



Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Área Filosofía

Facultad de Filosofía y Letras

*Conocimiento personal: metodología para la enseñanza de la reflexión
filosófica en el Colegio de Bachilleres*

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Docencia para la Educación Media Superior
(Filosofía) presenta:

Lic. Carolina de la Mora Curiel

Asesor:

Dr. Victórico Muñoz Rosales
Escuela Nacional Preparatoria

Comité:

Dra. Olivia Mireles Vargas
Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación
Dr. Armando Rubí Velasco
Escuela Nacional Preparatoria

Sinodales:

Dra. Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza
Escuela Nacional Preparatoria
Dr. Renato Huarte Cuéllar
Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad Universitaria. CD.MX. Enero 2019



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.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento al posgrado de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior por la oportunidad que me brindó de formarme en su programa y mejorar mi práctica docente. Asimismo, agradezco por la beca del Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU) que me permitió dedicarme de lleno a este trabajo. Puse mi empeño en realizar un trabajo digno de este apoyo. Espero que así sea.

Dentro del grupo de profesionistas que forman el posgrado tuve la oportunidad de trabajar con la coordinadora del posgrado en la facultad, la Mtra. Norma Lozano, a la cual le agradezco la atención que prestó a los alumnos y la motivación que nos brindó en cada coloquio. Asimismo, agradezco la orientación, el apoyo y la motivación que me brindó la Lic. Adriana Maldonado Servín de la jefatura de servicios escolares del posgrado. Su atención fue fundamental para concluir en tiempo este trabajo.

A lo largo de los dos años de la maestría conté con un comité que me orientó. Agradezco al Dr. Victórico Muñoz Rosales por sus comentarios al trabajo y por las clases de didáctica de la filosofía que estimularon varios planteamientos aquí desarrollados. Agradezco a la Dra. Olivia Mireles Vargas por su constante lectura y comentarios del trabajo. Su orientación fue fundamental. Agradezco al Dr. Armando Rubí Velasco por aceptar formar parte del comité cuando lo necesitábamos y también por su atenta lectura y comentarios.

Mis agradecimientos se extienden también a los profesores que aceptaron ser miembros del sínodo. Agradezco a la Dra. Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza por su atenta lectura, por su disposición a escuchar y por las sugerencias que me brindó para mejora del trabajo. Asimismo, agradezco al Dr. Renato Huarte Cuéllar por su detallada lectura y recomendaciones. Fueron motivadores los comentarios y muy útiles las sugerencias que me brindaron.

Agradezco también a la profesora Elvia Rosas Rivera del Colegio de Bachilleres 17 y al profesor Fernando Castañeda del Colegio de Bachilleres 9, por permitirme realizar las prácticas con sus grupos y por la orientación y apoyo que me brindaron al realizarlas. Aprendí mucho de su experiencia docente. También agradezco a los alumnos con los cuales tuve la oportunidad de trabajar. Su trabajo le dio concreción y vida a las estrategias aquí presentadas.

Finalmente, agradezco a las personas que me acompañan y me llenan de esperanza. Agradezco a mis padres Moisés de la Mora y Margarita Curiel por todo el cariño, comprensión y apoyo que me brindan. Sus consejos y enseñanzas acompañados de amor son mi motivación para cualquier acto de enseñanza. Agradezco a mis hermanas Marisol de la Mora y Elizabeth de la Mora, por el cariño, la comprensión, la motivación y el ejemplo de trabajo apasionado que me dan. Agradezco a Pablo Guerrero por nuestro camino compartido, en este trabajo y en los pasos que siguen. Su cariño, apoyo, perspectiva y ejemplo fueron fundamentales. Asimismo, agradezco a mis amigos su presencia. El intercambio de ideas y el compartir emociones han alentado este trabajo. Gracias a Ricardo Mora, Jacqueline Calderón, Alexis Damián, Guadalupe Razo, y otros más que están presentes. Gracias también a mis compañeros de MADEMS, fue una grata y enriquecida experiencia conocerlos y trabajar con ellos.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo 1. Sobre la reflexión filosófica y una vía epistémica para su enseñanza: el conocimiento personal.....	14
I. Consideraciones preliminares en torno a la reflexión filosófica.....	14
II. La reflexión filosófica.....	19
a) Proceso reflexivo.....	20
b) Pregunta.....	25
c) Duda.....	32
d) Escritura.....	34
e) Lectura.....	36
f) Diálogo.....	38
g) Ánimo.....	45
h) Silencio.....	51
III. En torno a la posibilidad de enseñar la reflexión filosófica.....	58
a) Propuesta de niveles de dominio de la reflexión filosófica.....	59
b) Propuesta de objetivos de enseñanza de la reflexión filosófica.....	61
IV. Análisis epistemológico para una didáctica de la reflexión filosófica.....	69
a) Distintos tipo de conocimiento: el saber objetivo y el conocimiento personal. ...	70
b) Tipo de conocimiento que entraña la enseñanza de la reflexión filosófica.....	78
V. Metodología del conocimiento personal para la enseñanza reflexión filosófica.....	82
a) Ejes de la metodología del conocimiento personal.....	82
b) Estrategias para cada uno de los ejes del conocimiento personal.....	84
VI. Resumen del capítulo.....	90
Capítulo 2. Dificultades para la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior.....	93
I. Lineamientos de la RIEMS desfavorables para la enseñanza de la filosofía.....	95
a) Controversia sobre la enseñanza de la filosofía y el enfoque por competencias.....	98
b) Descripción del enfoque por competencias.....	99
c) Incompatibilidad del enfoque por competencias y la reflexión filosófica.....	107
d) Confusión con el ABP para las materias de mayor sistematicidad (filosofía)..	111

II. Lineamientos de la Reforma Educativa 2013 desfavorables para la enseñanza de la filosofía.	116
III. Lineamientos curriculares desfavorables para la enseñanza de la filosofía	121
a) Introducción de las HSE, aprendizajes externos a la filosofía.....	122
b) Riesgo de confusión de enfoques entre la psicología y la filosofía.....	124
c) Reducción de contenido disciplinar.....	126
IV. Necesidad de robustecer el enfoque filosófico en la Educación Media Superior.....	128
V. Resumen del capítulo.....	130
Capítulo 3. Implementación de la metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica en el Colegio de Bachilleres.....	132
I. Compatibilidad entre el ABP y la metodología del conocimiento personal.....	133
II. Articulación de la metodología del conocimiento personal con el ABP para una secuencia didáctica.....	136
a) Aprendizajes conforme al programa de Ética en el Colegio de Bachilleres...	137
b) Pasos conformes al ABP ajustado a la Reflexión filosófica.....	140
c) Trabajo paralelo que integra la metodología del Conocimiento Personal con el ABP.....	142
d) Secuencia didáctica.....	144
e) Descripción del desarrollo de la secuencia por clases.....	151
III. Balance de la práctica.....	159
a) La experiencia previa y las expectativas.....	160
b) Lo que se encontró, lo que se adecuó y lo que se logró.....	162
c) Lo que se podría mejorar.....	165
IV. Reflexión crítica sobre la metodología propuesta.....	168
Conclusiones.....	170
Bibliografía.....	180
Índice de anexos.....	188

Introducción

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) tiene el objetivo de “Formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de Maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior”(MADEMS, 2018). Para lograrlo este posgrado ofrece una formación estructurada en tres ejes: socio-ético-educativo, psicopedagógico y disciplinar. El primero se centra en el análisis de los fines sociales, políticos, económicos y educativos que persigue la Educación Media Superior (EMS) y en la reflexión sobre los valores que guían la práctica educativa. El segundo eje atiende al aspecto psicológico y pedagógico de la enseñanza. Aquí se abordan temas relacionados con el desarrollo cognitivo y sociocultural del adolescente, así como diferentes teorías sobre la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como el conductismo y el constructivismo entre otras. En este eje se disciernen los elementos didácticos para elaborar una planeación: objetivos, estrategias, productos de aprendizaje e instrumentos de evaluación. Finalmente, el tercer eje abona en la profundización de los saberes relativos a cada disciplina y las metodologías adecuadas para enseñarlas.

La formación compleja que emana de estos tres ejes se ve reflejada en las tesis de los egresados del posgrado. Sin embargo, según el problema que se aborda en cada trabajo se hace más énfasis en alguno de estos tres. Esto no significa que algunas tesis se estructuren sobre ciertos ejes y omitan otros, sino que dependiendo del problema se hace necesario profundizar más en alguno.¹ A continuación ofreceré algunos ejemplos de cada uno de estos ejes. Hay tesis que afrontan problemas que recaen principalmente

¹ Al respecto quiero resaltar que en casi todas las tesis MADEMS-Filosofía revisadas encontré que se incorporan los tres ejes de la maestría. Solo la tesis: *De políticas, prácticas y filosofía. En torno a las políticas educativas en el Bachillerato Mexicano y las prácticas culturales en la enseñanza de la filosofía (2017)* aborda los ejes socio-ético-educativo y disciplinar únicamente pues su problemática es estrictamente a nivel de políticas educativas y no de implementación didáctica para el aula.

Para la revisión de tesis MADEMS-Filosofía consulté el catálogo de tesis UNAM-MADEMS e identifiqué 65. Los referentes que tomé fueron el título, índice e introducción. En el anexo 1 de esta tesis se encuentran una lista de las tesis revisadas. Catálogo de Tesis-UNAM consultado el 1 de noviembre de 2018.

en el eje *psicopedagógico*. Mencionaré tres tipos de problemas que se han tratado con mayor frecuencia en este eje.

Un problema recurrente de carácter psicopedagógico es el relativo a lo poco significativa que resulta, para los jóvenes, la enseñanza de la filosofía centrada únicamente en conceptos. Para enfrentar este problema, algunas tesis proponen estrategias didácticas que permiten sumar a los aprendizajes conceptuales aprendizajes actitudinales a través de incorporar en las clases de Ética *aspectos existenciales* como detonantes de la reflexión (Aviña, 2015), o bien, incluir el *análisis de las emociones* para conectar con experiencias de los alumnos (Arriaga, 2016). En el caso de la materia de Lógica, se ha propuesto *comenzar con lógica informal* para después llevar a los estudiantes poco a poco hacia lo abstracto (Pedroza, 2016), y en Filosofía, *utilizar textos narrativos* que tienen un lenguaje sencillo y cotidiano para introducir a los alumnos a la indagación filosófica (Flores, 2014).

Otro problema frecuente en este eje es el de lo difícil que resulta para los jóvenes, el aprendizaje de la filosofía por ser un saber meramente abstracto, esto es, poco presente en su vida práctica. Para enfrentarlo, hay tesis que proponen partir de una serie de *movimientos corporales* para empezar la reflexión teórica desde la experiencia de lo sensible (Pomposo, 2016). En otra tesis se plantea las *actividades deportivas y el juego* como medios para interesar a los adolescentes y formarlos en virtudes (Maza, 2017). Una tesis más presenta *el socio-drama* como medio de involucramiento de los jóvenes a los problemas filosóficos (Corona, 2016).

Finalmente, en consonancia con el eje psicopedagógico encontré el problema sobre lo poco familiar y atractiva que resulta la enseñanza de la filosofía separada del lenguaje audiovisual para los jóvenes que actualmente se encuentran rodeados de este lenguaje. Al respecto, hallé tesis que proponen el *análisis de películas* como encuadre significativo de la reflexión (Ochoa, 2011). La utilización de *imágenes audiovisuales* para introducirse a la cultura y al diálogo filosófico (Granados, 2014). El uso del *cortometraje, las fotografías y la alfabetización digital* como medio para hacer significativa a la filosofía y llevar la enseñanza de esta disciplina más allá de los libros (Mendoza, 2018).

Otras tesis se sitúan principalmente en el eje *socio-ético-educativo* preguntándose, entre otras cosas: ¿Cuál es el fin de la formación filosófica frente al contexto neoliberal y pragmático que impregna nuestra cultura y que implica para los jóvenes un futuro incierto, un relativismo moral y una vida enajenada? ¿Qué aprendizajes podría aportar la filosofía al respecto? Como alternativas a este problema encontré varias tesis. Algunos ejemplos son: fomentar una *conciencia crítica* a través del diálogo y la pregunta filosófica (Cano, 2017). Generar una *actitud de cuidado de sí* mediante la argumentación y el reconocimiento de las emociones (Sánchez, 2015). Propiciar la formación de *personas autónomas* a través de ejercitar el pensamiento propio mediante ejercicios de lectoescritura (Romero, 2017).

Finalmente, están las tesis que profundizan en el aspecto *disciplinar*. Éstas ponen énfasis en los cuestionamientos relativos a qué se entiende por filosofía, qué conocimientos se pueden incitar a través de ella y de qué manera se podría enseñar. En este rubro encontré por lo menos tres tesis. Una de ellas encara el problema de las políticas educativas basadas en un enfoque positivista, el cual es más afín a las ciencias, por lo que el autor propone buscar didácticas adecuadas a la filosofía. Su propuesta es utilizar la *intuición fenomenológica* como eje de construcción de dichas estrategias. (Caballero, 2012) En este mismo tenor, otra tesis denuncia que el enfoque por competencias debe ampliarse hacia el campo de las humanidades porque está recargado en lo productivo y propone utilizar el *método filosófico deconstructivo* para lograrlo. (Ramírez, 2018) Finalmente, encontré en otra tesis el señalamiento de que las políticas educativas que han regido por mucho tiempo la educación nacional e internacional están estructuradas sobre un paradigma educativo moderno desde el cual se concibe al alumno como un ente puramente racional, individual y competitivo. Por ello, la enseñanza se encasilla en lo conceptual y vertical (el docente sabe, los alumnos solo escuchan). Esta estructura no es afín al carácter dialógico y crítico de la filosofía. En consecuencia, en dicho trabajo se propone cambiar de paradigma a través de una *metodología existencial*, así como de una pedagogía crítica. (Magadán, 2013)

Con esta somera tipificación de tesis MADEMS-Filosofía² se puede observar que el énfasis o la profundización que se le da a cada trabajo dependen del problema que aborda. En este trabajo el problema se sitúa principalmente en el eje disciplinar. Consiste en el alto riesgo de disolución del enfoque filosófico de las materias de filosofía en la Educación Media Superior [EMS], la cual está ceñida, entre otras cosas, a los lineamientos de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (2008), la Reforma Educativa 2013, los planes de estudio de referencia al Marco Curricular Común de la EMS 2017 y los programas de estudio 2018. Mostraré que algunos de los lineamientos de estas reformas y documentos conducen a la siguiente situación: la impartición de una clase de filosofía conducida por un docente sin formación filosófica, mediante contenidos de otras disciplinas y a través de una didáctica que fomenta la racionalidad práctica y no la teórica que requiere la enseñanza y el aprendizaje de la reflexión filosófica.

Fue prioritario profundizar en el eje disciplinar para enmarcar y hacer frente a este problema, pues primero debía quedar claro en qué consiste la *reflexión filosófica* y qué *condiciones epistémicas y metodológicas son favorables para su enseñanza*. Sobre esta base fue posible señalar con puntualidad, primero, cómo la adopción de ciertos lineamientos en la EMS conlleva el riesgo de diluir el carácter filosófico de esta enseñanza y, segundo, proponer una forma de robustecerla filosóficamente.

La precisión precedente es importante por lo siguiente: el lector encontrará en esta tesis un extenso análisis sobre la reflexión filosófica que tiene un carácter prioritariamente disciplinar, es decir, se ocupa del problema relativo a qué es la filosofía y no de cómo enseñarla. Hay menciones sobre los aprendizajes que se pretenden lograr en la EMS, pero el tema de su enseñanza se aborda plenamente hasta la segunda parte del capítulo primero, al comenzar el análisis epistemológico sobre el conocimiento que implica.

La razón de no comenzar con el binomio “reflexión filosófica-enseñanza en media superior” fue que la definición de reflexión filosófica es en sí misma un problema. Se trata de un problema inherente a la filosofía: no pude haber una definición cabal de lo

² En el anexo 1 de esta tesis se encuentran las referencias de estos trabajos.

que este saber implica. Toda propuesta parte de ciertas maneras de ver a la filosofía que pueden ser sólidas, es decir, bien argumentadas, pero que están ligadas a un contexto cultural y epistémico determinado. Este contexto se asienta sobre ciertos principios y supuestos que pueden ser cuestionados y la filosofía lo hace. Así, no puede haber una definición cabal o incuestionada de la misma; está en constante revisión.

El problema anterior pocas veces se observa en otras disciplinas. Generalmente se parte de una concepción consensuada de lo que un saber significa. Por ejemplo, si esta tesis hubiera sido de español, biología o química, hubiéramos partido de la definición más sólida o más consensuada de alguno de estos saberes, pero no hubiéramos estado obligados a cuestionarla. Hubiera sido válido tomar la definición más aceptada o la sostenida por el especialista más preparado en el área para continuar con el análisis psicopedagógico de cómo se enseña.³ Pero en filosofía no sería válido partir únicamente de tal consenso o especialidad. Se tiene que dar razón de ello de manera crítica, es decir, examinar lo que ya se ha dicho, aunque haya acuerdo o sea la argumentación sólida de un filósofo ilustre, para hacer explícitas las razones de lo que se entenderá por filosofía. Así pues, era fundamental abordar en este trabajo el problema disciplinar de qué es la filosofía para después pensar en su enseñanza.

Aclarado lo anterior, el objetivo de esta tesis fue aportar una serie de características de la reflexión filosófica, así como una metodología de corte epistémico para su enseñanza, que pudiera implementarse en el contexto de las reformas en media superior y que sirviera para robustecer el carácter filosófico de las materias de humanidades. Para cumplir con este propósito seguí la siguiente metodología.

Estructuré la tesis en tres capítulos, conclusión y anexos. En el capítulo primero se abordó el tema de la *reflexión filosófica*. Puesto que el problema radica en la disolución del enfoque filosófico, es prioritario comenzar por definir qué se entiende por tal. Aquí me enfrenté a una dificultad inherente a la filosofía: su definición. Pues

³ Con esta afirmación no quiero decir que los saberes denominados *español, biología o química* estén completamente definidos ni que se aborden de manera acrítica; sino que la crítica no es inherente a su proceder. Aunque sí se puede abordar críticamente. La filosofía está obligada a mirarse críticamente, otras disciplinas no necesariamente, aunque al igual que la filosofía sean saberes indefinibles y cambiantes.

aquello que podría darle identidad –su carácter crítico- es al mismo tiempo lo que la disuelve. Toda definición de este quehacer está siempre sujeta a revisión. No obstante, en el ámbito educativo es necesario tomar postura; definir y explicitar ciertos ejes de la misma para propiciar una enseñanza clara y abierta a crítica. Así pues, en este capítulo realicé un análisis crítico sobre la reflexión filosófica que contempló la crítica a mi propia práctica e idea de la filosofía, así como las propuestas relativas a la naturaleza de la filosofía de Aristóteles, Martin Heidegger, John Passmore, Ortega y Gasset, José Gaos, María Zambrano, Adolfo Sánchez Vázquez, Augusto Salazar Bondy, Alejandro Cerletti, y Luis Villoro. Filósofos que han realizado de manera emblemática un análisis en torno a la naturaleza de la filosofía y su enseñanza. Ocho son las características esenciales que enmarcan esta propuesta de reflexión filosófica: el proceso reflexivo, la pregunta, la duda, la escritura, la lectura, el diálogo, el ánimo y el silencio. Primero ofrezco una detallada descripción de cada una y después me pregunto sobre sus grados de desarrollo y dominio en el ámbito de la enseñanza así como los objetivos de aprendizaje que pretenden lograrse dentro del marco de la enseñanza institucionalizada. A continuación indago sobre la base epistémica adecuada para estimular su aprendizaje partiendo de la epistemología de Luis Villoro. De esta última derivará la metodología del conocimiento personal, la cual propongo como vía de enseñanza de la reflexión filosófica. Finalmente, diseñé cinco estrategias que servirán para desarrollar cada uno de los ejes de la metodología y que en el capítulo tercero articulé con la estrategia del ABP para mostrar cómo puede robustecer filosóficamente la enseñanza en media superior. No obstante, cabe señalar que las estrategias no agotan los aprendizajes que demanda la reflexión filosófica. Me dediqué a desarrollar las más esenciales. Sujeta al límite de duración de la maestría, me centré en diseñar las estrategias que además de estimular algunas de las características de la reflexión filosófica sirvieran para hacer operables los ejes de la metodología propuesta. Así pues, el lector encontrará estrategias relativas a los ejes del conocimiento personal, y propicias para estimular el desarrollo de las características correspondientes a la pregunta, la duda, el diálogo y la lectura.

Por lo que respecta al segundo capítulo abordé el tema de las condiciones desfavorables en la media superior para la enseñanza de la filosofía. Comencé con los

lineamientos del enfoque por competencias y la estrategia del aprendizaje basado en problemas contenidos en la Reforma Integral para la Educación Media Superior (2008). Demostré que el primero es incompatible con la reflexión filosófica y el segundo debe ser conducido de manera afín a la reflexión filosófica para ir más allá del conocimiento práctico u operativo bajo el enfoque por competencias.

Para determinar la incompatibilidad entre el enfoque por competencias y la reflexión filosófica, realicé un examen detallado de tal enfoque y lo contrasté con el análisis de la reflexión filosófica. El resultado ayudó a resolver una controversia respecto a la compatibilidad entre las competencias y la filosofía. El enfoque por competencias es incompatible pero no por las razones que esgrimían sus opositores, pues sí fomenta la reflexión pero es de distinto tipo a la que requiere la filosofía.

Por lo que respecta al ABP, el examen detallado del enfoque por competencias me sirvió para discriminar qué papel juega esta estrategia dentro de aquél y cómo podría funcionar de otra manera enfocándolo en la reflexión filosófica y articulándolo en la metodología del conocimiento personal.

En la segunda parte del capítulo dos señalé los lineamientos de evaluación docente derivados de la Reforma Educativa 2013 que afectan a la enseñanza de la filosofía. Se trata del examen para determinar la idoneidad de un docente para ciertas materias. Señalé que dicho examen se centra en contenidos conceptuales por lo cual es posible que sea calificado como idóneo alguien que sepa algo de filosofía aunque no tenga formación profesional en esta área ni haya ejercido la acción y la actitud del filosofar.

En la tercera parte de este capítulo emprendí el análisis de los cambios curriculares que determinan al Marco Curricular Común en la EMS. Di cuenta de que los lineamientos relativos a los aprendizajes transversales de las habilidades socioemocionales fueron insertados de manera sobrepuesta a los programas de filosofía y por ello afectan su enseñanza. Por último, comparé y demostré cómo se han ido reduciendo las referencias a obras filosóficas del programa, lo cual abrió la controversia en torno a si se puede enseñar filosofía sin leer filosofía.

Como cierre del capítulo segundo, hablé sobre el riesgo de quedar disuelto el enfoque filosófico de la enseñanza de la filosofía en las condiciones anteriores. Condiciones que permiten dar clases de filosofía sin haberse formado en tal disciplina, utilizando una racionalidad instrumental insuficiente para problematizar y adoptando contenidos de carácter psicológico que pueden ser confusos. Así, demostré que es necesario robustecer filosóficamente la enseñanza en media superior.

En el tercero y último capítulo de la tesis, abordé la tarea de robustecer filosóficamente la enseñanza de las materias de filosofía en la media superior. Para esto propuse utilizar la metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica como base de la secuencia didáctica de una clase de filosofía en el Colegio de Bachilleres. En principio retomé el tema del ABP y aclaré que se trata de una estrategia que puede ser conducida instrumentalmente como lo hacen las competencias o puede dirigirse hacia la comprensión teórica de un problema como lo requiere la reflexión filosófica. Así pues, en la primera parte de este capítulo expliqué la manera de dirigir el ABP hacia la perspectiva de la reflexión filosófica, para articularlo a la metodología del conocimiento personal. Hecho esto, mostré en la segunda parte del capítulo, la forma de articularlos en una secuencia didáctica y cómo se procedió operativamente en el aula. La práctica la realicé en el Colegio de Bachilleres número 9, en la materia de Ética, bajo el tópico de los derechos humanos.

La última parte del capítulo está dedicada a un balance sobre la implementación y los resultados de la propuesta. En ella se detallan las expectativas, los hechos y la intervención docente que realicé con el propósito de llevar a buen término la propuesta.

Finalmente, en las conclusiones de este trabajo señalé los aportes tanto disciplinares como educativos que tuvo esta propuesta, así como las limitantes y oportunidades de mejora que tiene para trabajos posteriores. En los anexos se encuentra el listado de las tesis MADEMS-Filosofía que se mencionan en esta introducción, el conjunto de estrategias que se diseñaron para la metodología del conocimiento personal y, por último, algunos de los ejercicios que realizaron los alumnos.

Capítulo 1

Sobre la reflexión filosófica y una vía epistémica para su enseñanza: el conocimiento personal

Este trabajo tiene por objetivo aportar un análisis disciplinar sobre la reflexión filosófica y una metodología de enseñanza para robustecer el carácter filosófico de las materias de humanidades en el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato, el cual se encuentra sujeto a una serie de lineamientos desde distintos marcos normativos (Reforma Integral para la Educación Media Superior 2008, Reforma Educativa 2013, los planes curriculares 2017 y los programas disciplinares 2018) que conllevan un alto riesgo de disolución del enfoque filosófico. Atendiendo a ese objetivo el propósito de este capítulo es realizar en primer lugar un análisis sobre el concepto mismo de filosofía para definir qué entenderemos por tal, qué características son esenciales a ella, cuáles son los aprendizajes que pueden lograrse con ella, si podría tener grados de desarrollo y de dominio, y sobre qué base epistemológica podría incitarse su aprendizaje. En un segundo lugar, examinaré de qué manera la base epistémica anterior puede servirnos para el desarrollo de una metodología de enseñanza de la reflexión filosófica que permita estimular las características de la misma en el aula.

I. Consideraciones preliminares en torno a la reflexión filosófica

Al pensar en una didáctica de la filosofía nos adentramos ya a un problema filosófico pues si bien para otras disciplinas la didáctica representa pautas para guiar el aprendizaje, en el caso de la filosofía la adopción de cualquier pauta o metodología tiene que pasar por el análisis de sus presupuestos y validez. “Esa revisión es una exigencia intrínseca de la filosofía, como actividad crítica, racionalizadora de los presupuestos que sostienen tanto el modelo educativo en que se inscribe como de los que sustentan la propia praxis docente” (Cifuentes, 2010: 11). La naturaleza esencialmente crítica de la filosofía exige el análisis crítico de las pautas sobre las que se llevará su enseñanza. No obstante, al hablar de *la filosofía* es prudente reconocer, como señala Sánchez Vázquez (1983) que se trata de “una mala abstracción pues lo que siempre tenemos ante nosotros son determinadas filosofías” (p.73). Así pues, no sólo de las pautas hay que ser crítico, la noción de filosofía misma está

sujeta a crítica. En efecto, existe una variedad de filosofías ante las cuales no podríamos definir un solo interés, método, cuestionamiento o actividad. Por ejemplo, para los griegos antiguos, como Platón y Aristóteles, la filosofía nacía del asombro y el afán por conocer el ser del ente. En cambio, la filosofía moderna, a partir de Descartes, nace principalmente de la duda y de un afán de certeza en nuestro conocimiento del mundo⁴ (Heidegger, 2004). Así, el interés es distinto. Asimismo, la finalidad del quehacer filosófico no siempre es la misma. Por ejemplo, para la filosofía hegeliana la actividad filosófica es estrictamente racional y se dirige a la comprensión de la dialéctica del espíritu. En cambio, para la filosofía marxista el quehacer de la filosofía va más allá de lo racional, se dirige a comprender la realidad pero para transformarla, específicamente transformar las relaciones de poder entre burgueses y el proletariado (Sánchez Vázquez, 1980). Así también, la filosofía pragmatista tiene un interés distinto al de la filosofía socrática. La primera busca lo útil, la segunda, lo verdadero. En la primera, la verdad, se subordina a la utilidad, en la segunda la utilidad, a la verdad (Sánchez, Vázquez, 1980). Para poner un último ejemplo, de los varios que hay en la historia de la filosofía, pensemos en alguna de las propuestas filosóficas de la patrística. En San Agustín, por ejemplo, la verdad se alcanza sólo en el conocimiento que conduce a la unión con Dios. En cambio, para los filósofos positivistas la verdad sólo puede derivarse de nuestro apego a las leyes de la razón y al método científico (positivismo). Son varios, pues, los enfoques, intereses y cuestionamientos que se despliegan en el abanico de las filosofías. No podríamos hablar de una sola ni de un único interés.⁵

Aunado a lo anterior es posible reconocer distintos métodos o formas de conducir los cuestionamientos en los trabajos filosóficos. Por ejemplo, la mayéutica socrática, la dialéctica en Hegel, el análisis trascendental de Kant, el método fenomenológico en

⁴ Digo que el interés de la filosofía moderna nace *principalmente* de la duda, porque no solo nace de ella. También, aunque en menor medida, del asombro como se observa en el texto *Las pasiones del alma* de Descartes.

⁵ Plantear que no podemos hablar de una sola forma de entender la filosofía porque hay una variedad de intereses, enfoques y cuestionamientos no significa que el concepto filosofía carezca de características esenciales, sino que no podemos basarnos en esa variedad (de preguntas y métodos) para tener una idea general de la misma. Hay que dirigirnos a elementos más básicos, previos a las preguntas concretas que emanan de las diferentes filosofías y de los diferentes métodos filosóficos (mayéutica, deconstrucción, análisis trascendental, etc.). Me refiero, por ejemplo, al tipo de *proceso reflexivo* que implica la filosofía o al tipo de cuestionamientos que la edifican desde sus diferentes ramas. Desarrollaré este punto en los siguientes apartados de este capítulo.

Husserl, la duda metódica en Descartes, la deconstrucción en Derrida o la arqueología del saber en Foucault, etc. Hay una gran cantidad de formas de llevar el análisis en el quehacer filosófico que volverían intransigente cualquier intento de enmarcar “el método de la filosofía” en la vía de un solo autor. Por tanto, apegarnos a uno solo no nos serviría para ofrecer una idea general de la misma.

Finalmente, la forma de aplicación de la filosofía en situaciones o instituciones concretas ha sido diferente. Mencionaré algunos. Los planteamientos filosóficos han servido, por ejemplo, para la consolidación del método científico como lo fue la duda metódica de Descartes. Para la fundamentación metafísica del cristianismo y el mundo de las esencias en Platón, aunque no fuera ésta la intención del filósofo. Para la denuncia de injusticias y desigualdades sociales que derivaron en levantamientos armados, como fue el caso de la filosofía de la Ilustración y la Revolución Francesa, o el marxismo y la Revolución Rusa y Cubana. También encontramos otras repercusiones como el reconocimiento de la dignidad humana fundamentada en el imperativo categórico kantiano. Han sido muchas las repercusiones de la filosofía en las historias de los pueblos.

Recapitulando, hablar de filosofía es una abstracción porque hay una variedad de filosofías con distintos intereses, métodos y aplicaciones. En consecuencia, sería insuficiente partir de la descripción de una sola filosofía para hablar de lo general. Siendo conscientes de esta pluralidad, ¿cómo deberíamos encaminar nuestra propuesta de una didáctica de la filosofía?, ¿bajo qué idea o ideas en torno a la filosofía podríamos enmarcar nuestro trabajo docente en el bachillerato?

No podríamos retomar cada uno de estos intereses de la variedad de filosofías porque no nos alcanzaría la extensión de este documento para desarrollarlos ni sería viable en tanto que algunos parecen contraponerse. Tampoco podríamos incorporar todos los métodos porque algunos podrían ser incompatibles y porque su dominio requiere de muchos años de práctica. Ni sería viable proponernos emplear para todos los casos una sola forma de aplicación de la filosofía ya que cada filosofía dependió de las posibilidades singulares de una época histórica determinada. Por otro lado, tampoco podríamos adoptar una sola forma de ver la filosofía bajo un único interés, método y aplicación, porque como docentes de filosofía con una actitud crítica no podemos adoptar una filosofía y enseñarla sin su

contraste con la pluralidad. Aparte de ello, hay que cumplir con un programa institucional dentro del cual se exige el desarrollo de varias corrientes filosóficas en un solo curso. Así pues, habremos de enmarcar nuestra didáctica en un marco filosófico que permita el análisis crítico de las diversas formas de expresión de la filosofía considerando la diversidad de cuestionamientos, metodologías y aplicaciones que puede tener. ¿Será esto posible? ¿Bajo qué limitantes?

Considero que podemos ensayar una respuesta si nos enfocamos en la síntesis de lo plural, esto es, en aquellos elementos que podrían ser comunes a toda filosofía y que se condensan en el concepto: *reflexión filosófica*. Desde esta perspectiva ya no veríamos a la filosofía como una diversidad de corrientes del pensamiento inclinadas por ciertos intereses, dirigidas por algunos métodos y aplicadas en específicas prácticas, sino como una actividad reflexiva que se distingue de otras por el tipo de preguntas, análisis y discusión con que aborda un tema, sea la realidad, los valores, la verdad, etc. Esta perspectiva nos permitirá desarrollar sin restricciones el análisis sobre las diferentes formas de entender la filosofía y sus diferentes métodos dentro de un curso porque no se estaría enseñando una filosofía sino rasgos de la reflexión filosófica. Con esta propuesta no pretendo llegar a una concepción de la filosofía sino a una descripción de proceso reflexivo propio del filosofar y esta descripción tiene un sesgo educativo, en tanto que se ensaya bajo el interés de la enseñanza. Así, la propuesta es un intento por definir la reflexión filosófica como una actividad que puede ser estimulada en el aula bajo la pluralidad de maneras de entender las filosofías y el análisis crítico que entraña cada una. Asimismo, para definir esta reflexión no partiremos de un esencialismo de la filosofía, sino de un punto de vista concreto: el de mi reflexión como aprendiz y practicante de filosofía y el diálogo con algunos filósofos que han profundizado en el análisis de este quehacer y han propuesto ciertas características propias de la reflexión filosófica.

La intención de no recurrir únicamente a lo que han dicho los filósofos para definir este conjunto de características que articulan la reflexión filosófica sino también a la experiencia personal, es la de ser congruente con la actitud crítica que demanda la enseñanza de la filosofía. Como profesional de filosofía y profesora, es necesario hacer explícitos los criterios disciplinares y didácticos en que se inserta nuestra docencia. Esto significa poner en perspectiva qué idea se tiene de filosofía y contrastarla en el diálogo con la historia de la

filosofía para discriminar con razones claras aquello que es afín a la reflexión filosófica y aquello que no lo es.⁶Siendo esta la intención el objetivo de este apartado será presentar una serie de características de la reflexión filosófica que podrían servirnos de base para el diseño metodológico de una posible didáctica de la filosofía.

En otras palabras, dado que existen diferentes maneras de entender la filosofía si queremos como docentes formar un pensamiento crítico no se debe tomar una filosofía y omitir las demás, sino más bien permitir el libre tránsito a través de las diferentes formas de concebir la filosofía en la historia y en los diferentes pueblos que la generan. Pero, como decíamos en consonancia con Adolfo Sánchez Vázquez, ese libre tránsito jamás es puro, ya desde la lengua materna concebimos formas de ver y sentir el mundo diferentes, que nos envuelven, además, en ciertas ideologías. A lo que sí podemos aspirar es a la crítica de nuestros propios presupuestos filosóficos y de un compromiso por investigar con rigor para no tergiversar las demás formas de mirar a la filosofía. Es decir, hacernos conscientes de la filosofía que profesamos, de su sentido, límites y alcances, así como de la singularidad de las demás posturas filosóficas, nos permitirá dirigirnos a una enseñanza que evite el dogmatismo. Pero, ¿cómo hacernos conscientes de esto? Una vía para abordar esta cuestión es la que señala el profesor y filósofo Víctorico Muñoz Rosales,⁷ al preguntar al docente de MADEMS qué idea tiene de la filosofía, ¿cómo realiza eso que llama filosofar?, ¿qué es lo filosófico en su tarea? Y, al ir aclarando estas cuestiones definir bajo qué razones se asientan, rastrear su afinidad con alguna tradición o su diferencia, pero con criterios claros.

El presente apartado tiene la intención de dar respuesta a estas preguntas, no para definir una forma de entender la filosofía sino para intentar acercarnos a la actividad que está detrás de ella: la reflexión filosófica, que considero puede servir para el desarrollo plural de una clase de filosofía y que condense diferentes características de este quehacer para el examen crítico de todo aquel que también esté interesado en conocer la singularidad de esta reflexión. La forma en que llevaré a cabo este análisis será proponiendo y dando razón de diferentes elementos de la reflexión filosófica. Después se abordará el punto de vista de

⁶ Esta reflexión cobra especial relevancia en el contexto del Sistema educativo mexicano, pues el perfil profesiográfico de la media superior, a partir de la Reforma Educativa 2013, es bastante amplio para la enseñanza de la filosofía, por lo cual egresados de otras carreras como derecho, sociología, letras bíblicas, teología o psicología clínica, entre otras, pueden dar los cursos de filosofía sin haber llevado una formación propedéutica en esta área.

⁷ Profesor de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, área Filosofía-UNAM.

filósofos que a lo largo de la historia de la filosofía se han hecho esta pregunta entorno a lo característico de la filosofía. Recuperaré los planteamientos de Alejandro Cerletti en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*; Augusto Salazar Bondy en *Didáctica de la filosofía* y *¿Qué es la filosofía?*; John Passmore en *Enseñanza del sentido crítico*; María Zambrano en *filosofía y poesía*; Ortega y Gasset en *¿qué es filosofía?*; Martin Heidegger en *¿Qué es la filosofía?*; José Gaos en *Filosofía de la filosofía*; Adolfo Sánchez Vázquez en *¿Para qué enseñar filosofía?* y *filosofía de la praxis*, y Luis Villoro en *Creer, saber, conocer*.

II. Reflexión Filosófica

En mi experiencia como profesional de filosofía⁸ el quehacer filosófico ha implicado siempre un *proceso reflexivo* que se da a nivel individual y a nivel social (intersubjetivo) a través del *diálogo*. En éste se despliegan cierto tipo de *preguntas encaminadas a descubrir los supuestos o fundamentos* de aquello que damos por verdadero, real, significativo, válido o valioso, aplicando cierto tipo de discernimiento, atento al detalle y a *la sospecha* para establecer distinciones donde parece no haberlas o integraciones donde hay comúnmente oposiciones. De lo que se trata es de ir más allá de las apariencias cotidianas del mundo, es apuntar hacia lo fundamental. Esta reflexión puede encaminarse bajo diferentes intenciones. Por ejemplo, para desfundar los intereses que se esconden detrás de ciertas ideas, o demostrar la endeble justificación de creencias cotidianas. Pero en su forma originaria, su aparecer en la cultura griega, esta reflexión está encaminada a comprender o ceñir algo por todos sus lados, es decir, observar de manera integral y fundamental las cosas sin ánimo de utilizar ese conocimiento para un fin práctico particular, principalmente se pretende comprender el problema (amor al saber), y después transformar pero a mayor escala, es decir, ciertos paradigmas de pensamiento o cierto sistema de prácticas (como es el caso del marxismo con el sistema capitalista).

⁸ El inicio de este apartado da la impresión de encaminarse hacia una anécdota personal del quehacer filosófico, por ello, quiero recordar al lector que el objetivo de este apartado no es sólo definir un conjunto de características de la reflexión filosófica sino, además, poner en perspectiva la idea que uno mismo como profesor de filosofía tiene de este saber para después contrastarla en el diálogo con los filósofos que han abordado de manera emblemática el análisis sobre la reflexión filosófica. Esto abonará en el carácter autocrítico del docente y en clarificar el conocimiento que se pretende enseñar.

La actividad filosófica demanda cierto tipo de razones, las cuales van más allá de la mera opinión; pretenden esbozar objetivamente un problema, esto es, un problema que es propio de la condición humana y no únicamente de una experiencia particular. Otra forma de verlo es que el *discurso filosófico se apega a lo racional*, a lo que puede ser aclarado por argumentos y estos pretenden universalidad. No obstante, este discurso también reconoce sus límites y se apoya de otros discursos pues no todas las cuestiones filosóficas se pueden sortear echando mano únicamente de argumentos. En el discurso filosófico también hayamos imágenes de alto contenido simbólico que son abordadas críticamente (por ejemplo ‘lo sagrado’ en la filosofía de María Zambrano o ‘el fuego’ en la filosofía de Heráclito).

Aunado a lo anterior, la reflexión filosófica implica *ciertos estados de ánimo*, intuiciones y conceptos (por ejemplo, el estado de angustia, asombro o perplejidad, o bien, intuición de la unidad de lo múltiple o de la belleza en la armonía) que tienen una *repercusión directa en nuestra forma de mirar el mundo y de posicionarnos en él*. En ese sentido incita nuevas acciones e ideas; implica, pues, un proceso de re-creación, que puede reflejarse en la adopción de nuevos valores, el inicio de un cambio de actitud ante la vida, o bien, en una acción, en una obra, un sistema conceptual principalmente, pero también en cierta ideología y en ese sentido en la fundación de ciertas instituciones. Finalmente, en tanto *actividad reflexiva*, es razonable pensar que tiene *grados de desarrollo* en cada uno de los cuales se va complejizando y al mismo tiempo aclarando más el pensamiento según el menor o el mayor tiempo en que se practique. En lo que sigue desarrollaré cada uno de los conceptos resaltados con cursivas y estableceré el diálogo con los filósofos antes nombrados.

a) Proceso reflexivo

En primer lugar mencioné que el quehacer filosófico implica un proceso reflexivo. Pero, ¿qué significa reflexionar? *Reflexión* proviene del latín tardío *reflexio, -ōnis* (RAE, 2011). Su significado literal es “acción de volver atrás” y se traduce al español como pensar atenta y detenidamente sobre algo. Reflexionar es, entonces, “detener el pensamiento y situarlo en algo que ya habíamos pensado o percibido para volver a pensarlo, pero ahora con mayor *atención*, es decir, con mayor esfuerzo en *comprenderlo*. Quisiera ahondar en esto para

discernir dos planteamientos que pueden pasar por contradictorios. “Detener el pensamiento” y “pensar con más atención”. Lo primero puede interpretarse como *dejar de pensar*, detener el sonido de la voz interna como cuando se realizan ejercicios de meditación en las prácticas budistas. En cambio, lo segundo implica *potenciar el pensamiento*, hacer uso intenso de esa voz interna. ¿A qué nos referimos entonces cuando hablamos de detener el pensamiento para volver a pensar?, ¿qué se detiene y qué se potencializa (o dinamiza)?

En la vida cotidiana formamos parte de un entorno, una circunstancia, dentro de la cual nos encontramos relacionados, solicitados y sobre-estimulados visual, auditiva, física e ideológicamente. *Nuestro pensamiento a través de la percepción es constantemente atraído* por demandas de los otros, el ruido, los mensajes publicitarios, las conversaciones a nuestro alrededor, las redes sociales, las ideas de otras personas y una variedad de estímulos sensoriales que acontecen a lo largo del día como un río murmurante que nunca se detiene. Asimismo, las demandas de nuestro organismo están en constante movimiento. Todo en nuestro cuerpo se mueve. Si algo no fluye entonces enfermamos. Si permanecemos en una sola posición, por ejemplo, no circula bien la sangre y empezamos a sentir molestia, o bien, si suspendemos algún proceso en nosotros, enfermamos. No podemos quedarnos sin comer o sin dormir ni tampoco podemos permanecer haciéndolo, ambos extremos nos enferman, sólo en proporción al continuo movimiento mantenemos la salud. Todo en nuestro cuerpo está en constante cambio así como en nuestro entorno social y todo ello estimula o exalta nuestro pensamiento. No hay inmovilidad ni en nuestra circunstancia ni en nuestra corporeidad ni en nuestro pensar. ¿Qué significa, entonces, detener el pensamiento?

Siendo conscientes de este continuo movimiento cotidiano, detener el pensamiento significa *empeñarse en no atender*, no responder, no reaccionar *por un momento* al caudal de estímulos que nos llaman a cada instante y ocupar ese momento de *no-reacción para anclar* toda nuestra atención en una sola idea (sea concepto, imagen, objeto, argumento, relación, etc.), concentrarnos en ella. Lo que se detiene, mediante un esfuerzo⁹ de voluntad,

⁹ Pero el *esfuerzo de no reaccionar ante un estímulo para comprender una idea* no es algo que acompañe siempre al filósofo. Cuando ya se domina esta práctica, el esfuerzo desaparece y sucede el efecto contrario: constantemente la filósofa o el filósofo experimentados no se esfuerzan por *no reaccionar* al constante cambio de su entorno, sino en no perderlo de vista, no escindir de la temporalidad. Pues el hundirse en su pensamiento ya es para ellos algo tan natural que fácilmente quedan absortos en sus pensamientos, y no salen

es la percepción, la sensibilidad y el entendimiento en la comprensión de algo.¹⁰ Pasemos ahora a ver qué se dinamiza.

Cuando detenemos la mirada, óptica y del entendimiento, en un solo punto, comenzamos a percibir detalles, diferencias, matices, que a simple vista no se ven. Por ejemplo, cuando echamos un vistazo a cualquier bandera, de manera general observamos su forma, sus colores y la imagen que lleva estampada. Pero cuando detenemos la mirada en ella empezamos a captar detalles, por ejemplo, que en una parte de la bandera el color es más intenso que en otra porque el sol la decoloró, o que el ave de su emblema tiene una ala de águila y otra de cóndor, o que el nopal sobre el que se posa tiene de un lado una tuna y del otro una flor. Asimismo, cuando detenemos la mirada del entendimiento en la comprensión de un concepto empiezan a aflorar varias diferencias. Si pensamos en el concepto *libertad* y nos adentramos a su significado, veremos que puede entenderse de muchas maneras. Por ejemplo, como falta de restricciones, capacidad de decisión, posibilidad de elegir, no ser influido por nadie, etc. Significados que pueden provenir de diferentes disciplinas. En medicina, por ejemplo, cuando se examina la respiración de alguien se suele decir “sus pulmones se oyen libres”, en psicología cuando se describe a una persona se dice: es una persona libre, sin inhibiciones, etc. Así, un mismo término puede tener diferentes significados. La mirada se complejiza si le agregamos más conceptos, por ejemplo, si digo: “el hombre es un ser libre”, ¿qué entiendo por hombre?, ¿qué significa ser libre?, ¿en qué situaciones?, ¿desde qué idea de libertad?, etc. Este abanico de posibilidades que se despliega al concentrarnos en un significado es lo que se dinamiza al detener el

de esa sucesión de cavilaciones a menos que las necesidades prácticas lo demanden, o bien, por la intención de no quedarse en el ámbito de la contemplación sino comprometerse plenamente con su sociedad (como es el caso de la filosofía de la praxis).

¹⁰ Es cuestionable la idea de *esforzarse por no reaccionar* en situaciones donde la concentración se da naturalmente o en aquellas donde la atención a varios estímulos parece ser la vía para llegar a la concentración. Lo primero ocurre cuando estamos frente a una cuestión que nos interesa. En este caso nuestra atención es como una flecha disparada por nuestro deseo, va directo al blanco que tiene enfrente, aunque haya distractores, la fuerza que le imprimimos a la flecha (nuestro deseo de saber) la hace llegar sin desviaciones. En el segundo caso, tampoco parece haber un esfuerzo de no reaccionar a los estímulos, sino de generarlos para llegar a la concentración. Por ejemplo, actualmente la mayoría de los jóvenes escuchan música, o ven televisión, al realizar sus trabajos. Algunos afirman que se concentran más así que en silencio. Aquí habría que aclarar que tal sobre-estimulación puede ser *vía* para llegar a la concentración pero no es la concentración, ésta sólo puede darse al enfocarse en una cosa, lo demás pasa a ser el ámbito de estímulos controlados en el que uno se siente cómodo para detenerse a pensar. En conclusión, hay circunstancias donde la concentración llega de manera natural, esto es, sin esfuerzo por no reaccionar, ya sea porque es un tema de nuestro interés, o bien, porque creamos un ambiente de estímulos controlados que nos permiten la monotonía ambiental para concentrarnos en nuestro pensamiento.

pensamiento en una idea y también incluye, como puede observarse en nuestro ejemplo, la formulación de interrogantes que ayuda a profundizar en la reflexión.¹¹ El significado que advenga después de esta reflexión será mucho más extenso de aquel que partimos, pues se despliegan las posibilidades interpretativas de un término. No obstante, desde otra perspectiva, lo que ganamos en significado lo perdemos en “tiempo”, es decir, nos demoramos más en la interpretación lo cual es poco eficaz frente a las demandas constantes de la vida cotidiana. Por ejemplo, si frente a la parada del autobús me pongo a pensar ¿qué significa “tomar el autobús”? y empiezo a desplegar las posibilidades: no significa tomarlo como se toma un lápiz, tampoco como se toma un café. Tampoco es simplemente subirse. Implica que haya solicitado la parada, que el camión esté en movimiento y que me asuma como pasajera, es decir, como parte de él, etc. Si me sumo en esta reflexión y me dispongo a tomarlo una vez que lo entienda, es un hecho que lo perdí. Por eso, hasta cierto punto el que reflexiona se aparta de la vida práctica, no en el sentido en que deje de vivir sino que deja de *hacer* lo propio de la vida cotidiana para *observar*, es decir, para fijar la atención en lo que acontece.

¿Qué se ha dicho en filosofía al respecto? José Gaos (2003) describe esta actividad reflexiva como un volver al centro de la persona. De acuerdo con este filósofo, la vida del hombre transcurre de un modo desordenado, tendiente a los extremos porque no tiene una dirección fundamental de la misma. Esta dirección la obtendría de un saber determinante de la vida y éste lo constituye la muerte. Saber que somos seres para la muerte puede derivar en una apropiación más cuidadosa del tiempo, en un procurar vivir cada uno de los instantes que gozamos y tras los cuales aguarda la muerte. A partir de esta conciencia se procura cierta medida, no vivir des-centrado, volver continuamente al centro de dirección de nuestra existencia para vivirla con más intensidad. Este volver es posible por la reflexión (p.51-56). Paradójicamente, detener la vida al reflexionar puede ser el advenimiento de vivirla con más intensidad.

En consonancia con lo anterior, la reflexión de Ortega y Gasset (2014) sobre la filosofía describe al filosofar como *no-vivir*; porque suspende por un momento las acciones

¹¹ Puesto que este dinamismo puede derivar en un torrente de distinciones, es comprensible que el filósofo docente primerizo se pierda en ellas; lo cual puede derivar en una clase dispersa. Por eso es importante establecer cierto orden en las cuestiones y límites para que alcance el tiempo de ahondar en ellas.

cotidianas y conduce a la incertidumbre sobre cuestiones fundamentales de la vida cuando la reflexión llega a nuestras creencias vitales: ¿existe realmente todo lo que miro o es tan solo una alucinación?, ¿qué garantía de verdad hay en mi percepción? La reflexión filosófica para Ortega (2014) se dirige al descubrimiento de *lo que hay en verdad*, es decir, lo que no es sólo apariencia ni supuesto. El filosofar, a diferencia del vivir, no puede partir de un hecho sin demostrarlo, tiene que dejar de lado cualquier supuesto y puesto que la realidad cotidiana admite duda (se puede tratar simplemente de un engaño) no puede ser dada por verdadera. Tampoco puede ser negada sin prueba.

En expresión rigurosa, lo que la filosofía dice es sólo: ni la existencia ni la inexistencia del mundo entorno es evidente por tanto, no se puede partir ni de la una ni de la otra, porque sería partir de un supuesto y está comprometida a no partir de lo que se supone sino sólo de lo que se pone a sí mismo, es decir, de lo que se impone. (P.173)

¿De lo que se impone a quién? Al entendimiento, pues la reflexión filosófica es actividad teórica. “Filosofar no es vivir, es desasirse concienzudamente de las creencias vitales. Ahora bien, este desasimiento no puede ser ni tiene que ser más que virtual, intelectual: ejecutado con el exclusivo fin de hacer teoría, es él mismo teórico.”¹² (Ortega, 2014:172)

La reflexión filosófica se mueve en el ámbito de los conceptos, ello implica una distancia de lo cotidiano y una caza constante de supuestos en nuestra forma de mirar el mundo. En consonancia con esta idea, señala José Gaos (2003) que la filosofía es posible a través de la actividad intelectual del hombre la cual le permite, mediante la abstracción, trascender los límites y demandas concretas de su experiencia para comprenderla en lo fundamental (pp. 122,123). En este sentido se trata de una actividad teórica que habremos de distinguir de otro tipo teorías. Y que en algunos casos, como en la filosofía de la *praxis*, también implica una actividad práctica que conduzca a una transformación social. Ahondaremos en este punto cuando veamos las implicaciones de la reflexión filosófica. Ahora pasaremos a otras características de la reflexión filosófica, la pregunta.

¹² No toda la reflexión filosófica se dirige a este fin, como veremos más adelante, la filosofía de la *praxis* entiende al filosofar como un acto que incide realmente en la vida política de una sociedad, no sólo consiste en un acto teórico, sino además en una actividad transformadora.

b) Pregunta

Como vimos en el apartado anterior, la reflexión se dinamiza cuando desplegamos el abanico de posibilidades de una cosa y en esto juega un papel importante la pregunta.¹³ En la historia de la filosofía existe una gran diversidad de preguntas. No obstante, encuentro algunas preguntas ejes que pueden guiarnos en esta reflexión sin cerrarle el paso a todas las demás preguntas que en sus diferentes intereses formulan los filósofos. Estas preguntas son las que se dirigen hacia las razones, principios, supuestos y sentidos mediante los cuales damos algo por *verdadero, fundamental, real, valioso, válido o posible*. Están estrechamente ligadas a los diferentes ámbitos en que se ha dividido tradicionalmente a la filosofía: la epistemología aborda la pregunta por la verdad, la metafísica por lo fundamental, la ontología por lo real o la naturaleza de las cosas, la ética y la estética por lo valioso y lo posible, y la lógica por lo válido. Esta tipificación es parcial, pero nos puede dar alguna orientación. Es parcial porque el mismo carácter autocrítico de la filosofía es reacio a cualquier clasificación. Antes de ello se debe ofrecer una justificación suficiente, la cual, en última instancia no puede sostenerse si consideramos que ningún conocimiento es aislado, sólo tiene sentido en relación a los otros, por lo que en un sentido fundamental todas las áreas de la filosofía se unirían en la comprensión de la totalidad.¹⁴ No obstante, en cuestiones más concretas y con fines de orientación pedagógica podemos discernir que sí es posible trabajar varios y diferentes intereses de indagación conformados en la historia de la filosofía y que nos podrían servir de guía para su enseñanza.

Admitiendo lo anterior, debemos precisar todavía que las preguntas por la verdad, lo fundamental, lo real, lo valioso, lo posible y lo válido no agotan las interrogantes de cada área de la filosofía, pues éstas se constituyen de una serie de preguntas. Por ejemplo, la epistemología no sólo se pregunta por la verdad también por la naturaleza del conocimiento: ¿qué es una creencia?, ¿qué tipo de razones aducimos?, ¿cuándo son objetivas?, etcétera. Es decir, hay una multiplicidad de temas relacionados para cada área

¹³ Esta pregunta cuando es auténtica surge como manifestación de una sospecha personal; otras veces, en cambio, es adoptada, la leemos o la escuchamos de alguien más. En este caso la racionalizamos y nos ayuda a pensar en supuestos que no nos habíamos cuestionado con lo cual poco a poco van surgiendo nuestras propias sospechas y preguntas.

¹⁴ En consonancia con esto, como veremos más adelante, Ortega y Gasset (2014) menciona que la filosofía se pregunta por el universo, todo lo que hay.

de la filosofía. Asimismo, las preguntas filosóficas van más allá de un ámbito, se relacionan. Por ejemplo, al preguntar por la verdad puede surgir la pregunta por su relación con la realidad y con lo valioso, o bien, al preguntarme por lo real puedo preguntarme si los valores lo son o se trata de meras creencias. Estos cuestionamientos no son aislados.

No obstante, considero que este planteamiento refleja un eje esencial de cada área y ayudará a guiar la pregunta filosófica en la enseñanza. Por ejemplo, si un alumno preguntará en una clase “¿quién ganará el partido de fútbol y cómo quedará el marcador?” El docente con base en estos ejes puede discernir que tales cuestiones no tienen forma de una problemática filosófica, a menos que indaguen lo que se está dando por *verdadero, real, fundamental, valioso o válido* en ella. Así, el docente puede re-direccionar la pregunta del alumno cuestionándolo de la siguiente manera: “¿por qué piensas que habrá realmente un partido?” Esta pregunta se dirige a lo que el alumno da por sentado y, con ello, lo conduce a cuestionarse en torno a lo que da por real. De esta manera, el docente logrará encaminarlo a una discusión epistemológica u ontológica. Estos enfoques podrían aplicarse para discernir el rumbo de nuestra indagación filosófica.

Una interpretación distinta, a la anterior, para caracterizar el preguntar de la reflexión filosófica es la que ofrece Alejandro Cerletti (2008). Sugiere que lo que torna a una pregunta filosófica es la *intención* de la misma. Si la intención es desfundar todos los supuestos que están a la base de nuestras afirmaciones, negaciones y preguntas, entonces es una pregunta filosófica, porque el interés del filósofo, representado emblemáticamente por la figura de Sócrates, es el de aquel individuo que siente el deseo irrefrenable de saber y éste, al igual que nuestros presupuestos, nunca se colma, ni aquellos se acaban de descubrir.

La intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos. Por esto, el preguntar filosófico no se conforma con las primeras respuestas que suele ofrecerse, que por lo general interrumpen el preguntar por la aparición de los primeros supuestos. Pero como un saber sin supuestos es imposible, el cuestionar del filósofo es permanente. (Cerletti, 2008: 24)

Esta respuesta, por ser más general, deja abierta más posibilidades que la propuesta señalada previamente, pero no se contraponen. Por el contrario se refuerzan. Ambas parten de la premisa de interrogar por los supuestos. Sólo que en el primer caso hay el intento de definir algunos ejes hacia los que se encamina el preguntar puesto que no todas las

preguntas en filosofía tienen que ver con los supuestos de nuestras afirmaciones. También hay cuestiones encaminadas a comprender el fundamento último de la realidad (aquello que Kant, en la *Critica de la Razón Pura*, denominaba las antinomias de la razón: el origen, Dios, el alma y la libertad) y reflexiones que indagan por el sentido de la existencia y que nos conducen a experimentar ciertos estados de angustia (como el existencialismo de Kierkegaard, Sartre o Heidegger) o asombro (como la física en Aristóteles) de percepción máxima de belleza: algo sublime (como la reflexión estética kantiana). Es conveniente considerar ese abanico de temas en filosofía y su relación con cierto tipo de pregunta para discernir cómo algunas preguntas pueden no indagar en principio por los supuestos en que se asienta algo pero sí tener tinte de filosófica en tanto que se dirigen a una rama de la filosofía o hacia algún tema esencial de la misma. Por ejemplo, aquellas que preguntan por el carácter subjetivo u objetivo del *valor* (ética, estética) o por las *cualidades esenciales* de los seres (metafísica, ontología) o por la *validez* de ciertos razonamientos (lógica, epistemología). El abanico de la filosofía es muy extenso. Por el momento, recupero la premisa de considerar preguntas ejes esenciales en cada rama de la filosofía, así como la tarea interminable de ir en busca de los supuestos. Esto último refleja además el carácter crítico de la reflexión.

Ahora bien, para precisar lo propio de la pregunta filosófica conviene comparar el preguntar de la filosofía con el de otras áreas del conocimiento. A este respecto, Alejandro Cerletti sugiere que en filosofía no hay supuestos incuestionables como lo hay en otras áreas del conocimiento, por ello el cuestionamiento es permanente:

Las preguntas científicas, políticas, religiosas, etc., se detienen cuando aparece la incuestionabilidad de los supuestos que sostienen esos campos. El científico, por ejemplo, quedará satisfecho cuando la pregunta que se formula es respondida científicamente, esto es, cuando la respuesta adquiera sentido por ser una expresión, una recomposición o un caso particular de los saberes que son dominantes en su disciplina. (Cerletti, 2008: 24)

El meollo de esta argumentación, considero, no está en plantear que en filosofía no hay saberes previos para fundamentar ciertas teorías, pues sí los hay (los axiomas en Spinoza, las máximas y categorías en Kant o la duda metódica en Descartes); sino en que estos saberes previos, aunque sean fundamentales, no deben darse por válidos de forma pasiva, esto es, asumidos porque alguien más ya lo corroboró, sino por el razonamiento que cada

individuo haga de la tradición filosófica. Éste parece ser un requisito de la filosofía. En cambio, en la ciencia se suele partir de los experimentos ya demostrados, pues suele haber un consenso respecto a la manera de corroborar las hipótesis bajo determinados métodos. Así, si alguien en el pasado ya validó cierto saber a través del método usual en una rama de la ciencia, el nuevo investigador tiene que partir de ese logro para avanzar en el conocimiento.¹⁵ En filosofía, en cambio, se cuestiona ese avance y se requiere de la reflexión constante y personal de quienes decidan adentrarse en las cuestiones filosóficas. Asimismo, la homogeneidad en partir de determinados métodos permite un intercambio y una fundamentación entre distintas ciencias, lo cual es problemático con el carácter crítico de la filosofía puesto que implicaría partir de ciertos supuestos explicativos e incuestionados. En afinidad con estas ideas, Ortega y Gasset (2014) plantea considerar como principio del filosofar el de la *autonomía*:

Es la filosofía una ciencia sin suposiciones. Entiendo por tal un sistema de verdades que se ha construido sin admitir, como fundamento de él, ninguna verdad que se da por probada fuera del sistema. No hay, pues, una admisión filosófica que el filósofo no tenga que forjar con sus propios medios. (p. 144)

Asimismo, señala considerar un principio de *pantomía* en la pregunta filosófica, que consiste en buscar la verdad última de cada cosa en función de la totalidad y no de manera fragmentada como lo hacen las ciencias (Ortega, 2104: 145). Este principio tiene su explicación en el afán de encontrar lo incondicionado, lo que no alberga supuestos. Esto es simplemente dado y que no se alcanza a percibir en ninguna de las cosas particulares del universo porque todas dependen de otras. Sólo en términos esenciales la totalidad daría sentido a cada parte, aunque esta realidad puede sernos incognoscible. Así, pues, otra diferencia del preguntar filosófico respecto del científico es que no delimita una parte del mundo para comprender. Por el contrario, indaga sobre los fundamentos de tal clasificación

¹⁵ En este planteamiento es importante señalar que no todas las ciencias proceden del mismo modo. Hay ciencias que son más exactas en sus métodos y resultados que otras. Por ejemplo, las encaminadas al análisis de sistemas matemáticos o circuitos de ingeniería. En cambio, otras son más heurísticas porque intervienen muchas variables, como es el caso de las ciencias sociales. En el primer caso podría aplicarse con mayor validez la pretensión de avance y universalidad en el conocimiento, tal como lo describe Cerletti (2008), en el segundo interviene constantemente el carácter crítico del investigador. La división entre ciertas formas de hacer ciencia y ciertas formas de hacer filosofía es difícil. Además de que no son saberes excluyentes. Muchos filósofos se valen de las ciencias para indagar sobre sus intereses epistémicos, ontológicos, éticos, etc., y muchos científicos son críticos radicales de su quehacer. No obstante, en ciencias más apegadas a métodos numéricos universales, y restringidamente separada de las otras áreas científicas, sí podría ensayarse una distinción más contundente con el carácter siempre indagador de la filosofía.

o parcelación del ser y no espera que su objeto sea demostrable. Admite que puede ser incognoscible (como la *sustancia* en Spinoza, de la cual nuestra inteligencia solo puede conocer dos atributos: el pensamiento y la extensión. Pero en realidad, parece tener infinitos atributos).¹⁶

Augusto Salazar Bondy (1967) nos ofrece otro punto de contraste relevante para discernir ejes de la pregunta filosófica. La indagación filosófica, si bien comparte ciertos intereses con otros tipos de conocimientos, tiene su particularidad. En relación con la ciencia, se parece en su forma de demostrar, pues ambas lo hacen de manera racional, pero la filosofía no parte de unas bases incuestionables. Todo está sujeto a examen y éste debe ser siempre actualizado en la persona que se adentra a él. Por lo que respecta a la religión, la filosofía, en su pregunta por el fundamento de la existencia, también pretende el conocimiento de la totalidad y la trascendencia del ser finito, pero a diferencia de ésta su vía es la argumentación y no únicamente la fe en la revelación de algunos elegidos, o la asimilación incuestionada de cierto orden teleológico del mundo. Finalmente, Salazar Bondy (1967) argumenta que la filosofía se asemeja al arte en tanto que aspira a la realización de ciertos valores estéticos y a la comprensión del espíritu creador humano, pero a diferencia del artista el filósofo tiene que dar cuenta racional de su interpretación no lo puede dejar como aquél en el ámbito de la subjetividad y de la intuición creadora.¹⁷ Así, la pregunta filosófica se distinguiría fundamentalmente de las otras áreas por su carácter racional.

¹⁶ Este afán de comprender la totalidad y admitir que puede ser incognoscible tiene mucho de semejante con lo místico, esto es, con una revelación donde se hace patente de manera inefable el sentido de la totalidad. Ortega (2014) es cuidadoso en este aspecto y esboza la siguiente distinción: “Llamamos filosofía a un conocimiento teórico, a una teoría. La teoría es un conjunto de conceptos- en el sentido estricto del término concepto. Y este sentido escrito consiste en ser concepto un contenido mental enunciable. Lo que no se puede decir, lo indecible o inefable no es un concepto y un conocimiento que consista en una visión inefable del objeto será todo lo que ustedes quieran, inclusive será si ustedes lo quieren la forma suprema del conocimiento, pero no es lo que intentamos bajo el nombre de filosofía.” (p.147) Es cuestionable esta sentencia. Algunas filosofías como la hindú, suponen cierto margen de conocimiento inefable que corresponde a cada quien descubrir en la singularidad de su experiencia. No obstante, es importante la advertencia de Ortega en tanto que no podría admitirse como filosófico algo que se afirme por dogma, es decir, por revelación de unos cuantos privilegiados. En dado caso de que se admita cierto conocimiento inefable en filosofía éste tendría que ser acotado a los límites de la experiencia personal y no podría por lo tanto establecerse como verdad *a priori*, esto es, una verdad para todos independientemente de la experiencia de cada quien; por el contrario tendría que ser un camino que cada quien debe andar por cuenta propia sin imponérselo a nadie.

¹⁷ Al respecto se podría preguntar: ¿qué relación guarda la filosofía con el psicoanálisis?, el cual tiene un estatuto intermedio entre la ciencia y la sabiduría. Una posibilidad sería que se asemejen en el interés por

Sin embargo, lo racional no sería únicamente su rasgo. Una interpretación relevante para este tema es la que ofrece Heidegger en su conferencia *¿Qué es filosofía?* y en los primeros párrafos de *Ser y tiempo*. De acuerdo con este filósofo, la pregunta esencial y prioritaria en filosofía es la pregunta por el *ser* y lo es por dos razones: 1) corresponde con la inquietud de la filosofía, la cual se dirige o busca los principios y las causas primeras de todo.¹⁸ En efecto, el ser daría cuenta de la totalidad de las cosas existentes, incluso más esencialmente que cualquier ciencia pues ésta parte de las cosas existentes y no de los fundamentos ontológicos que las hacen posibles, 2) porque el ser humano no sólo *es*, sino que se da cuenta de que *es*. Este darse cuenta significa que el hombre puede a través del pensamiento llevar el ser, que en un principio solo padece (*pathos*), al lenguaje donde se muestra explícitamente la inquietud por descubrir su sentido. Así, ¿qué es el ser? y ¿cuál es su sentido?, son preguntas fundamentales para el ser pensante, y para la filosofía como cumbre del pensamiento.

Ahora bien, la tesis de Heidegger es que esta pregunta, a diferencia de las posturas anteriores, no proviene únicamente del ámbito racional. El hombre, antes que *entender* el ser lo *experimenta*, vive en constante afección del mismo. Esta afección es el ánimo con que el hombre experimenta el ser y hay ciertos ánimos fundamentales que conducen a la pregunta por el sentido del ser, por ejemplo, el ánimo al “aburrirse de uno mismo” (Redondo, 2005 175-192). Este ánimo implica la experiencia de un tiempo retenido y de una ausencia de contenido, se experimenta el ser como algo vacío y el tiempo como algo pesado que no logra fluir, ni deja llegar la posibilidad que nos realizaría. Es una experiencia totalmente diferente de la que ocurre en la vida cotidiana con las múltiples ocupaciones que demandan nuestra atención. En ese momento extra-ordinario es cuando se puede apreciar mejor la indeterminación del ser y su carácter temporal, lo cual puede conducir a la pregunta por el ser y su sentido. Sin esta disposición anímica la pregunta sería hasta cierto punto vacía, sin referente vital para comprenderla. Ahondaremos más en este punto cuando

comprender la lógica de la *psique* humana. Pero se distinguen en que la filosofía además busca la comprensión de un orden más universal y se cuestiona constantemente por la posibilidad de otra lógica.

¹⁸ Heidegger se está refiriendo a la definición clásica de Aristóteles sobre la filosofía como ciencia de los primeros principios y las primeras causas (Heidegger, 2004). De aquí parte el análisis que este filósofo realiza sobre el significado de filosofía y su tesis es que la filosofía tiene como cuestionamiento principal la pregunta por el ser.

veamos el apartado sobre el ánimo en la reflexión filosófica. Lo que importa resaltar aquí es que el preguntar filosófico no es un asunto meramente racional, está *conmovido* por un impulso proveniente de cierto ánimo fundamental en el hombre (como puede ser la angustia, el asombro, el aburrimiento, entre otros).¹⁹

Una vez desplegados estos rasgos esenciales de la pregunta filosófica, veamos qué indicios podrían ser afines a ella. Por un lado, encontramos el rasgo de ser racional como el discurso científico, pero nunca inserta en una cadena de avances fijos,²⁰ aflora su validez o invalidez en el pensamiento de cada persona que la examine, no puede asumirse simplemente por tradición o por conclusión de alguien más. Por otro lado, vimos que se dirige en uno de sus intereses a la comprensión de la totalidad, del ser y su sentido, pero a diferencia de la religión, ofrece argumentos a discutir y no la imposición de verdades reveladas. Se encamina también a la realización de ciertos valores como en el arte pero tratando de dar cuenta de ellos en un plano objetivo y no únicamente desde la perspectiva subjetiva del artista.²¹ No obstante, también implica cierta disposición anímica que la impulsa y la acompaña como motor de toda la investigación. No se trata de una tarea meramente racional, aunque su despliegue sí conlleva el rigor argumentativo y conceptual que otras expresiones como el arte no implican. Finalmente, es un preguntar consciente de los límites del entendimiento y admite que su objeto puede ser incognoscible y en esa medida su problema puede ser irresoluble. Es una pregunta que se empeña en indagar, que va abriendo el horizonte del pensamiento y, en esta apertura, va experimentando el abismo

¹⁹ La recuperación del aspecto vital de la pregunta filosófica es algo que desde mi punto de vista se ha trabajado en tesis MADEMS filosofía, en aquellas que abordan el problema de lo poco significativo que resulta el discurso filosófico a los jóvenes cuando su enseñanza es de orden puramente conceptual. Para enfrentarlo algunas tesis proponen ligar las problemáticas filosóficas a elementos existenciales de la experiencia de los jóvenes (Aviña, 2015). Otra plantea incluir el análisis de las emociones (Arriaga, 2016). Otra más partir de problemas morales más que de propuestas éticas (Durán, 2014). Hay una variedad de estos trabajos, aquí solo señalo un breve recuento.

²⁰ Los autores consultados no definen cuáles ciencias son aquellas que parten de principios incuestionados. Considero que algunas ramas del quehacer científico (ciencias aplicadas) también implica cierta actitud de sospecha, por ejemplo en la biología, la astronomía, la psicología; aquí podemos observar que muchas teorías se han venido abajo por la indagación y el aporte de nuevas pruebas. No obstante, hay ciencias que sí tienen un carácter más cerrado pues se asientan fundamentalmente en la abstracción, son los axiomas y principios físicos o matemáticos, aquí sí podrías encontrar cierta linealidad progresiva del conocimiento.

²¹ A este respecto cabe aclarar que hay artistas que también incorporan esta dimensión de objetividad en su quehacer. Su obra no se encamina únicamente a dar satisfacción a la necesidad expresiva que tienen sino a transmitir un mensaje que puede ser tan objetivo como la realidad de una época histórica; sólo que su lenguaje no es tan explícito como un argumento. Por ejemplo, la *Guernica* de Picasso.

que hay entre nuestro conocimiento y la realidad, pregunta irrenunciable porque existimos aunque no comprendamos cómo, por qué o para qué.

c) Duda

Como parte nodal del quehacer filosófico está la duda, la cual guarda una relación de mutua implicación con la pregunta pues frente una interrogante se abre una duda, o, al revés, la duda genera una interrogante. Pero, ¿cuándo se duda? Y ¿qué tipo de duda implica el quehacer filosófico? A lo primero respondo que dudamos cuando se *sospecha* de aquello que se nos presenta de un modo pero que intuimos ser de otra manera. Esta sospecha deriva en una interrogante filosófica cuando se dirige a los supuestos de lo que damos por verdadero, real, esencial, valioso o válido, según las características que vimos de la pregunta filosófica.

Ahora bien, ¿cuándo surge esta sospecha? De manera general podría decir que se sospecha cuando se está frente a las siguientes cuatro situaciones: 1) delante de alguna *incongruencia*. Por ejemplo, entre lo que se debería hacer y lo que realmente sucede, o entre lo que sentimos y lo que decimos, o bien, entre lo que deseamos y lo que pensamos. 2) Delante de alguna *inconsistencia* como una falta de valor en lo que se dice valer, o una falta de evidencias en lo que se presenta como verdadero. Por ejemplo, cuando alguien refuta nuestras razones por insuficientes o porque nos encontramos con un contraejemplo. 3) Delante de eventos donde se *intuye* cierta *complementariedad en lo que parece opuesto*. Por ejemplo, la complementariedad que se deriva de la frase: “nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde”. De la frase se sigue que la posesión adquiere sentido a partir de la pérdida. Así, los opuestos realmente se complementan. Otro ejemplo es cuando se intuye cierta unidad en lo que se presenta fragmentado: la unidad de nuestra sensibilidad en las múltiples percepciones que tenemos. 4) Delante de ciertos estados fundamentales de ánimo que nos hace salir de lo cotidiano y percibir el transcurrir del ser de forma diferente a la habitual. En pocas palabras, se sospecha cuando algo en la realidad parece *incongruente, inconsistente, insuficiente o inusual*.

Ahora bien, desde un enfoque particular, la sospecha es única. Cada persona genera una pregunta singular que está ligada a su ánimo, historia, intereses y necesidades. Algunos

filósofos, como Descartes (en la *Duda Metódica*), Gramsci (en *Cuadernos de la cárcel*), José Gaos (en *Filosofía y vocación*) han manifestado de donde surgió su duda y está íntimamente ligada a situaciones que les eran entrañables, importantes, cercanas o valiosas. Percibieron en su experiencia cierta incongruencia, inconsistencia, insuficiencia o apariencia en su experiencia. Fue una sospecha y una pregunta que se formuló como trama de su vida.

Al respecto, Salazar Bondy (1967 b) apunta que a diferencia de la ciencia donde la pregunta o la teoría pueden correr al margen de la vida cotidiana del científico. La pregunta en filosofía, cuando es auténtica, esto es, cuando surgió como interrogante del propio sentir-pensar, compromete su vida entera.

Mientras que en la ciencia cabe aceptar un divorcio completo entre el contenido de la teoría y la praxis vital del sujeto, puesto que ese contenido no tiene casi nunca que ver con la conducta del hombre, con su existencia tomada en la unidad de su sentido, el contenido y el acto filosóficos no se dan ni pueden darse el uno separado del otro. No hay una filosofía abstracta, independiente de quien la ha forjado. Por eso mismo, no hay un pensar filosófico genuino que no se cumpla en primer y principal lugar en la conducta de su creador. La filosofía compromete con la vida y con el mundo, comenzando con la propia vida y con la relación que, en primera persona, mantiene el filósofo con el mundo.[...] por su propia esencia el filosofar liga el pensar y el ser y nadie puede asumir la responsabilidad del primero sin ordenar según sus certezas y principios —sean éstos cuales fueren— la vida que lleva y que propone, explícita y tácitamente a los demás. (pp. 55-56)

La filosofía, dice este autor, liga el *pensar* al *ser* con lo cual se esperaría cierta congruencia del filósofo entre lo que dice y lo que hace. Estoy de acuerdo con Salazar Bondy en que el preguntar auténtico, el que nace de un interés personal por comprender y no como un cúmulo de saberes a memorizar, comprometen más la existencia. Pero no creo que garantice, en todos los casos, la congruencia esperada, porque el actuar también se mueve por el sentir y para cambiarlo no basta la mayoría de las veces con el descubrimiento del error. Se requiere subsanar ciertas carencias, impresiones emocionales o traumas que condicionan nuestro sentir y de manera indirecta nuestro pensar.

No obstante, descubrir lo que fundamentalmente sentimos, más allá de lo que pensamos, y descubrir el origen de este sentir, puede ayudarnos a cambiarlo y con ello favorecer la conexión entre lo que pensamos y lo que hacemos. Podríamos decir entonces que la

filosofía, al ligar el ser con el pensamiento, nos hace conscientes de ciertos valores, creencias y principios que pueden dirigirnos en un cambio de actitud, para el cual también debe trabajarse el aspecto emocional o irracional de nuestras acciones. De esta manera se compromete la vida entera del individuo en el intrincado y difícil camino de la congruencia o armonía entre el pensar, el sentir y el hacer.

Finalmente, debemos precisar que lo entrañable del preguntar auténtico en filosofía no se reduce a interés personal. Sí lo hay, pero va más allá. Como vimos la pregunta filosófica se dirige a cuestiones fundamentales, relacionadas con la verdad, la realidad, el fundamento de la existencia, los valores y lo válido, y estas cuestiones por ser fundamentales son cuestiones que afectan la vida de cualquier hombre o mujer, no sólo la de los filósofos que deciden adentrarse a ellas. La reflexión filosófica, en este sentido, apunta hacia lo fundamental sin contraponerse a lo personal.

d) Escritura

La reflexión filosófica también se plasma en textos y la gran mayoría de estos se desarrolla a través de argumentos, pues la filosofía busca dar razón de las cosas. Premisas y conclusión son necesarias porque en ellas se hacen explícitos los supuestos y los fundamentos de los que parte el filósofo, constatando que sus afirmaciones no son dogmáticas (pues da razón de ellas) y para que otros y él mismo pueda ser crítico con sus propias razones examinando, por ejemplo, si su conclusión realmente se sigue de sus premisas, si éstas son sólidas, si ha enumerado todas las que eran necesarias para sostener la conclusión propuesta, si son verdaderas, o bien, sobre qué supuestos se asientan.

Pero la argumentación no es el único recurso de que se vale el filósofo. Hay en la historia de la filosofía imágenes de un poder explicativo muy grande que se esbozan por medio de metáforas, analogías, alegorías o el mito. Por ejemplo, la imagen de los *dormidos* y *despiertos* de Heráclito, las alegorías de Platón sobre el conocimiento en la alegoría de *la caverna* y la conciencia moral en la alegoría del *carro alado*, la personalidad como *máscara del infinito* ser en la filosofía hindú, la razón como *luz natural* en Descartes, etc. Estas imágenes ayudan a esbozar sin definir unidireccionalmente una cualidad o conflicto

esencial de la naturaleza humana que no puede ser descrito de manera exacta, cabal y universal en una cadena clara y distinta de argumentos, pero que forma parte de la experiencia humana. Me refiero a sucesos como el despertar de la conciencia, el ajeteo entre la razón y el ánimo en un conflicto moral, la fuerza de voluntad.

Frente a esos sucesos intangibles a los que se dirige la reflexión filosófica se esbozan ciertas imágenes. Más aún cuando la pregunta filosófica trasciende los límites de la razón al dirigirse a la comprensión de lo absolutamente real (la *cosa en sí* kantiana, la *sustancia* Spinoza, lo *sagrado* en Zambrano), aquello que trasciende al lenguaje y al pensamiento humano. Aquí la única forma de acercarnos racionalmente es no ciñéndolo a una sola interpretación. La metáfora, la analogía, la poesía, o el mito permiten esa vía, pues están abiertas a múltiples interpretaciones, las cuales demandan una tarea hermenéutica a partir de lo cual se puede esbozar un sentido sobre su indefinido ser.

El uso de estos lenguajes no le resta objetividad al discurso filosófico pues lo antecede o lo precede una argumentación racional del mismo. Es importante hacer esta aclaración pues desde la perspectiva de la filosofía platónica, la poesía se concibe como lo opuesto a la filosofía, en tanto que esta última pretende llegar a la verdad, mientras que la poesía se nutre de las apariencias. Para el poeta lo más importante es captar en su obra la vida como va apareciendo, sea o no aparente, en cambio, el filósofo va discriminando qué es verdadero en medio de lo aparente²²(Zambrano, 2006). Nuestra postura en esta tesis es que el lenguaje poético de que se vale el filósofo (las apariencias que deja anidar en su discurso) es la posibilidad de dirigirnos sin cerrar las interpretaciones a la comprensión de situaciones complejas y profundas de la experiencia humana; y el uso de estas apariencias no es contrario a la filosofía porque las precede o antecede un discurso argumentativo sobre una de las posibilidades interpretativas que implican y que no agotan todas las posibles.

Finalmente, otros lenguajes también han sido utilizados en la historia de la filosofía como vehículo de aprensión objetiva de la totalidad. Es el caso, por ejemplo, de la geometría en Spinoza, la física en Descartes, la geometría en los pitagóricos, la astronomía en Bacon, la lingüística y la semiótica en Wittgenstein. El discurso filosófico se complementa con estos lenguajes pues se tratan de diferentes formas de entender la realidad del ser, de la divinidad,

²² Para observar las diferencias esenciales entre poesía y filosofía véase: María Zambrano, 2006.

del lenguaje, desde su estructura, es decir, desde aquellos principios o fundamentos básicos que dan armonía a lo que cotidianamente percibimos de manera dispersa, fragmentada y contingente. La escritura filosófica es fundamentalmente argumentativa pero incorpora también otro tipo de lenguajes para esbozar metafórica o sistemáticamente su objeto o interrogante.

e) Lectura

La reflexión filosófica también implica una lectura pero va más allá de asignar significados a los signos de un texto. Requiere de un proceso hermenéutico y crítico. El primero se realiza cuando se interpreta un texto apelando a los referentes propios del contexto del autor y después encontrando similitudes con nuestros referentes. Si nos quedamos en uno de los dos extremos, el contexto del autor o el del lector, no se lograría la *comprensión*. Por su parte, el carácter crítico de esta lectura está en ser consciente de que no hay una interpretación “pura” y absoluta de los textos, aunque recuperemos los referentes propios de una época el mensaje siempre pasará por el tamiz de nuestra perspectiva. Por eso es importante observar el papel que tiene nuestra subjetividad en la interpretación y hacerlo dialogar con los referentes del autor.

En afinidad con estos planteamientos, señala Mauricio Beuchot (2010): “No basta sólo con entender, muchas veces entendemos algo y no comprendemos su cabal significado”. (p. 32) Para que éste emerja es necesario poner el texto en su contexto, esto es, interpretarlo a partir de los referentes que tenía en cuenta el autor cuando lo escribió y distinguiéndolos de los que son propios del lector, los cuales constituyen el bagaje conceptual desde el cual cada sujeto hace una lectura distinta del texto. La agudeza de este filósofo se muestra en su no radicalidad, al señalar que por más que intentemos una interpretación absolutamente objetiva siempre estará a la base nuestro historial personal y cultural, pero esto no nos limita a acceder a cierto grado de objetividad del texto, es decir, nuestra subjetividad no nos conduce a una completa ambigüedad. Si permanecemos alerta al predominio de nuestros referentes, podemos procurar que en aspectos esenciales no se impongan sobre los que le son propios al texto y de esa manera logramos una lectura más afín al autor sin ser insensible al lector, una lectura análoga, esto es, proporcional al texto y al sujeto.

Todos tenemos pre-juicios, en el sentido de preconceptos, de conocimientos previos. Ellos determinan en gran medida nuestro conocimiento, nuestro juicio, nuestra comprensión: por eso tenemos que estar prevenidos, ser conscientes de ello. Y mientras más tomemos en cuenta y mientras mejor conozcamos esos pre-juicios o pre-conocimientos, tendremos mayor lucidez de juicio, tendremos más amplitud para comprender algo, sobre todo para comprender otra cultura [otra tradición, otras forma de pensar] (Beuchot, 2010:46).

Finalmente, este proceso interpretativo es crítico porque no asume linealmente lo que dicen los textos, se pregunta por su validez. En la reflexión filosófica cada quien debe evaluar por cuenta propia la validez de los discursos filosóficos que han trascendido en la historia de la filosofía y no asumirlos únicamente porque han trascendido sino por el sustento válido que cada quien corrobore en ellos.

Contrariamente a lo que sería la perspectiva filosófica de la lectura, está una *lectura mecánica*, aquella que sólo consiste en asignar sonido y significado a las palabras, pero sin el esfuerzo de comprenderlas en conjunto, en la totalidad del texto y sus implicaciones; sólo interpretando su sentido inmediato, asumiéndolas dogmáticamente. Por el contrario, una lectura crítica y vigilante, como la filosófica, implica repensar las palabras, abrir sus posibilidades a través de cuestionamientos al texto y observar el sentido que está latente en las afirmaciones o negaciones de aquél, para encontrar la multiplicidad de interpretaciones que duermen en el texto y desarrollar las más pertinentes. Sobre la lectura filosófica Ortega y Gasset (2014) señala lo siguiente:

La filosofía no se puede leer, es preciso desleerla- quiero decir, repensar cada frase y esto supone romperla en sus vocablos ingredientes, tomar cada uno de ellos y en vez de contentarse con mirar su amena superficie tirarse de cabeza dentro de él, sumergirse en él, descender a su entraña significativa, ver bien su anatomía y sus límites para salir de nuevo al aire libre dueño de su secreto interior. Cuando se hace esto con los vocablos todos de una frase, quedan unidos no costado a costado sino subterráneamente, por sus raíces mismas de idea, y sólo entonces componen de verdad una frase filosófica. A la lectura deslizante u horizontal, al simple patinar mental hay que sustituir la lectura vertical, la inmersión en el pequeño abismo que es cada palabra, fértil buceo sin escafandra. (p.127)

La reflexión de Ortega nos lleva a plantear que lectura de la reflexión filosófica es como ésta, una suspensión en lo que de ordinario pasa inadvertido. Ordinariamente leemos anuncios en nuestro entorno, documentos en nuestro trabajo o escuela, de todos ellos

extraemos un sentido y en algunos casos les prestamos especial atención, por ejemplo, en un contrato. Generalmente nuestra intención al leer un texto es *comprender lo que dice* y solo en excepcionales situaciones nos proponemos encontrar además *lo que no dice, lo que supone*, o bien, lo que *requiere para cobrar pleno sentido*. Esta última lectura implica una lectura pausada y un traslado a un escenario de alternativas, contrastes, objeciones, pero también, afinidades, complementos, integración en un panorama filosófico amplio, para dialogar con la tradición; llevar el concepto a otro marco de sentido sobre el cual se alumbren los supuestos que lleva a cuestas y las posibilidades de una nueva interpretación. Tal ejercicio se cumple en la reflexión filosófica, por eso aquí leer es releer y reescribir el texto, desleerlo diría Ortega.

f) Diálogo

Uno de los componentes esenciales del acto de filosofar es el diálogo. De manera general se puede describir al diálogo como una actividad que consiste en un intercambio alternado de ideas entre dos o más interlocutores, en un mismo lenguaje, dentro de un contexto específico y sobre una situación determinada.

Las intenciones que mueven hacia esta actividad son variadas, por ejemplo, saber algo de otro, comprender su situación, convencerlo de algo, arreglar un mal entendido, acordar un pacto, etc. Pero en todas hay un encuentro con otro y un grado de escucha. Para el diálogo filosófico se requiere de un alto grado de escucha, mediante el cual nos acerquemos lo más posible a la comprensión. Pero esto amerita ciertas condiciones. Veamos.

El acto de escuchar va más allá de la recepción de ondas sonoras. Implica por menos *prestar atención* al sentido que envuelven esos sonidos, un *proceso de interpretación para descifrarlos* lo más objetivamente posible y la intención de *comprender*. Prestamos atención a la palabra de otro cuando dirigimos nuestra percepción a las múltiples manifestaciones de su mensaje. Éstas se encuentran en el plano lingüístico (tipos de oraciones, elección de términos, formulación de interrogantes), en el lenguaje corporal (gesticulación, ademanes, movimientos que manifiesten distracción) y en el código emocional ligado a las entonaciones con se acompaña las frases (este código lo captaremos mejor mientras más conozcamos a la persona), por el cual se entrevé si el interlocutor está

molesto, apresurado, relajado, contento, etc. Captar un mensaje, entonces, va más allá de aprender el sonido de las palabras. Implica capturarlo en la totalidad racional, emotiva y corporal del emisor. Este sería un primer nivel de escucha.

Un nivel más alto de escucha requiere de un proceso de interpretación, el cual tiene un carácter crítico. No se trata simplemente de asignar un significado a las palabras del emisor sino examinar qué tan válido es un significado entre otros posibles. En otras palabras, se interpreta críticamente cuando pensamos en cuál es nuestro papel interpretativo en relación al otro, qué tanto de lo que escuchamos depende de nosotros, de nuestros referentes y no de lo que el otro quiso decir. Así, el proceso interpretativo desde la hermenéutica comienza por hacernos conscientes de la carga subjetiva del significado que asignamos a un término. Éste depende de los referentes que tenemos y éstos son diferentes para cada persona, lo cual deriva en interpretaciones distintas. Un mismo mensaje puede ser interpretado de diferentes maneras según los referentes de cada quien. Por eso es fundamental en filosofía corroborar si interpretamos lo que el otro quiso decir.

Otro elemento crítico importante es el reconocimiento de los supuestos de nuestras afirmaciones, así como el horizonte de validez de nuestros juicios. ¿Se fundamentan desde una perspectiva subjetiva u objetiva? ¿Se asienta en opiniones o en razones? ¿Supone una generalización o apela a una particularidad? Estas preguntas se refieren a todos aquellos elementos que reflejen lo que damos por verdadero, real, válido, fundamental o valioso.

La interpretación, como puede observarse corre en dos sentidos: interpretación de uno mismo e interpretación de los otros. En torno a uno mismo sucede cuando uno se clarifica más ideas, discierne relaciones, imagina alternativas, problematiza una situación, recuerda una serie de experiencias y las ordena en un marco de sentido distinto. Interpretamos lo que pensamos, por ejemplo. En este caso me pregunto: ¿qué quiero decir cuando digo que “uno se interpreta a sí mismo”?, ¿me refiero a que nos hacemos conscientes de lo que pensamos o que descubrimos lo que implican nuestras creencias? Las preguntas van desplegando los sentidos que pretendemos. La madeja del pensamiento se va desenrollando con el tirón de

cada pregunta que uno mismo se hace.²³ La interpretación del otro se aplica sobre sus afirmaciones y los supuestos que implican.

Todo lo anterior posibilita una escucha cuidadosa de ambos interlocutores, pero la concreción del diálogo en filosofía supone también, dijimos, la voluntad de comprender y para ello se necesita el desarrollo de ciertas condiciones como *tomar postura*, *procurar la autocrítica*, desarrollar *humildad* y *aprecio por la experiencia del otro*. Tomar postura consiste en establecer ciertas preferencias frente a situaciones polémicas y justificar racionalmente por qué. La autocrítica consiste en ser crítico, sospechar, de la propia postura y no sólo con la del interlocutor, reconocer que a veces adoptamos razones que no están lo suficientemente fundamentadas pero que son acordes con nuestros intereses o deseos, personales o de clase, y que por ello evitamos cuestionarlas. Este punto es esencial para la autocrítica en el diálogo filosófico por eso ahondare un poco en ello.

Partamos de un ejemplo. La idea de que los pueblos indígenas en el México porfirista eran pueblos incultos que el gobierno tenía que civilizar para que el país lograra realmente la participación ciudadana que requería la democracia. No era realmente una idea bien justificada puesto que estos pueblos eran cultos bajo el esquema de su propia cultura, a la cual no se le reconoció el mismo derecho de existir que a la moderna. La supuesta civilización del indígena fue conveniente para la clase política dirigente porque impuso su lengua, modos de producción y valores a todos esos pueblos, pero fue desfavorable para éstos porque implicó la inutilidad de su lengua, el quiebre de sus modos comunitarios de producción y la corrupción de sus valores. No hubo a nivel de política de gobierno realmente una autocrítica ni la apertura para comprender a los diferentes y negociar los intereses mutuos. A nivel personal también sucede este fenómeno. Muchas de las creencias que tenemos no están del todo justificadas pero preferimos no cuestionarlas porque convienen a nuestros intereses, o bien, porque cuestionarlas nos causarían inestabilidad emocional o nos llevaría a un conflicto. Por ejemplo, la creencia “tomar una copa de vino

²³ Con la expresión “las preguntas que uno mismo se hace” no quiero decir que hay un *yo* que es el autor único de esas preguntas, sino que hay una intencionalidad de comprender y ésta trabaja con preguntas, las cuales pueden surgir de una nueva conexión de ideas, o de la percepción de un suceso externo, o bien, del recuerdo de comentarios de otros interlocutores. La voz del pensamiento, aunque es un sonido totalmente intransferible, tiene un origen y desarrollo completamente dialógico porque la adquisición del lenguaje es así.

ayuda a una buena digestión” será una creencia que difícilmente someterá a duda quien tenga un especial gusto por el alcohol y no sólo porque existan buenas razones para sostenerla sino por el gusto de tomarla. En cambio, la creencia de que el alcohol causa adicción será ampliamente cuestionada por su defensor. La autocrítica en el diálogo filosófico implica esforzarnos por poner en duda la propia postura a pesar de nuestras preferencias. Esto no quiere decir que abandonemos cualquier preferencia y postura, porque en tanto sujetos morales hay que establecer prioridades y tomar decisiones constantemente, pero sí hay que reconocer que no somos seres totalmente racionales, que también estamos animados por instintos, intereses y deseos que no son objetivos o benéficos para cualquiera. Por ello, debemos procurar, pese a lo ideal que suene, no imponerlos, sino más bien reconocerlos en el diálogo con los otros y encontrar una manera de llegar a acuerdos que resulten lo mejor posible para todos.

Partiendo de esta situación, Luis Villoro (2004) proponía como parte del diálogo una ética de la creencia en la cual el sujeto fuera consciente de la influencia de su voluntad en sus creencias y se comprometiera a darles la justificación que ameritaba cada caso pese a ir en contra de sus intereses. De acuerdo con este autor, en la adopción de una creencia intervienen tres factores: el genético, el motivacional y el racional. Para mostrar estas diferencias esboza un ejemplo de las creencias de Platón sobre la inmortalidad del alma:

¿Por qué creía Platón en la inmortalidad del alma? Puedo responder: Primero: la idea de un alma independiente del cuerpo era común en la clase alta de Atenas culta del tiempo de Platón; Platón recibió fuertes influencias del pensamiento órfico que sostenía esta tesis; por último, Platón escuchó la enseñanza de Sócrates al respecto. Segundo: la creencia en la inmortalidad del alma acalla una necesidad imperiosa de sobrevivencia. Platón no podía soportar la idea de la muerte del justo y su temperamento religioso lo inclinaba hacia esa solución. Tercero: podemos recordar simplemente los argumentos que Platón pone en la boca de Sócrates en el Fedón, para demostrar la inmortalidad del alma. Las tres respuestas son perfectamente compatibles; ninguna excluye a las otras. La creencia de Platón obedece a la vez a ciertos antecedentes históricos, a motivos de su personalidad y a razones que la volvían verdadera a sus ojos. (Villoro, 2004:74, 75)

El primero tiene que ver con las *circunstancias históricas* que propiciaron la adopción de una creencia. En esta respuesta el individuo expresa de dónde proviene su creencia y no qué

tan válida es. El segundo se refiere a la función psicológica que tiene una creencia para el sujeto. Aquí la creencia se explica por la *confianza* que el individuo siente hacia quien se la transmitió. Finalmente, el tercero consiste en las razones o evidencias que existen a favor de la verdad de tal creencia. De estos tres factores el único que da cuenta de la verdad de la creencia (su correspondencia con el mundo) son las razones. No obstante, como afirma Villoro (2006) los tres se dan de manera conjunta en la adopción de una creencia, porque somos seres racionales, emocionales y sociales. Así, creemos algo porque tenemos razones, porque satisface un deseo o necesidad y porque tiene aprobación social. El problema es que frecuentemente los motivos (deseos o necesidades) predominan sobre las razones: “Cada quien tiende a apreciar en lo que ve, aquello que le da la razón y a desdeñar lo que pone en cuestión sus opiniones”. (p.25) Esto no significa que creemos a voluntad, pues las cosas no pueden ser verdaderas simplemente porque lo queramos; pero sí podemos influir en creer lo que queremos de tres maneras. La primera consiste en buscar *razones a favor de lo que se quiere creer* y en contra de lo que no. La segunda, *retardando el examen de razones que son dudosas pero que permiten creer en algo que nos agrada*, o acelerándolo para concluir algo que interesa. Finalmente, *suspendiendo completamente el juicio para no poner en duda algo que interesa seguir creyendo* y que de seguir con el razonamiento probablemente se mostraría falso. En conclusión, la voluntad no puede hacer verdadera una creencia, pero sí puede intervenir en el proceso de justificación de la misma para conservarla (Villoro, 2004:113,114). Sólo si somos conscientes de esta influencia podemos ser más críticos con nuestra propia postura y empezar a generar una capacidad de autocrítica en la cual se distinga lo que siento y necesito de lo que tiene solidez argumentativa. No para desterrar a una por otra sino para darles a cada cual su lugar y así lograr un mejor entendimiento en el diálogo.

La autocrítica anterior implica, entonces, un reconocimiento de la voluntad en nuestras creencias pero también de su endeble fundamento y, con ello, la constante posibilidad del error. La conciencia de esta situación debería conducirnos a una actitud humilde (y un pensamiento abierto) frente a la verdad y en relación con los demás. No obstante, esta relación no es lineal ni necesaria. Podríamos ser conscientes de la posibilidad del error y no estar dispuestos a verlo en nuestra propia acción. La ejecución de nuestras acciones y la

preferencia por ciertas creencias y valores tiene a la base necesidades, deseos, miedos, experiencias dolorosas o satisfactorias, es decir, un conjunto de circunstancias personales que constituyen la historia de la persona y que la implican en todos los niveles no sólo el racional. De este cúmulo de emociones ya no se buscaría su validez, como en el aspecto meramente racional, para dejar de experimentarlo (por ejemplo, observar la invalidez de un miedo no servirá para dejar de sentirlo). En este caso funciona más comprender su origen, por qué lo llegamos a sentir y qué función cumple en el sistema completo de nuestra persona. Aquí la pregunta ya no se dirige hacia lo filosófico (la verdad, lo real, lo valioso ni lo válido) sino hacia las bases de nuestro comportamiento, frente a lo cual puede aportar basta luz el psicoanálisis o la psicología. Por eso la autocrítica en filosofía no sería suficiente para transformarnos, pero sí podría sembrar la posibilidad de hacerlo, al mostrar lo endeble de nuestras creencias y la influencia de nuestros motivos.

Finalmente, la voluntad de querer comprender al otro tiene que ver con dirigir el diálogo hacia un punto de vista en el que ambos participantes se unan en un nuevo panorama desde el cual se vislumbra para los dos cierto rasgo de verdad, de realidad, de sentido, de valor o de validez. Esta voluntad es distinta de la voluntad de imponer la propia verdad. En la impositiva no hay autocrítica y la intención de escuchar al otro es para manipular o convencer hacia los intereses propios como lo hacían los sofistas en la época de Sócrates. Ser crítico para manipular a los demás corresponde a lo que John Passmore (1983) denuncia como aprendizaje de estrategias críticas: es aplicar y reconocer correctamente argumentos falaces en los otros, pero no implica la autocrítica ni la intención de llegar a un acuerdo con el otro, sino la de convencer para preservar los intereses propios. En cambio, el *sentido crítico*²⁴ que forma parte de la reflexión filosófica implicaría un ejercicio de autocrítica y, a partir de ello, la formación de un criterio propio.

²⁴El filósofo norteamericano John Passmore (1983) plantea una diferencia entre *sentido crítico* y *pensamiento crítico*. El primero apunta hacia un *rasgo de carácter* (ser crítico); mientras que el segundo, a una *habilidad* (capacidad para encontrar falacias o contraejemplos).

En otras palabras, ser una persona crítica implica tener un criterio propio; tener habilidades críticas de pensamiento no necesariamente implica tener un criterio propio, pues de acuerdo con este autor, “es posible adiestrar a una persona para que exprese críticas de cajón” (1983: 200). Esto es, críticas que desde una tradición filosófica se hace a otra (e.g. la crítica que hace Marx al idealismo hegeliano) sin que medie un proceso de comprensión y asentimiento por parte del adiestrado. Asimismo, es posible valerse de ejercicios de pensamiento crítico, como identificación de argumentos falaces sin que el individuo desarrolle un sentido crítico. De esta manera llega a suceder que “un experto en descubrir falacias puede aprovechar su habilidad

Así, pues, la escucha como voluntad tiene que ver con el comprometernos a comprender al otro y esto significa esforzarse por llevar a cabo una interpretación crítica y autocrítica de nuestras convicciones hasta llegar a un común acuerdo. Implica, sobre todo frente a interlocutores muy diferentes, tener la firmeza de trascender el ámbito de nuestras creencias más queridas con la intención de llegar a un común acuerdo. Esta voluntad en la reflexión filosófica se pretende mutua; aunque en muchas de nuestras relaciones sociales no lo es, pues se interponen otros intereses como la voluntad de poder, que busca imponerse sobre el otro,²⁵ o bien, porque resentimos con fuerza temores o dolores profundos que nos hacen cerrarnos.

para ocultar las existentes en su propio caso, pues aparta de ellas la atención de los demás, y no para intentar, de un modo desinteresado, llegar a la verdad” (Passmore, 1983: 200). Esto nos muestra que fomentar el sentido crítico va más allá de preparar al alumno para un mero análisis de argumentos, requiere también de enseñarlo a ser autocrítico.

²⁵ En esta nota quisiera ahondar sobre las condiciones del diálogo cuando no hay una voluntad de comprender sino voluntad de poder. ¿Qué sucede cuando uno de los interlocutores tiene la voluntad de escuchar y el otro no? y ¿qué pasa cuando la voluntad de escuchar no es llegar a un acuerdo común, sino controlar al otro? En el primer caso, el que tiene la voluntad de escuchar puede caer en una situación de frustración y peligro. Como es el caso de las minorías sociales en México, por ejemplo, los zapatistas. Estos se esfuerzan para comprender al otro, esto es, a una política de mercado. Al hacerlo ponen en duda sus propias convicciones: “¿por qué buscamos que se nos atienda?”, “¿buscamos también el poder?”. Pero, en cambio, ese otro no duda de sus creencias y no admite que el otro puede tener algo de razón. El capitalismo, por ejemplo, afirma que libre mercado es lo mejor para el individuo, toda comunidad, en cambio, lo oprime. Así, el que escucha piensa que puede aprender algo del otro, pero el que no quiere hacerlo no duda o no hace caso a las dudas (el capitalista exitoso no duda en ser superior a las formas “precarias” de vida comunitaria), al contrario, suele pensar que si el otro está en el error debería de convertirse a su cultura (los campesino y artesanos deberían asesorarse y formar su propia empresa) o ser excluido del ámbito (los precios de los jornaleros son muy baratos, por lo tanto, no deben llegar directamente a la mano de los consumidores). En este último escenario es que el otro está en peligro y en exclusión, es aquí cuando la voluntad de escuchar debe acompañarse de la sabiduría. Comprender que el diálogo recíproco es valioso para la convivencia y el entendimiento, pero que no todos lo valoran de esa manera. En ese sentido, actuar con prudencia: buscando las condiciones para el diálogo pero evaluando que el otro no se sienta amenazado y ataque ni que esa falta de condiciones nos deje paralizados. Otra situación de falta de reciprocidad en la voluntad de escuchar es la relativa, hasta cierto punto, al método científico: conocer la naturaleza para controlarla; pero más propiamente a los mecanismos de control social: censos, encuestas, entrevistas que pretenden sondear los intereses, aspiraciones y necesidades de la población para encausarlos dentro del orden que detenta el poder. En esta situación se busca comprender al otro para generar en él el cambio esperado, la intención no es llegar a un acuerdo común para la convivencia, sino la intención de uno de los interlocutores de imponer una forma de convivencia conveniente para mantener sus propios beneficios. En ambas situaciones no se logra escuchar y con ello se obstruye el diálogo, lo que hay es una voluntad de poder que nos hace ciegos a lo diferente, a lo posible, a la armonía que sólo la comunión de lo diferente puede generar. El diálogo crítico y ético de la filosofía tendría que ser una vía para dirigirnos a transformar nuestro mundo competitivo y corrupto en uno más humilde y fraternal.

Finalmente, si el sentido hacia el que tiene el diálogo es hacia la comprensión, entonces el objetivo es *comprehendere*: abrazar, ceñir o rodear por todas las partes algo (DRLE, 2011). El diálogo como ejercicio de esta comprensión es el acto a través del cual se tienden puentes de sentido entre los interlocutores para analizar juntos un elemento de la realidad y para descubrir el error de mirar sólo una de las caras de lo real, la que se nos aparece de manera subjetiva; en el diálogo filosófico se busca, en cambio, abrazar, ceñir por todos los lados una idea. Ponerse en la perspectiva del otro es una meta importante del diálogo y del filosofar.

En resumen, el diálogo en filosofía implica un intercambio de ideas con otro al cual escuchamos. Para escuchar, aparte de prestar atención, debemos tener una postura, ser autocríticos con ella y contar con la intención de comprender al otro. La autocrítica requiere de un discernimiento racional para descubrir nuestras motivaciones personales detrás de las creencias que consideramos objetivas, así como la conciencia y aceptación de nuestra ignorancia frente a la verdad. Pero esta aceptación más la disposición a comprender al otro, que requiere el diálogo filosófico, demanda además de un trabajo individual, psicológico o psicoanalítico, donde se examinen las disposiciones afectivas que nos conducen a ciertas disposiciones frente al otro, para generar una disponibilidad de apertura o comprensión sin que los interlocutores se sientan atacados u ofendidos al escuchar la crítica de otros.

g) Ánimo

Si consideramos el modo general en que nos afectan las cosas o situaciones en la vida cotidiana, por ejemplo, cuando una película nos causa intriga o la relación con una persona nos hace enojar, la reflexión filosófica también podría causar ciertas sensaciones o estados de ánimo. Veamos.

La reflexión en tanto detención del pensamiento puede generar la sensación de *suspensión*. ‘Suspende’ significa levantar, colgar o detener algo en alto o en el aire, o impedir que algo, o una acción, sigan adelante (RAE, 2011). Se puede describir, entonces, la sensación de suspensión en el acto de filosofar como el sentir que nos elevamos sobre el curso cotidiano

de las cosas. Sentir que su ritmo ya no nos lleva, que una parte de nosotros se ha sustraído del suceder lineal y temporal de los acontecimientos; que nuestro cuerpo está presente en una situación, inserto en una circunstancia, pero nuestro pensamiento, imaginación, deseo y voluntad han trascendido y nuestra mirada ya no se posa en los objetos que nos circundan sino en la eternidad abierta del instante. Es una sensación que armoniza con la descripción que explicamos de Ortega sobre el filosofar como *no-vivir*, abstraerse del curso cotidiano de la vida, dejar de actuar para *contemplar* o *meditar*.

El cuestionamiento filosófico puede conducirnos también a un estado de *extrañamiento* en tanto que hace tambalear las “certezas” que nos acompañan cotidianamente, y que fueron asumidas por tradición, sin pensar en sus supuestos. Este quiebre abre la posibilidad de otro matiz de la realidad que nos resulta diferente al familiar y, por tanto, extraño. Por ejemplo, la pregunta por la esencia del hombre condujo a varios de los existencialistas a la conciencia de que no había certeza de tal sustrato. Lo evidente es que el hombre a cada paso se va realizando y que juegan un papel primordial sus elecciones, su destino ya no depende, para los existencialistas ateos, de un designo divino. Con ello la percepción cambia aunque la realidad es materialmente la misma. Seguimos en la misma realidad, pero ahora se muestra distinta. Esta distinción dentro de lo mismo nos causa extrañamiento y al mismo tiempo asombro o angustia.

La sensación de *asombro* tiene que ver con el sentimiento de admiración o de rareza. Se admira a alguien o algo cuando posee cualidades que consideramos deseables y extraordinarias. Por ejemplo, admiramos a los ganadores de las olimpiadas pues poseen ciertas habilidades deseables y extremadamente difíciles de lograr por el común de las personas. Admiramos a los grandes filósofos porque lograron mostrar o explicar con ideas fuera de lo común, por su complejidad u originalidad, parte de la compleja y enigmática realidad en que habitamos. En el caso del filosofar, al descubrir mediante la duda, un quiebre, una apariencia, una contingencia en lo que creíamos sólido, verdadero, real, puede surgir la sensación de extrañamiento. La nueva interpretación sube la intensidad de la luz en el pensamiento y al reflejarse en nuestras demás ideas, los supuestos que estaban en la sombra salen a la luz, quedan a-sombrados y nos hacen ver la realidad de una forma nueva.

Ahora bien, cuando esta nueva presentación de lo real nos causa agrado, sentimos propiamente asombro, maravilla, pero cuando no es así, cuando nos causa cierto temor sentimos *angustia*, esto es, un temor parecido al miedo pero diferente en que no hay un objeto ni un peligro que cause ese temor, es la percepción de la falta de fundamento del ser lo que causa es ese temor.

Otra estado de ánimo que puede surgir con intensidad en el acto de filosofar es el de *despertar* a una nueva vida, pasar de una vida dispersa y fragmentada a una vida dirigida hacia la unidad y el orden. Desde esta perspectiva se observa una continuidad en el aparente cambio y un cambio en la aparente unidad.

Todo lo anterior nos conduce a observar que la reflexión filosófica no es un asunto meramente conceptual implica ciertos estados de ánimo. No obstante, a diferencia de la opinión general sobre el surgimiento de los diferentes ánimos relacionados en este caso con la reflexión filosófica, Heidegger (2006) nos invita a ir más allá del enfoque psicológico y observar su carácter ontológico, es decir, pasar de una descripción de lo que ocurre, a un análisis del suceso fundamental por el que ocurre. Este suceso es lo que el filósofo alemán denomina estado o temple de ánimo fundamental y consiste en experimentar un ánimo (sensibilidad) que por su radicalidad nos conduce a la pregunta por el sentido del ser. Este ánimo, a diferencia del psicológico, no surge como reacción a un estímulo del mundo o del pensamiento, sino que sobreviene inesperadamente “como una niebla flotante en los abismos de la existencia” (Heidegger: 2006) y que enfrenta al hombre consigo mismo, es decir, lo confronta con su falta de fundamento y con su capacidad de elección. Ejemplo de estos estados son la angustia y el aburrimiento de sí. Pero también podrían ser, según la interpretación de otros autores, estados de total disolución del “yo”, como el amor y la fraternidad.²⁶

²⁶ Rüdiger Safranski (2003: 188) señala que este abanico de temples de ánimo tiene que ver también con el propio ánimo de Heidegger, con sus propias afecciones. No obstante, el júbilo o el amor son afecciones de las cuales también podría brotar la pregunta por el sentido del ser, como lo han propuesto otros filósofos.

Otra manera de entender este tipo de ánimo es desentrañando el término alemán que Heidegger utiliza para referirse a él. De acuerdo con Pablo Redondo (2005) el filósofo alemán utiliza el término *Stimmung*:

En su origen el verbo *stimmen* se utilizaba preferentemente en el entorno de la música, para designar la acción de afinar, de poner un instrumento en el tono adecuado. En un estadio posterior de la evolución de la palabra, se hizo la traslación del significado correspondiente a la disposición anímica del hombre. Heidegger al tiempo que recoge la referencia al tono afectivo resalta desde un primer momento que la *Stimmung* no es un estado psicológico interno que refleje una circunstancia objetiva del mundo como una caja de resonancia. [...] [Sino, más bien, un determinado temple]. Un temple es un modo, no meramente una forma o una modalidad, sino un modo en el sentido de una melodía que no flota por encima del denominado estar presente auténtico del hombre, sino que da el tono a este ser, es decir, templea y determina la manera y el modo de su ser. (pp. 13,14)

Así, en vez de utilizar el concepto “estados de ánimo”, los cuales son pasajeros, Pablo Redondo se refiere a “temple de ánimo” como un modo de ser fundamental, que templea al hombre y que le permite, igual que en la música cuando se templea un instrumento, poder producir con exactitud los sonidos que le son propios. Este modo no es algo fijo, como un temperamento o algo momentáneo como una afección por una situación determinada del mundo, se trata más bien de un complejo sensible-cognitivo-intuitivo, que parece gestarse en una época y que permea sin causa alguna ni tiempo definido, al hombre y que por ser profunda lo pone de frente a su propio ser. En ese sentido le permiten captar los sonidos que le son propios.

Ahora bien, los sonidos que le son propios al hombre, en términos fundamentales, son aquellas preguntas que indagan por el ser, valor y sentido. Porque el hombre es el ser al que le va su propio ser (*Dasein*), es decir, el hombre existe y se da cuenta de que “es” aunque su existencia sea en calidad de arrojado. Arrojado porque fundamentalmente el hombre no sabe de dónde proviene ni hacia dónde va, solo puede constatar que existe y esta constatación se da primera y esencialmente en los temples de ánimo fundamentales, los cuales por ser esenciales, no se necesita pensar en ellos o conocerlos para que nos determinen, simplemente los padecemos. Algunos de estos temples son la angustia, el aburrimiento, el asombro (*Ser y tiempo*), el espanto, el recato, el presentimiento

(*Contribuciones a la filosofía*), entre otros. Me centraré en el primero para examinar cómo constituye una forma de encontrarse en el mundo y qué posibilidades de comprensión abre para el hombre.

Cuando el hombre se angustia siente la cercanía de un peligro y la impotencia de resguardarse de él porque, a diferencia del miedo, en la angustia no hay un objeto o situación que sean los causantes de la amenaza. Ésta aguarda como algo latente dentro del mismo ser y no en el mundo. ¿Qué es aquello que amenaza en la angustia? La constatación de la finitud y falta de contenido del ser. La tesis de Heidegger es que en nuestra vida cotidiana nos mantenemos ocupados con las demandas que la sociedad, las instituciones, la moralidad, las religiones y la familia solicitan de nosotros. Esta dinámica nos asigna un papel, una identidad, una función que hasta cierto punto nos conducen a comportarnos como si nuestro ser fuera algo dado, es decir, algo que existe ahí con una serie de herramientas para nuestra disposición, como una máquina que tenemos a nuestra disposición. No obstante, cuando nos asalta la angustia, descubrimos que ningún papel, función o identidad son realmente fijos, que siempre está la posibilidad de elegir otra forma de identificación y acción, y que siempre está porque no tenemos una forma de ser determinada, hasta cierto punto la adoptamos, elegimos lo que somos en la medida en que le damos continuidad a cierto comportamiento e ideas. No hay una imposibilidad sustancial dentro de nosotros para cambiar.

Por otro lado, constatamos también que el ser es algo que pasa, es temporal y no disponemos de él: ni de su principio, ni su duración, ni su final. Sólo “somos” el instante. Así, la angustia nos revela que no somos nada fijo ni tenemos la existencia garantizada como una propiedad comprada. Sobre la aparente estabilidad de la vida cotidiana hay una indeterminación y finitud original que resulta inhóspita pero fundamental. El hombre queda aislado en sí mismo respecto a su fundamento más esencial: su sentido, su ser temporal, aquel que pasa, que nada retiene y que va directo al final de la muerte. Entonces, puede ser que surja con fuerza la pregunta por el sentido del ser.

Este punto es clave en nuestro análisis sobre la reflexión filosófica: son los temes de ánimo fundamentales los que conducen a las preguntas fundamentales de la filosofía. En efecto, para Heidegger la reflexión filosófica (como filosofar) no es un asunto meramente

conceptual, emana de cierto modo fundamental de encontrarse en el mundo (temple de ánimo) desde el cual se alumbrá ciertos rasgos esenciales de la existencia humana.

Nunca habremos captado [*begriffen*] los conceptos [metafísicos] [*Begriffe*] y su rigor conceptual si antes no estamos conmovidos [*ergriffen*] por lo que ellos deben captar [*begreifen*]. Suscitar y sembrar esta conmoción [*Ergriffenheit*] es la ocupación fundamental del filosofar. Toda conmoción, sin embargo, procede de un *temple de ánimo* y permanece en él. En tanto que conceptualizar y filosofar no son ocupaciones cualquiera juntas a las demás, sino que acontecen en el *fondo del Dasein* humano, los temples desde los que se alza la conmoción y la conceptualización son necesariamente y siempre *temples del ánimo fundamentales* del *Dasein* que determina al hombre permanente y esencialmente sin que éste tenga que conocerlos siempre necesariamente como tales. *La filosofía acontece en cada caso desde un temple de ánimo fundamental*. El conceptualizar filosófico se funda en una conmoción y ésta en un temple de ánimo fundamental. (Redondo, 2005: 162)

En contra de la opinión habitual de los estados de ánimo y de la cierta corriente extremadamente racionalista de la filosofía, Heidegger argumenta que nuestra comprensión del mundo se da antes y más allá que los conceptos, por un ánimo fundamental y que éste nos dispone a ciertas inquietudes esenciales de la existencia. Lo cual no significa que no podemos enterarnos de ciertos planteamientos filosóficos simplemente vía la lectura y la comprensión racional, podemos hacerlo y pueden causarnos ciertas sensaciones (como las que describimos al inicio de este apartado), pero sólo la experiencia de un temple fundamental nos hará captar genuinamente su sentido y formular auténticamente cuestiones en este sentido.

<<Sólo pude reconocer la filosofía quien está emparentado en lo más hondo con ella>> (GM, 17). Esta afinidad no se alcanza con argumentos ni dominando técnicas filosóficas o conociendo su desarrollo histórico; tampoco asistiendo con regularidad a las lecciones en las que Heidegger pretendía esclarecer en qué consiste, sino exclusivamente desde la conmoción del temple. La transformación existencial que éste provoca es la única garantía para lograr una relación auténtica con la filosofía al margen de los fríos academicismos y de los métodos importados de las ciencias científico-naturales que la desvirtúan: “Aquello de lo que trata la filosofía en general sólo se abre en y desde una transformación de la existencia humana” (GM, 423) [p. 164] [...] no se pueden suplir con la formación o la educación [...] la universidad y la cultura en general no pueden despertar la disposición adecuada, al filosofar que sólo se aviva desde una conmoción interna, desde un cambio existencial profundo. (Redondo, 2005:165)

En el texto *¿Qué quiere decir pensar?* Heidegger señala que son algunos los llamados a resguardar la llamada del ser, esto es, a formularse este tipo de preguntas esenciales sobre la existencia. Son los pensadores (filósofos y poetas) los cuales están, a modo de vocación, en cierta disposición de ánimo o temple que los dispone a captar esta llamada. Pero en otros textos como *Carta sobre el humanismo* o *Filosofar desde el temple de ánimo* menciona el carácter profundamente humano de estas cuestiones y su relación con momentos profundos de la vida como la madurez de la existencia y la cercanía de la muerte. En este sentido todos podríamos reconocer en algún momento de nuestra vida la presencia de cierto temple de ánimo fundamental y el surgimiento de estas cuestiones esenciales así como el deseo de adentrarse en ellas. En la reflexión sobre *lo que se puede enseñar de filosofía* retomaremos este punto, por ahora es importante enfatizar que antes o detrás de la reflexión filosófica hay cierto ánimo o conmoción alentando las preguntas esenciales de ésta.²⁷

h) Silencio

La reflexión filosófica, como hemos visto, requiere de diálogo, pero también de silencio, de uno muy particular, pues no se trata de silenciar al mundo ni de silenciar el pensamiento. ¿De qué silencio estamos hablando? ¿Por qué es parte de la reflexión filosófica?

En la vida cotidiana estamos rodeados de sonidos: los coches, los aviones, la música, las voces, etc., y cuando alguno de estos estímulos sonoros cesa, entonces decimos que hay más silencio. Sin embargo, no sucede lo mismo con el pensamiento. Al cese de los estímulos externos no sucede inmediatamente el silencio pues la voz del pensamiento subsiste. Para silenciarla tendríamos que dejar de pensar, lo cual, además de difícil no nos ayudaría a reflexionar. Requerimos del pensamiento para hacerlo. Además, si los pensamientos no tienen orden, tampoco podremos.

²⁷ Como puede observarse, Heidegger se refiere a estados de ánimo -a excepción del asombro- poco gratos como la angustia, el aburrimiento o el espanto. Esto no significa que sólo a partir de estas experiencias se pueda acceder a las cuestiones filosóficas. Rüdiger Safranski (2003: 188) señala que este abanico de templos de ánimo tiene que ver también con el propio ánimo de Heidegger, con sus propias afecciones. No obstante, el júbilo o el amor son afecciones de las cuales también podría brotar la pregunta por el sentido del ser, como lo han propuesto otros filósofos.

Sin embargo, ordenar el pensamiento es hasta cierto punto artificial en tanto que la mente por sí sola reacciona a cada uno de los estímulos, internos o externos, con que se encuentra, sin orden definido. Los estímulos internos son las ideas, deseos, emociones, necesidades, sensaciones e intuiciones que conforman la dimensión psicosomática del individuo. Los estímulos externos son todos los provenientes del entorno social y físico. Ambos estímulos están entrelazados: las demandas de cierto entorno social provocan el surgimiento de ciertas necesidades sobre las cuales se posa el pensamiento. Frente a cada uno de estos estímulos el pensamiento reacciona. Esta reacción puede ser de manera pasiva como espectador o activa, buscando una explicación o una respuesta. La pasiva sucede cuando el pensamiento es entretenido con el consumo de cualquier fuente de estímulos sensoriales (como la música, los videos, los anuncios, los programas, etc.), de la cual no busca comprender ni resolver nada, solo ocuparse al percibir. La activa puede tener dos niveles de reacción: el práctico y el comprensivo. El práctico es el pensamiento encaminado a resolver las dificultades instrumentales, esto es, dificultades que tiene que ver con la pregunta “¿cómo le hago?”. Por ejemplo, ¿cómo llego al trabajo más rápido?, ¿cómo adquiero lo que necesito sin gastar tanto?, ¿cómo consigo suficiente agua para toda la semana? En cambio, el comprensivo tiene que ver con demandas del entendimiento. Por ejemplo, ¿cómo llegamos a ser tantos en la ciudad?, ¿por qué nos interesa tanto ahorrar?, ¿por qué algunas colonias tienen suficiente agua como para mantener una piscina y otras apenas tienen lo mínimo para subsistir? En el primer conjunto de preguntas es razonable esperar una respuesta que nos conduzca a la acción. En cambio, en el segundo *no siempre* se puede ofrecer una respuesta. Dentro de las preguntas que esboqué sí podríamos encontrar una respuesta al constatar documentos sobre el desarrollo de la ciudad y la repartición de bienes en la misma. No obstante, si uno se cuestiona por otro tipo de objetos teóricos, por ejemplo ¿cómo es Dios, el alma o la realidad en sí misma?, nos enfrentamos a un problema irresoluble, pues estas interrogantes no tienen respuesta clara y distinta. Son objetos que sobrepasan el lenguaje, la percepción, incluso, al entendimiento. Así, a diferencia del pensamiento práctico, el pensamiento comprensivo *no siempre* encontrará una respuesta, pero sí lo mueve un interés: la comprensión, el sentido de lo que sucede y en algunos casos la aprehensión de un valor que dote de alguna belleza la incertidumbre fundamental sobre la que transcurre la vida.

Lo anterior no significa que el pensamiento comprensivo no sirva para resolver algún problema práctico en la vida. Por el contrario, en algunos casos el comprenderlo nos predispone a resolverlo mejor, como en el caso de la ciencia y de la filosofía de la *praxis*. Lo que trata de enfatizar la distinción es que uno se mueve bajo el interés de una solución, el otro, puede conducirse además a la comprensión de un sentido o del ser.

Regresemos a la pregunta inicial: ¿qué tipo de silencio requiere la reflexión filosófica? Puesto que vivimos en una sociedad de consumo, sobre-estimulada sensorialmente y sometida a un régimen de competitividad, tenemos un exceso de entrenamiento y entretenimiento en el pensamiento práctico, una serie de demandas prácticas y de factores de entretenimiento (como las redes sociales, la publicidad, los espectáculos televisivos) mantienen al pensamiento disperso en esa corriente de estímulos y sujeto a las demandas instrumentales de nuestra acción. Frente a este panorama la reflexión filosófica requiere de silenciar por un momento el pensamiento meramente práctico, para que se expanda el pensamiento comprensivo. Esto no quiere decir anular uno por el otro, sino establecer un diálogo entre estos dos pensamientos, pues al final son uno solo, el pensamiento humano pero movido bajo dos intereses. En este punto encontramos afinidad con la distinción que marca Sánchez Vázquez entre *conciencia ordinaria* y *conciencia teórica*; así como la distinción que propone Ortega y Gasset de un pensamiento *práctico* y otro *contemplativo*.

En *Filosofía de la praxis*, Sánchez Vázquez (1980) distingue dos modalidades de uso de la conciencia: la ordinaria y la reflexiva. La primera constituye un tipo de actitud natural hacia las cosas; esto es, tomarlas así como se presentan, sin especular sobre su razón, sentido o realidad.

Estriba esta actitud natural en ver la actividad práctica como simple dato que no requiere explicación. En ella la conciencia ordinaria cree estar en una relación directa e inmediata con el mundo de los actos y de los objetos prácticos. Sus nexos con ese mundo y consigo misma aparecen ante ella en un plano ateórico. No siente la necesidad de desgarrar el telón de prejuicios, hábitos mentales y lugares comunes sobre el que proyecta sus actos prácticos. Cree vivir –y en ello ve una afirmación de sus nexos con el mundo de la práctica-, al margen de toda teoría, de una reflexión que sólo vendría a arrancarle de la necesidad de responder a las exigencias prácticas inmediatas de la vida cotidiana. (p. 23)

En cambio, la conciencia teórica tiene que ver con una actitud reflexiva en la cual el individuo se posiciona más allá de la inmediatez del momento y especula sobre la variedad de factores y razones que explican esa primera impresión de la realidad y los problemas que implican. Sólo al reflexionar, la conciencia puede darse cuenta del conjunto de impresiones, prejuicios y creencias sobre las que se asienta su forma de ver el mundo y de reaccionar ante él, además alcanza a posicionarse en un nivel de comprensión más amplio, desde el cual puede observar la función que una situación particular tiene respecto a lo universal.

El hombre común y corriente, inmerso en el mundo de intereses y necesidades de la cotidianidad, no se eleva a una verdadera conciencia de la praxis [acción intencional] capaz de rebasar el límite estrecho de su actividad práctica para ver, sobre todo, ciertas formas de ella —el trabajo, la actividad política, etcétera— en toda su dimensión antropológica, gnoseológica y social. Es decir, no acierta a ver hasta qué punto, con sus actos prácticos, está contribuyendo a escribir la historia humana, ni puede comprender hasta qué grado la praxis es menesterosa de la teoría, o hasta qué punto su actividad práctica se inserta en una praxis humana social con lo cual sus actos individuales implican los de los demás, y, a su vez, los de éstos se reflejan en su propia actividad. Ahora bien, la superación de esta concepción de la praxis que la reduce a una actividad utilitaria, individual y autosuficiente (con respecto a la teoría) es una empresa que rebasa las posibilidades de la conciencia ordinaria (Sánchez, Vázquez, 1908: 29).

La conciencia reflexiva, pese a no responder a las necesidades prácticas inmediatas de la vida cotidiana, permite examinar su validez o realidad, así como dimensionarlas en un horizonte de comprensión más complejo. Bajo esta actitud se lleva a cabo el trabajo científico pero también el filosófico. Ambos son actividades teóricas. Ahora bien, lo característico en Sánchez Vázquez y en cualquier marxista es considerar a la filosofía como una actividad que va más allá de este ámbito teórico. Conlleva la intención de transformar al mundo, es decir, de incidir realmente en la práctica. No se pueden separar teoría y práctica si se quiere aprender realmente la realidad e incidir en ella. De hacerlo, se estaría aplicando una reflexión *a priori* o un protocolo caduco sobre el continuo movimiento de la realidad. La reflexión filosófica entendida como filosofía de la praxis, parte de lo cotidiano, se eleva a lo teórico y regresa para transformar lo cotidiano.

Una perspectiva diferente es la que propone Ortega y Gasset (2014) cuando reconoce a la filosofía como una actividad estrictamente teórica. “Por ser el de la filosofía el único problema absoluto es ella la sola actitud pura, radicalmente teórica. Nada deja bajo sus

plantas el filósofo que le sirva de cómoda sustentación [...] se suicida como hombre vital para renacer transfigurado en pura intelección” (p.132). Examinemos por qué.

En su texto *¿Qué es filosofía?* Ortega (2014) distingue entre dos tipos de vida: la activa y la contemplativa. La primera tiene como premisa fundamental la utilidad, se empeña en resolver algo para facilitar la vida cotidiana. La segunda, en cambio, parte de la premisa de captar al ser en su forma más certera, aquella que nos es intuitivamente evidente, indubitable. (P.111) Ahora bien, los problemas que se pueden resolver son aquellos que en principio son cognoscibles y delimitados. De acuerdo con Ortega así son los problemas de las ciencias. En cambio, un problema que admita la posibilidad de ser incognoscible y que no admita ningún supuesto es un problema filosófico pues se pregunta por la totalidad de lo que hay.

Decía yo que el matemático o el físico comienzan por delimitar su objeto, por definirlo y esta definición de lo numérico, del conjunto o como se quiera comenzar la matemática, y lo mismo la definición del fenómeno físico, de lo material, contiene los atributos más esenciales del asunto. Comienzan, pues, las ciencias particulares apartando, acotando su problema y para ello comienzan sabiendo o creyendo saber de antemano lo más importante. Su faena se reduce a investigar la estructura interior de su objeto, su fino tejido íntimo, podríamos decir su histología. Más cuando el filósofo parte a la pesquisa de todo cuanto hay acepta un problema radical, un problema sin límites, un absoluto problema. De lo que busca –que es el Universo- no sabe nada. [...] Sólo el filósofo hace ingrediente esencial de su actitud cognoscitiva la posibilidad de que su objeto sea indócil al conocimiento (Ortega, 2014: 128,129).

La filosofía no tiene como principio resolver problemas y, en ese sentido, puede ser considerada como un saber inútil, pero tampoco es un saber caprichoso, satisface una necesidad concreta del intelecto humano, la pregunta por la totalidad del universo (Ortega: 139). No obstante, esta pregunta no es nada ociosa tiene a la base una cuestión vital, comprender el hecho radical de vivir: ¿qué es vivir? Esta pregunta demanda un sentido y éste un referente y no hay ningún referente en nuestra vida cotidiana que le dé sentido porque no puede ser parte de la vida, tiene que implicarla toda, en su totalidad, sólo en la totalidad del ser podría encontrar algún sentido, y esta pregunta es filosófica.

La pregunta filosófica entonces requiere de silenciar, más no borrar, por un momento el pensamiento práctico, sustraerse un poco de la vida cotidiana. Para volver a ella y

transformarla, desde el punto de vista de la filosofía de la *praxis*; o para encontrarle un sentido en la totalidad del ser, desde el punto de vista teórico.

Ahora bien, ¿cómo llegamos a silenciar el pensamiento práctico por un momento? El silencio del murmullo externo adviene por el deseo de dirigir la atención hacia el estadio más profundo en donde se conectan nuestros pensamientos, aspiraciones y sentimientos: hacia el propio pensar. Este estadio no debe entenderse como un contenedor o como un cuarto interno en nuestra alma al que sólo nosotros tengamos acceso, pues si el ser está en constante cambio, no habría tal cuarto, no permanecemos de la misma forma. ¿A dónde dirigimos la atención entonces?, ¿dónde encontramos la conciencia reflexiva del pensamiento? En el instante de nuestra presente existencia, pues el murmullo externo se silencia cuando nos dirigimos a mirar el plétórico instante en que estamos aconteciendo. Este proceso puede ser muy complejo y aparentemente sencillo, pero el deseo de permanecer es lo que lo torna difícil. Hay diferentes vías para acceder a él: prácticas de meditación y ejercicios de concentración que permiten liberar del bullicio cotidiano, la voz interna del pensamiento. Hay varias vías de concentración, por ejemplo, las prácticas budistas recomiendan buscar un lugar tranquilo de madrugada porque en ese momento el silencio del mundo externo aminora y la mente puede relajarse para empezar a soltar la voz del pensamiento. Otras tradiciones sugieren colocarse en medio de un lugar en movimiento y muy ruidoso para forzar al pensamiento a permanecer atento dentro del bullicio a una sola cosa: su acontecer. Una técnica más, de origen hindú, sugiere caminar sin pausa y a paso constante hasta que el ritmo monótono del andar despeje el pensamiento y la mente se suspenda en la tranquilidad del fluir constante. En cada paso se va simplificando lo complejo hasta que el pensamiento se queda con lo esencial: el presente.

Finalmente, para terminar con los ejemplos pero no para agotar la gran cantidad de técnicas que hay, quiero referirme a la técnica de escribir, enlistar lo que pensamos para percibir sus diferencias, jerarquía y profundidad. Esta lista puede emerger por medio de preguntas que la persona se hace a sí misma después de leer o pensar profundamente en un tema, asimismo, el pensador buscará el diálogo con alguien más para tratar de definir con más claridad los matices que no alcanza a mirar y que otro sí podría. En este caso la voz del pensamiento se va desplegando en el orden de sus ideas y en la imaginación de sus

posibilidades. Esta vía es propicia para el aprendizaje de la reflexión filosófica en la escuela, pues se puede desarrollar dentro de los límites del aula y en congruencia con su formación académica. Los docentes de filosofía deberán procurar proporcionar a sus alumnos ejercicios de lectura y momentos de concentración para que vayan desarrollando esta habilidad.

Estas vías son útiles para silenciar la mente y potenciar la voz del pensamiento pero no son suficientes para que la pregunta surja, pues muchas veces evitamos este clavado en nuestro pensamiento, buscamos inmediatamente una distracción para no escucharnos pues podemos llegar a preguntas existenciales que nos causen miedo, angustia, desconcierto. ¿Qué sucede cuando no queremos escuchar la voz del pensamiento? ¿Puede florecer la pregunta filosófica en este caso?

Pensemos en el tema de la muerte o la soledad. Tener conciencia de que en algún momento moriremos o de que no hay garantía de la vida y compañía de nuestros seres queridos nos causa cierto temor y, según el tipo de temperamento, constitución bioquímica y educación da cada persona, esta sensación puede ser soportable o no. Algunos sentirán tanta angustia que se puede paralizar su vida o pueden entrar en un estado paranoico: sentir un miedo fuerte y continuo de que en cualquier momento pasará algo grave. En estos casos, incluso como mecanismo de defensa, la mente evita pensar cierto tipo de cosas y la forma de evitarlo es distrayéndose en otras, entonces, aunque la persona tenga un momento de conexión con la voz del pensamiento y con su sentir más profundo, evitará quedarse ahí, evitará seguir escuchando, procurará rodearse de bullicio, distracción, ruido o conectara con la voz del pensamiento pero no ahí donde duele o causa incertidumbre. Pensará en otras cosas que también le interesan pero que no se relacionan directamente con lo que le causa angustia. Hay motivos para no escuchar nuestro pensar más profundo.

Ahora bien, nuestra pregunta era sobre la posibilidad de que la duda filosófica aflorara ahí dónde se evita la voz del pensamiento. Consideramos que sí puede brotar. Incluso esa evasión puede ser el motor mismo de su gestación pues aunque no se explicita la sospecha va causando un conflicto interno que cuando explote derivará en preguntas sobre el sentido de la existencia, qué cosas realmente tienen valor, cuántas cosas en nuestra vida individual y social han sido aparentes, qué valor tiene la verdad, la imaginación, la fraternidad,

etcétera. Las cuestiones filosóficas, en su raíz, no son conocimientos especializados ajenos a la vida humana. Así, aunque sea difícil profundizar en ciertos temas su peso existencial nos hará volver a ellas y encontrar un valor o un sentido para acercarnos a la comprensión de lo que es la vida.

III. En torno a la posibilidad de enseñar la reflexión filosófica

La tesis en este apartado tiene que partir de una cuestión fundamental en la historia de la filosofía: ¿se puede enseñar filosofía? Esta pregunta plantea dos problemas. El primero consiste en la posibilidad didáctica de la filosofía, ¿es ésta una disciplina susceptible de ajustarse a una didáctica, más aún a un programa institucional? En segundo lugar, ¿la filosofía es algo externo al sujeto de tal forma que si no se le enseña no la aprende? o ¿es un saber constitutivo del hombre? Si lo es ¿de cualquier hombre o sólo de algunos? Estas preguntas han tenido diferentes respuestas a lo largo de la historia de la filosofía: Kant afirma que no se puede enseñar filosofía pero sí a filosofar (Market, 1981: 20, 21), pues entiende a la primera como el resultado único de un pensamiento. Respecto a lo segundo, Gramsci afirma que la filosofía es constitutiva de cualquier hombre o mujer, sólo que algunos la desarrollan con método y los otros son filósofos espontáneos (Muñoz, 1996: 17,18). En cambio, hay algunos, como José Gaos, que piensan en la singularidad del llamado filosófico y, por tanto, que la excelencia de esta reflexión sólo puede ser lograda para algunos cuantos con vocación o llamado hacia la filosofía (Muñoz, 1996:11).

Frente al panorama anterior, me inclino por la idea de que la reflexión filosófica es una cuestión que atañe a cualquier hombre o mujer, como decía Gramsci. La razón estriba en que el quehacer filosófico corresponde con preguntas esenciales para la vida humana, es decir, el pensamiento de cualquier sujeto transita por cuestiones filosóficas ya que somos seres con conciencia de sí, esto es, nos damos cuenta de nuestra existencia y desde esta conciencia nos vienen preguntas por el origen o el final de la existencia, o bien, preguntas por su valor y su sentido y estas son cuestiones eminentemente filosóficas. Así, desde la infancia hasta la muerte, los seres humanos transitamos por inquietudes filosóficas, sólo

que hay quienes profundizan más que otros en desentrañar su sentido.²⁸ Así, podríamos pensar en grados o niveles del filosofar que se van definiendo con el ímpetu o necesidad, empeño y disciplina que cada sujeto pone en las cuestiones filosóficas que atraviesan su vida. En el apartado siguiente desarrollaré esta idea.

a) Propuesta de niveles de dominio de la reflexión filosófica

Para visualizar qué criterios pueden considerarse como ejes en el quehacer filosófico pondré una analogía con otra actividad. Si un hombre o una mujer *cantan* en la realización de sus actividades cotidianas, no diremos que son *cantantes*, pues hace falta todo un complejo de conocimientos, habilidades y técnicas musicales para juzgarlos válidamente como tales. No obstante, sí podemos decir que tuvieron una *experiencia musical* de la cual puede ser conscientes o no, apreciarla o no, analizarla, complejizarla, es decir, puede *profundizar en la comprensión y recreación* de la misma, o no. Mientras más consciente y profunda sea la apreciación, comprensión y la re-creación de la experiencia musical, más válido se hace llamarlos cantantes, pues cada vez más momentos de su vida se van permeando de la música a tal punto que se convierte para ellos en algo esencial para identificarse y definir su forma de vida. De la misma manera, cualquier persona puede tener preguntas de carácter filosófico, es decir, relacionadas con la verdad, el conocimiento, la realidad, el valor y el sentido de nuestras acciones, pero sólo aquellos que sean conscientes, deseen, aprecien y se esfuercen en comprender estas cuestiones con el empeño de cada día a tal punto que su vida, su identidad, esté estructurada por la sensibilidad y habilidades para comprender estas preguntas, serán llamados válidamente filósofos.

En otras palabras, ser filósofo es una cuestión de identidad y ésta tiene que ver con una forma de ser en el mundo. Según los pensamientos y las acciones que realicemos se irá favoreciendo el desarrollo de cierta sensibilidad, pensamiento, habilidades e intuición que nos facilitan ciertas actividades. En este caso, si nuestros deseos, acciones y pensamientos armonizan con las características del filosofar y si nos comprometemos con disciplina a

²⁸ Dentro de los que profundizan hay unos que lo hacen vía la reflexión; otros lo hacen vía el arte. Algunos más siguen el camino de la experimentación: la ciencia. Otros prueban con vías espirituales, como la teología. En cambio, el filosofar que hemos descrito en esta tesis tiene su núcleo reflexivo en la pregunta, el diálogo y la escritura, por ello nos referiremos a los que profundizan en cuestiones filosóficas vía el filosofar y no vía el arte, la ciencia o la religión.

perfeccionar cada día más esas actividades, llegará un momento en que estructuren nuestra identidad, que nuestra forma de ser sea hábil para la filosofía y bajo esa perspectiva será válido asumirse como filósofa o filósofo. En suma, la categoría de músico, filósofo, actor, escritor, cocinero, deportista, etc., denotan una identidad, una forma de ser personal y en sociedad. Así, sólo hasta que estas actividades son realizadas como algo esencial de cada día y con sinceridad, es decir, que el ejecutante realmente *desea* realizarlas y no lo haga sólo por cumplir con un papel social o por satisfacer otras necesidades (económicas, políticas, sociales), entonces será equivalente a una forma de vida y de identidad auténticos.

Ahora bien, ¿bajo qué parámetros podríamos hablar de grados de desarrollo en el filosofar? En este escrito hemos hablado de algunas características del filosofar, tales como la reflexión, el asombro, la pregunta por el valor y la verdad, el diálogo, el silencio, etc., pero también mencionamos que hay distintas metodologías en la investigación filosófica como la fenomenología, la crítica trascendental, la dialéctica, la deconstrucción, etc. Entonces, si nos proponemos identificar grados del filosofar tendríamos que ir de lo más simple de tales características y métodos filosóficos a lo más complejo. Propongo entonces que un primer grado del filosofar sería aquel donde se pongan en práctica algunas de las características del filosofar sin hilarse necesariamente a una pregunta fundamental: sería reflexionar acerca de nuestros supuestos en la vida cotidiana. Un segundo grado sería donde todas estas características se articulan para la formulación de una pregunta filosófica, esto es, cuando se encaminan todas nuestras sospechas hacia un supuesto fundamental. En un tercer grado se buscaría una metodología para abordar tal pregunta, es decir, se procedería bajo la guía de alguno de los métodos desplegados en la historia de la filosofía: dialéctica, fenomenología, crítica trascendental, etc., para desarrollar el análisis de un problema filosófico concreto. En un cuarto nivel se tendría conocimiento y dominio de varias metodologías a partir de las cuales se haría más compleja la pregunta inicial. Finalmente, en un quinto nivel, se podría proponer una metodología nueva para pensar filosóficamente el enigma de la totalidad como lo han hecho las grandes obras filosóficas de la historia. Por ejemplo, la *Ética demostrada según el orden geométrico* de Spinoza, *La Crítica de la Razón Pura* de Kant o *La Fenomenología del Espíritu* de Hegel, por mencionar algunas. En el caso de la enseñanza de la reflexión filosófica en la media superior considero

conveniente comenzar con el primer grado, pues es el primer acercamiento de los alumnos a tal reflexión.

Ahora bien, cada uno de estos grados, a su vez, tendría niveles de desarrollo propios, desde el primero en el que sólo se expresan ciertas características del filosofar hasta el último en que se llega a ejecutar y crear un método filosófico. Pues cada elemento del filosofar tiene posibilidad de perfeccionamiento y dominio. Por ejemplo, la facultad de reflexionar puede expresarse en un primer nivel con la cotidianidad de un *¿por qué?* Pero mientras más se trabaje en esa pregunta, se irán ampliando sus posibilidades y así será parte de una red de pensamiento en la cual se incorporan preguntas como: *¿por qué en esta situación?*, *¿de qué manera?*, *¿sería posible otra forma?*, *¿bajo qué perspectiva?* ... Así, la interrogante inicial se va complejizando. La propuesta es que es posible delinear en las diferentes características del filosofar, y con propósitos didácticos, diferentes grados y niveles de desarrollo de la reflexión filosófica porque cada una constituye una actividad que se va dominando paso a paso.

Finalmente, es importante aclarar que con esta propuesta se pretende delinear algunos ejes de estimulación de la reflexión filosófica, pero sin perder de vista que hay características que no están sujetas a un proceso de enseñanza por ser propias de la persona y que tienen que ver con su intuición, ánimo filosófico y creatividad. Estas se tomarán en cuenta como algo que sucede en el aprendiz y que hay que aprender a captar, pero que debemos dejar florecer sin alterarlo dentro de los pasos de un método didáctico.

b) Propuesta de objetivos de aprendizaje de la reflexión filosófica

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, la reflexión filosófica es una actividad compleja que involucra todas las dimensiones de la persona: la racional, la afectiva y la espiritual, incluso la material, es decir, la de transformación de su realidad. Frente a este abanico de dimensiones es menester considerar qué se puede y qué no se puede enseñar de ella, para después, en el último apartado de este capítulo, indagar de qué manera se podría desarrollar en un proceso didáctico. De esta forma evitaremos trastocar los límites y la

forma conveniente para la enseñanza de la filosofía, es decir, teniendo claridad sobre los aprendizajes a que podemos aspirar no pretenderemos enseñar algo que va más allá del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, ni utilizar un método que sea inadecuado para esta reflexión.

El orden que seguiré para este análisis será el mismo en que desarrollé el apartado de la reflexión filosófica. De cada apartado iré discriminando lo que es propio de la persona y, por ende, no enseñable, de lo que es un aprendizaje multidisciplinario y, por tanto, más allá de lo meramente filosófico, y lo que es susceptible de aprendizaje en el marco de una institución escolar segmentada en semestres, homogénea y, por lo general, con docentes y estudiantes diferentes por no haber una continuidad en el seguimiento de los grupos como es el caso de la enseñanza en media superior.

Proceso reflexivo. Considero que este proceso, en su generalidad, puede ser enseñado porque la reflexión está presente en el transcurrir de la vida cotidiana. Generalmente reflexionamos en nuestras actividades diarias; así, lo que se enseñaría propio de la reflexión filosófica sería que los alumnos adquirieran mayor control de esta actividad y que reconozcan la voz de su pensamiento como un espacio de evaluación interno al que sólo ellos tienen acceso directo y el cual pueden edificar con un razonamiento claro, a partir de un ejercicio de concentración, en el cual se practiquen el análisis, la síntesis y el cuestionamiento de ideas y conceptos filosóficos.

Pregunta. Este aspecto también es familiar. Las preguntas forman parte de la vida desde los primeros usos del lenguaje; sirven al niño para comprender su entorno. Lo que se enseñaría de conformidad con la reflexión filosófica tiene que ver con el enfoque de estas preguntas, que el alumno identifique preguntas fundamentales, esto es, aquellas que se dirijan a la verdad, el valor, el sentido, la validez, la realidad, el ser. Lo que no se puede enseñar es el interés particular que cada alumno sienta por algunas de estas direcciones de la pregunta filosófica.

Duda. En este apartado se enseñará a prestar atención a situaciones que son fuente rebosante de preguntas. Me refiero a situaciones contradictorias, incoherentes, inconsistentes, aparentes, paradójicas o inusuales. Lo que no se puede enseñar es la

intuición que el alumno tenga para captarlas en la singularidad de su vida. Eso depende de su sensibilidad, carácter y de su historia de vida.

Escritura. Este cuarto apartado, implica aprendizajes procedimentales que se pueden enseñar como la argumentación, la discriminación de ideas principales y secundarias, la jerarquización de planteamientos, la ordenación de un texto (en introducción, desarrollo y cierre), formatos de citación, aparato crítico, cuestiones de redacción como ortografía y sintaxis, y la defensa de una postura personal, todo adecuado al nivel de dominio del grupo. Pero también implica cuestiones personales que cada alumno expresará de diferente manera y que no son resultado de nuestra enseñanza; me refiero a cuestiones como el estilo de escritura, la preferencia por ciertos lenguajes “externos” a la filosofía (como la poesía, el mito, la ciencia) para hablar de algunos temas filosóficos, así como la preferencia por cierto tipo de ejemplos para ilustrar sus reflexiones. Estas cuestiones no las puede enseñar el docente emanan de la sensibilidad, cultura y ánimo de cada alumno; lo que sí corresponde al docente es orientar al alumno en la exposición de sus ejemplos y recursos para que armonicen válidamente con la argumentación filosófica y sea, además, un texto claro.

Lectura. Aquí existen aprendizajes procedimentales que le permitirán al alumno tener una lectura crítica. Como docentes tenemos que enseñar a los alumnos a distinguir los diferentes sentidos que puede tener una misma oración y que esto depende de los referentes desde los cuales se interprete. Los alumnos tendrán que identificar que los referentes que ellos poseen pueden ser muy diferentes del autor. Es necesario conocer un poco del contexto de este autor para tener una interpretación más cercana a su intención. Asimismo, los alumnos tendrán que reconocer que también hay un elemento subjetivo en nuestra interpretación, no se puede prescindir de él. Pues se trata de la fuente de referentes personales del lector, y con ello, la posibilidad de una lectura más significativa del texto. Una lectura objetiva sería aquella que si bien puede ser significativa personalmente, no se queda solo en los referentes personales sino que busca y contrasta con los del autor.

Otro aprendizaje que pueden lograrse con los alumnos respecto a la lectura de un texto filosófico es el de contemplarlo como un testimonio sustentado de un problema humano y no como una verdad a la cual solo tengan que asentir sin pensar en su origen, validez e implicaciones. Ningún texto filosófico tiene un sentido lineal y acabado a modo de

precepto. La tradición filosófica es una guía para adentrarnos en los problemas filosóficos de la existencia humana, pero no es la determinante, requiere de una actualización en la vida y en el juicio de cada individuo. Debe fomentarse en este rubro una lectura comprensiva y crítica de la tradición.

Un aspecto más importante en la lectura filosófica es orientar a los alumnos para que realicen un análisis de lenguaje en el cual identifiquen supuestos, afirmaciones o negaciones implícitos, relaciones entre conceptos (jerarquía, implicación, oposición); así como el ejercicio de detenerse a examinar el sentido e implicaciones de los conceptos centrales del texto. Lo que no puede enseñarse de esta lectura es lo significativo que esta lectura puede ser para cada alumno. Esto depende de sus experiencias previas, las cuales serán diferentes y únicas para sujeto.

Diálogo. El diálogo es una actividad común en nuestro día a día, pero no siempre deriva en una comprensión o un acuerdo entre los participantes. De hecho, la mayoría de las veces tenemos problemas de comunicación puesto que lo tomamos a la ligera y no prestamos suficiente atención a lo que nos dicen: no distinguimos entre lo que dijo, lo que quiso decir, y lo que escuchamos o quisimos escuchar. En el caso de la filosofía esta actividad de por sí compleja, se complejiza más al llevarse a cabo de manera crítica. No basta con escuchar al otro, hay que evaluar qué tan sólida es su postura, así como reconocer la nuestra y someterla a juicio. Todo ello deriva en una mutua comprensión.

Lo que considero puede enseñarse de esta compleja actividad es a *prestar atención* al sujeto que habla. Esto va más allá de oír lo que dice. Requiere cierto proceso de interpretación en el que se realizan paráfrasis, analogías, preguntas, ejemplos, mediante los cuales corroboremos que el sentido que estamos dando al mensaje es cercano a lo que pretendió el interlocutor. Asimismo, se puede enseñar a *reconocer tipos de razones*: subjetivas (opiniones, experiencias particulares o expectativas) u objetivas (evidencias, pruebas, resultados). También se podría enseñar a *observar la estrecha relación que existe entre creencias y afectos* en donde se contraste por qué aceptamos más fácil la crítica de algunas creencias y de otras nos cuesta tanto o simplemente no la aceptamos. Y en esta misma ruta podría *orientarse al alumno sobre distintos fines* a los que puede servir el conocimiento: conocer para comprender y buscar una forma de acuerdo común; o bien, conocer para

manipular y buscar el beneficio propio. El diálogo filosófico tiene que ser crítico en este aspecto.

Un aprendizaje más, que los conduzca a un diálogo filosófico, es el de aplicar todas las distinciones anteriores (prestar atención, tipos de razones, creencias y afectos, fines del conocimiento) a su propio pensamiento para reconocer la postura propia y ser críticos con ella también. Reconocer qué tan subjetivas u objetivas son sus propias creencias, qué tan ligadas a sus afectos están y qué pretensión los mueve en el diálogo, llegar a un acuerdo común y objetivo, o a un convencimiento del otro sin someter a duda nuestra postura.

Lo que considero fuera de los límites de esta enseñanza, acotada a un enfoque disciplinar (en este caso, el filosófico) y ceñida a un periodo semestral, es el cambio de actitudes en los alumnos. Pasar de una actitud abusiva (donde se escucha para manipular) a una considerada (donde se padece realmente con el otro y nace la intención de ayudar), o de una actitud soberbia (donde se escucha para demostrar que el otro es ignorante) a una humilde (donde se escucha para aprender algo del otro) o de una actitud egoísta (donde se escucha para ver si lo que dice el otro sirve a mis propios fines pero no se aporta nada al otro) a una generosa (donde uno se da al otro, se abre para él), etc., va más allá del reconocimiento de buenas condiciones para el diálogo y del ejercicio de cierta autocritica en el aula. Requiere fundamentalmente del conocimiento, la voluntad y la perseverancia de la persona; factores que están estrechamente ligados a cierta madurez, en la cual se aprende algo del sufrimiento y se toma en las propias manos el destino de uno, es decir, cuando uno se compromete con lo que considera valioso, pese a los sacrificios que tenga que hacer. Por ejemplo, cuando una persona decide dejar de fumar y está dispuesta a sacrificar el placer de la nicotina, porque considera que es mejor una vida sin cigarro. Estos sacrificios, presentes en un cambio de actitud, es lo que no logra generar la sola evaluación sobre la subjetividad de alguna de nuestras creencias, ni el simple asentimiento a las actitudes deseables. Además de esta reflexión, la persona debe saber a qué se enfrenta, qué es lo que tiene que resistir y por qué es débil en ese aspecto, ya que las actitudes que tenemos cumplen una función en nuestra personalidad, solventan una necesidad. Por ejemplo, una actitud agresiva compensa un sentimiento de fragilidad o vulnerabilidad y el individuo que desee cambiarla tendrá que encontrar una manera de solventar esos sentimientos; no simplemente con comprender que

es dañino ser agresivo o con desear (tener la voluntad) no ser agresivo se resolverá su necesidad de protección. La voluntad debe acompañarse de un recurso que solvete esa necesidad (terapia, ejercicio, tratamiento médico). Así, una reflexión sobre las causas y motivos que nos condujeron a la adopción de cierta actitud requiere de la orientación de otras disciplinas como la psicología, la antropología y el psicoanálisis; partir únicamente de la filosofía es insuficiente en este aspecto. Por otro lado, estas actitudes son adoptadas desde la infancia, están enraizadas en muchos hábitos, cambiarlas requiere de un ejercicio largo y constante que difícilmente se logrará en el periodo de un semestre. Finalmente, este proceso es individual. Cada sujeto debe realizarlo para su propia vida y la orientación que requiere debe ser también personalizada, ajustada a su situación, sería imposible que un docente pudiera hacerlo con sesenta alumnos. Más aún, un docente que desconoce los motores psíquicos e históricos del alumno delante de él. Por todo lo anterior, considero que el cambio de actitudes no es un aprendizaje a lograr dentro de las metas de un curso semestral, con un grupo masivo y dentro de los únicos senderos de la filosofía. A menos que el alumno se encuentre ya dispuesto a cambiar y cuente con la orientación extra-filosófica necesaria para hacerlo, entonces sí podría lograrse el cambio de actitud propicio para un diálogo crítico. No obstante, los aspectos enseñables en este rubro (prestar atención, reconocer tipos de razones, relación entre creencias y afectos, discernimiento de diferentes fines del conocimiento) serán un antecedente relevante para que los alumnos sean cada vez más conscientes de la validez o invalidez en que asienta sus creencias o comportamientos y con ello vayan generando un pensamiento crítico, el cual puede ser el inicio de un cambio de actitud.

Ánimo. En este apartado distinguimos dos maneras de referirnos al ánimo: uno como consecuencia de ciertas experiencias y el otro como causa. El primero consiste en la sensación y el pensamiento que nos causa el encuentro con cierto individuo, objeto o situación. Por ejemplo, lo que sentimos y pensamos después de ver una película, encontrarnos a un amigo o visitar una zona arqueológica. El encuentro con el otro es el que genera cierto ánimo.

El otro tipo de ánimo es uno fundamental, aquel que temple a la persona, es decir, que la predispone hacia cierto tipo de experiencias, pensamientos y sensaciones que la conducen a

preguntas fundamentales. Este ánimo no es estimulado por un objeto o situación en particular. Surge como una niebla que inesperadamente nos envuelve y que parece gestarse en nuestra época histórica. Los ejemplos que puse fueron la angustia y el aburrimiento de sí. Ellos se manifiestan sin una causa en particular, pueden surgir frente a diferentes situaciones, objetos o personas; su causa no está directamente relacionada con algo en el mundo sino con la manera en que la sensibilidad y el pensamiento de cada ser humano realizan la experiencia de vivir de acuerdo también con la época que le toca. De este último ánimo pueden surgir preguntas fundamentales para la vida del hombre que involucran completamente a quien se lo preguntó. Un ejemplo es la pregunta por el sentido del ser que surge detrás de la angustia.

El primer tipo de ánimo es susceptible de ser estimulado en un proceso de enseñanza aprendizaje institucionalizado, puesto que se puede tener cierto control del mismo en la medida en que depende más del objeto de estimulación que de la manera de ser propia de cada alumno. El docente puede hacer uso de películas, obras, actividades que despierten cierto interés de los alumnos en algún tema en particular. Pero no debe pretender que esos estímulos causen un involucramiento total y en todos los alumnos, de los temas del curso. Sólo aquellos estímulos que se acerquen a un estado de ánimo fundamental de cada alumno serán totalmente significativos para ellos y podrán contribuir a una cuestión fundamental en su vida. Esta observación no debe derivar en una indiferencia hacia el ánimo de los alumnos, sino hacia la comprensión de que hay aspectos del aprendizaje que no pueden ser normados o institucionalizados, son personales y llevan su propio ritmo y cualidad. Decía Heidegger (2005) que la pregunta por el ser es más cercana a la madurez de la existencia y a cierto temple del ánimo que hace más atentos, porque lo padecen más, a unos para captar la falta de fundamento de la existencia y la necesidad de darle constantemente un sentido. Podemos lograr a través de ciertos objetos culturales que la mayoría de los alumnos aprenda con cierto grado de significatividad el sentido de la pregunta por el ser. Pero la comprensión radical de la misma vendrá con una experiencia fundamental en su vida. En ese momento cobrará total sentido esas cuestiones y nadie puede prever cómo ni cuándo será; un día la fruta ya madura, sin aviso ni escándalo, se desprende del árbol. Arrancarla antes es interrumpir su maduración. En suma, se puede motivar a los alumnos para el aprendizaje y es conveniente para un mejor ambiente de aprendizaje, pero se debe respetar

la motivación interna, esa que aflora en el ánimo de cada individuo que lleva su propio ritmo. Por más que al docente le entusiasme un tema, debe comprender que no será así para todos y en vez de esperar un entusiasmo general, estar atento a los brotes y manifestaciones de las motivaciones particulares, por ejemplo, cuando los alumnos se acercan a sugerir materiales o actividades para la clase, o cuando preguntan por ciertos temas en particular.

Silencio. En el último rubro que abordamos de la reflexión filosófica, hablamos del silencio. Aclaramos que no se refiere a la ausencia de cualquier sonido, sino a la suspensión por un momento del pensamiento estratégico, calculador, práctico, para dejar que aflore un pensamiento encaminado a la observación y comprensión de cierto sentido, valor, realidad, o validez las cosas. Silenciar por un momento la voz que exclama ¿cómo le hago?, para escuchar a la que dice ¿qué está pasando? Estas voces no son excluyentes pero en las interacciones de la vida cotidiana predomina más el cómo, *la acción práctica*. Así pues, lo que hay que enseñar a los alumnos a este respecto es a dedicar un momento de su día a la *reflexión*, a prestar atención a lo que está pasando en su entorno o en ellos mismos, no con la intención de resolver algo, sino con el propósito de *comprender esencialmente* lo que está pasando y en ese mismo acto percibir lo insólito, admirable de la existencia, así como los valores y el sentido con que puede ser dirigida su vida.

No se pretende intercambiar una dinámica del pensamiento por otra, es decir, incitar a los alumnos a una vía de ascetismo en la cual el pensamiento práctico pase a segundo plano y la prioridad sea comprender la existencia, incluso a costa de la propia vida (como es el caso de algunos ascetas hindús que ponen en riesgo su vida por no atender las necesidades que su cuerpo y su contexto le demandan). De lo que se trata es fomentar el cultivo de un espacio de reflexión teórica en el juicio del alumno, dentro del cual su vida práctica cobre mayor sentido, dirección y profundidad.

Otra enseñanza a este respecto es la de ordenar sus pensamientos puesto que el pensamiento por sí solo es desordenado. Una vez que los alumnos dediquen tiempo para la reflexión se darán cuenta de que es difícil mantener la atención en el desenvolvimiento de una sola idea. Los pensamientos se sobreponen unos a otros dificultando seguir un solo razonamiento. Es importante enseñar a los alumnos a centrarse en un solo planteamiento, por ejemplo, a la conclusión que quieren llegar, y regresar a él continuamente para que en el desarrollo de las

premisas que pretenden conducir a ella no pierdan el rumbo. Para este aprendizaje será fundamental la escritura, pues mediante ella el alumno puede delimitar, relacionar, jerarquizar y analizar sus ideas.

Lo que no se puede enseñar es la inclinación por estos silencios ni tampoco se puede determinar cuándo ese silencio será absolutamente significativo para la persona. Quizás algunos alumnos realicen este ejercicio para cumplir con su tarea en clase y muchos años después, sentados frente a un árbol, contemplando los botones de las flores por abrir, descubran ese ser que corre en todos los entes, al margen de nuestras ocupaciones, y así, sin proponérselo siquiera se encuentren totalmente entregados a ese silencio del mundo práctico, absortos en la comprensión de la enigmática y asombrosa existencia.

No obstante lo extraño y artificial que puede ser en un inicio dedicar unos momentos al pensamiento teórico en su vida, tales momentos irán abonando en la construcción de una persona reflexiva y ello es fundamental para la dirección de su vida. Veamos, ahora, cómo se puede enseñar la reflexión filosófica.

IV. Análisis epistemológico para una didáctica de la reflexión filosófica

Con los apartados anteriores ahondé lo necesario en el campo disciplinar para tener una idea, no exhaustiva pero sí detallada de la reflexión filosófica. En este apartado examinaré de qué manera se podría enseñar esta reflexión, es decir, cómo pasar del conocimiento disciplinar al ámbito didáctico de la filosofía. Me enfocaré en el diseño de una metodología de enseñanza adecuada para el tipo de conocimiento que implica la misma. De manera que lo primero que abordaré en este apartado es el examen epistemológico de la reflexión filosófica para visualizar qué conocimiento entraña. Para dar respuesta a esta pregunta utilizaré la propuesta epistemológica del filósofo mexicano Luis Villoro (2004) desde la cual se distinguen dos tipos de conocimiento: el saber objetivo y el conocimiento personal. Veré cuál es afín a la reflexión filosófica. En segundo lugar, mostraré cómo las condiciones del *conocimiento personal* pueden utilizarse como pauta para el diseño de una metodología de enseñanza de la reflexión filosófica. Finalmente, en la tercera parte, hablaré de las

estrategias concretas que pueden hacer operativa la metodología en el aula e indicaré los aprendizajes propios de la reflexión filosófica que se trabajan con ellas.

a) Distintos tipos de conocimiento: el saber objetivo y el conocimiento personal

Para realizar el análisis epistemológico sobre el tipo de conocimiento que entraña la reflexión filosófica es necesario definir qué ha dicho la filosofía a propósito del conocimiento. Puesto que éste tiene un papel muy importante en la vida humana (nos orienta en la toma de decisiones, en la ejecución de procedimientos, en la previsión de consecuencias, en proyección de planes, etc.), hay una larga tradición en filosofía que se ha preguntado por sus cualidades. Al respecto se ha profundizado en la siguiente distinción: *conocer* no es lo mismo que *creer*, ni porque esa creencia resulte verdadera. Creer es *suponer* y no requiere de una justificación sólida (puedo asentir a ciertas cosas porque se acompañan de una buena intuición o porque alguien confiable me lo dijo o porque no quiero indagar más). En cambio, conocer es *saber*, esto es, tener pruebas o evidencias de que lo creído se acerca fuertemente a lo real y poder dar cuenta de ello. En el primer caso puedo *suponer* algo y esto puede resultar verdadero, pero si me preguntan por qué resultó verdadero, o bien, por qué no podía ser falso, no lo sabré dado que los motivos de mi suposición no apelaron a las pruebas que lo tornan verdadero sino a una intuición, impresión, un deseo²⁹ o incluso una adivinación (acertar por casualidad). En cambio, cuando mi creencia se basa en evidencias, puedo dar razón de ello y entonces ya no sólo lo creo, ya no sólo es verdadero, sino que además lo sé.

Imaginemos a dos hombres, uno que conoce el camino a la ciudad de Larisa y otro que, sin conocerlo, la encuentra por una conjetura acertada; ambos, el uno con su saber, el otro con su creencia cierta, serán buenos guías; ambos por igual

²⁹ Villoro (2004) examina la relación entre creencias y voluntad: ¿podemos creer algo por comodidad o conveniencia? La respuesta de Villoro es que no, puesto que la justificación de la creencia tienen que ser otra creencia o un dato de percepción empírica a través de los cuales se demuestre la *correspondencia de la creencia con una realidad objetiva*. Este requisito no lo cumple el simple querer. No obstante, el autor sostiene que la voluntad puede intervenir en el proceso de justificación de la creencia de tres maneras: la primera, consiste en buscar razones a favor de lo que se quiere creer y en contra de lo que no. La segunda, tiene dos formas: 1) retardando el examen de razones que son dudosas pero que nos permiten creer en algo que nos agrada, o 2) acelerándolo para concluir algo que nos interesa. Finalmente, suspendiendo completamente el juicio para no poner en duda algo que interesa seguir creyendo y que de seguir con el razonamiento se mostraría falso. En conclusión, la voluntad no puede hacer verdadera una creencia para que un sujeto crea en ella, pero sí puede intervenir en el proceso de justificación de la misma para conservarla y con ello menguar una justificación estrictamente basa en razones. (pp. 113,114)

podrán conducirnos a nuestra meta. “Desde el punto de vista de la práctica (Νράξεως) correcta la creencia verdadera no es peor guía que el conocimiento” (Menón 97b) ¿Qué añade entonces el conocimiento a la creencia verdadera? No el hecho de acertar *siempre* a la práctica, porque puede darse el caso de quien acierte siempre por fortuna. [...] ¿Cuál es pues la diferencia específica del conocimiento? Que en el caso del saber, a diferencia de la mera creencia, nuestras creencias están firmemente “ligadas”, “sujetas”, de tal modo que no pueden escapárenos. “Por eso el conocimiento es más valioso que la creencia correcta, porque a diferencia de ella, el conocimiento es una atadura” (Menón, 98a). [...] La “atadura”, de que habla Platón, sujeta nuestras creencias a la realidad: es el razonamiento. (Villoro, 2004:18)

El conocimiento implica, pues, un razonamiento que lo fundamenta y por ello es una garantía de que nuestra acción encaminada por él llegará, o por lo menos tiene una alta probabilidad de llegar, al fin deseado. *Conocer* entonces es dar razón de lo creído y esta razón aporta una prueba o evidencia de una correspondencia con la realidad. Así pues, “todo conocimiento implica saber”. ¿Pero todo saber implica conocer?... Hemos llegado al punto que nos interesa en este apartado, la distinción entre *saber* y *conocer*. Ambos constituyen conocimiento pero se justifican de manera diferente, derivando en dos tipos de conocimiento.

De acuerdo con Villoro (2004) esta distinción ha sido poco abordada porque la mayoría de las investigaciones epistemológicas son en inglés, lengua en la que se usa un solo término (*knowledge*) para los dos. Pero en castellano no se refieren a lo mismo. Semánticamente ‘Complemento directo de “conocer” es siempre un sustantivo, un adjetivo sustantivado o un pronombre personal, de “saber” puede ser una cláusula independiente (en el “saber qué...”) o un verbo en infinitivo (en el “saber hacer...”). *Conocemos* objetos o a personas, *sabemos* que algunos objetos tienen ciertas propiedades, o bien *sabemos* hacer operaciones, pero no *sabemos* objetos ni *sabemos* personas’ (Villoro, 2004:197). Pensemos en frases como: “no conozco Marte pero sé que es un planeta cercano a la Tierra”, o bien, “conozco el planeta Tierra pero no sé qué hay en el fondo del mar ni siquiera sé nadar”. En estas frases se reflejan condiciones específicas de ambos conocimientos: *conocer* requiere de una *experiencia directa* del objeto, situación o persona conocidos (en este caso haber estado en Marte alguna vez). *Saber*, en cambio, no lo requiere, puedo leer mucho de Marte y saber de él sin haberlo visitado.³⁰ El *conocer no puede ser impersonal*. Si alguien más va a Marte y

³⁰ Saber hacer, sí requiere de experiencia directa, pero en este caso ya no estamos hablando del simple saber sino del conocer. El que sabe nadar sabe lo que es hacerlo. “Conocer” o “saber lo que es” un rasgo o una

me cuenta cómo es, sabré algo de ese planeta pero no lo conoceré pues no tengo la experiencia personal de haber estado allá. En cambio, el *saber sí puede ser impersonal*, me puede bastar el testimonio de una persona confiable para saber qué cosas hay en Marte. Así, dice el autor: ‘Conocer a Río es haber estado en esa ciudad, conocer una carretera es haberla transitado, conocer a Juan es tener una relación personal con él. Para conocer algo es preciso tener o haber tenido una experiencia personal y directa, haber estado en contacto, estar “familiarizado” con ello’ (Villoro, 2004: 198).

[Además de conocer objetos o a personas, podemos conocer] sobre las propiedades de algo; entonces las sustantivamos, considerándolas como un objeto nuevo. Así, “conozco las debilidades de Pedro” o las “excelencias de la cocina normanda”, lo que no significa lo mismo que “sé cuáles son las debilidades de Pedro” y “sé que la cocina normanda es excelente”, pues saber sobre un objeto no es garantía de que haya experimentado sus propiedades. (Villoro, 2004:198)

Ahora bien, ¿por qué el conocer implica sustantivación? Aquí se esconde otra de las diferencias esenciales entre *conocer* y *saber*. El *conocer* implica *integrar* las múltiples experiencias que se tiene de algo en una *unidad de sentido*, y referirnos a ello como un solo objeto, situación, persona. Integrar lo múltiple en lo que tiene de común permite reconocer lo esencial en ello y se pueda dar cuenta de la relación de cada una de sus partes por más que superficialmente parezcan independientes. El *saber*, en cambio, no requiere de esta síntesis, *puede ser fragmentado*. Pondré un ejemplo para ilustrar:

Imaginemos que una persona citadina se muda al campo. No tiene internet y no puede consultar el pronóstico del clima. Únicamente tiene como referente las nubes y cada que ve nublado mete a sus animales. El problema es que no siempre que está nublado llueve. Su vecino que ha crecido en el campo, en cambio, no mete a sus animales cada que se nubla, pero cuando lo hace sí llueve. Si indagamos las razones de un campesino experimentado su criterio es más complejo que del citadino. No *sabe* que va a llover, *conoce* cómo se modifica el ambiente antes de una lluvia: se nubla pero además cambia el aire, sopla con más fuerza y humedad, la hierba empieza a despedir su olor, el viento corre hacia determinada dirección, las nubes descienden más y los pájaros empiezan a refugiarse en los árboles. Todos estos sucesos los ha captado en múltiples experiencias y los ha integrado

imagen, [o una actividad] es comprenderlos no como algo aislado, sino en una estructura de rasgos con los que forma una unidad.’ (Villoro, 2004: 205)Y en ese sentido puede considerarse conocer.

para comprender un solo suceso: *la lluvia*. El vecino podría preguntarle y saber todo eso para diagnosticar la próxima lluvia pero aun así correrá el riesgo de equivocarse, hasta que realmente *experimente*, sienta, perciba, eso que se le dijo. Hasta que distinga por él mismo el cambio en la humedad e intensidad del aire, el canto especial de los pájaros al resguardarse, la diferencia entre las nubes arriba y al descender, etc. Y este es un conocimiento que involucra su sensibilidad y juicio, nadie lo puede vivir por él. Así, pues, conocer algo es tener varias experiencias de él y lograr integrarlas en una unidad de la cual se pueda reconocer lo esencial: aquello que explica cada una de sus partes. Es un trabajo personal, pues requiere de una experiencia directa. Veamos el ejemplo que pone Villoro (2004):

Conocer algo, en este sentido, no es sólo poder describir su aspecto exterior, sino captar su “forma y manera”, su “estilo”, el modo como sus partes están relacionadas en un todo; conocer algo supone estar familiarizado con las variantes y matices que presente, comprender sus aspectos menos obvios, poder desentrañar sus complejidades. Quien conoce a Hegel sabe relacionar entre sí las partes de su doctrina, quien conoce a los perros sabe de sus hábitos, sus capacidades e inclinaciones, quien conoce una maquina podría desmontarla y reconstruirla, al menos *in mente*, quien conoce la cerámica china puede distinguir sus variantes y estilos diversos, apreciar sus irregularidades, comparar entre sí sus varios diseños, distinguir detalles que escapan al profano. Por ello el “conocedor” es alguien de cuyo juicio podemos fiarnos. “Conocer” en un sentido más rico es poder integrar en una unidad cualquier experiencia y cualquier saber parcial en un objeto, por variados que éstos sean. (p. 204)

Conocer es, pues, integrar en una unidad múltiples experiencias de un objeto, dentro de las cuales también se incluyen saberes. Así, conocer implica saber: quien conoce el campo sabe cuándo lloverá. Pero la inversa no es válida. Quien *sabe* mucho sobre el campo no necesariamente lo *conoce*. El saber es indirecto.

Para finalizar esta distinción, observemos que el conocimiento puede tener grados de complejidad, pues se basa en la síntesis de varias experiencias, las cuales se van sumando a lo largo de la vida. Mientras más experiencias se tengan del objeto conocido y más se reflexione de ellas, más profundo será nuestro conocimiento. En cambio, el saber puede ser parcial, fragmentado, de una vez; basta con que tenga un fundamento racional sobre el que se demuestre su validez.

Ahora bien, ¿qué relevancia tiene la distinción entre conocer y saber a nivel epistémico? La relevancia estriba en que apunta a diferentes tipos de conocimiento. Si bien es cierto que ambos son conocimiento porque implican un fundamento sólido de su creencia, requiere de diferentes tipos de razones que nos conducen a dos maneras de realizar el conocimiento: las razones que requieren de una experiencia directa, el conocer, y las que únicamente se basan en un pensamiento deductivo o inferencial, el saber. Para marcar mejor sus matices Villoro (2004) denomina a la primera *conocimiento personal* y a la segunda *saber objetivo*.

Todo nuestro conocimiento tiene algo de personal y de objetivo. No obstante, hay conocimientos que se encaminan más hacia una de las dos formas de justificación, éstos constituyen, a juicio del autor, los dos ideales de conocimiento en que se encamina nuestro saber humano: la ciencia (saber objetivo) y la sabiduría (conocimiento personal) (Villoro, 2004: 222). La primera, principalmente en las ciencias que no requieren todo el tiempo de aplicación (como las matemáticas y la física), pretende el máximo de objetividad para alcanzar saberes generales o universales que nos brinden una regla válida para toda situación x y susceptible de corroborarse por cualquier sujeto que la ponga a prueba sin tomar en cuenta sus experiencias particulares, únicamente reflexionando de forma analítica o deductiva. Se trata de saberes transferibles (como el teorema de Pitágoras). “Porque la ciencia es un cuerpo de saberes antes que un conocer, le importa la objetividad. Su propósito es establecer razones incontrovertibles. [...] Por ello, la ciencia es un instrumento universal. La objetividad de su justificación le permite ser una garantía de verdad para cualquier sujeto que tenga acceso a sus razones” (Villoro, 2004: 224).

La sabiduría, en cambio, pretende singularidad: dar la respuesta adecuada a una situación específica del modo más conveniente y en el tiempo exacto.

Porque sabio no es el que sabe muchos principios generales, ni el que puede explicarlo todo mediante teorías seguras, sino el que puede distinguir en cada circunstancia lo esencial detrás de las apariencias, el que puede integrar en una unidad concreta las manifestaciones aparentes de un objeto; [...] el que, en cada situación individual, puede distinguir mejor lo verdaderamente importante. (Villoro, 2004:226)

La sabiduría, pues, requiere de múltiples experiencias con el objeto o situación conocidos y del desarrollo de ciertas cualidades (difíciles de definir pero entre las cuales podría estar: razonamiento, sensibilidad, intuición, tacto, juicio apreciativo) en el conocedor, que le

permitan captar lo esencial en cada momento y ofrecer una respuesta o una explicación adecuada de la situación particular.

Por la intervención de estos rasgos personales, se trata de un conocimiento intransferible. Nadie puede experimentar por otro. “Quienes comparten algunas formas de sabiduría son conscientes de que no todo sujeto es susceptible de comprender y compartir sus verdades, porque estas no se basan en razones accesibles a cualquiera, sino sólo a quienes pueden tener una experiencia determinada.[...] Se requieren condiciones subjetivas para compartir la sabiduría” (Villoro, 2004:227). No obstante, tampoco se trata de un conocimiento totalmente cerrado. Hay una forma de transmitirlo indirectamente y es poniendo al otro en condiciones de que lo experimente por él mismo. El ejemplo del sabio, o la sabiduría preservada en poemas, mitos, discursos, de los pueblos antiguos, son saberes vanos si no son confirmados por cada quien en su propia vida (Villoro, 2004: 227).

Recopilado, las ciencias, principalmente las analíticas, pretenden el máximo de saber objetivo, absolutamente transferible, mientras que la sabiduría demanda un involucramiento del conocedor, pretende un conocimiento personal que dé cuenta de lo esencial de cada momento y que sólo puede adquirirse al realizar la experiencia del mismo.

Por tales cualidades, ciencia y sabiduría son modelos diferentes de conocimiento, no obstante, debemos aclarar que no son actividades excluyentes. En el trabajo del científico también hay un *conocimiento personal* a la base. Aquél que deriva de su trato directo con las teorías, la observación detallada de los supuestos y el proceso reflexivo constante sobre su objeto de estudio. Por eso los científicos más involucrados en su quehacer suelen ser los que rompen con un paradigma, captan algo que el resto de la comunidad de científicos no habían captado, aunque fuera sólo asunto de la razón. Es la práctica, el empeño constante lo que potencializa nuestras facultades y, por tanto, nos lleva más allá de lo habitual. Así, el conocimiento personal también está presente en el trabajo científico pero no es su fuente de justificación. Como aclara Villoro, la ciencia es antes que nada un *saber objetivo* porque el aporte del científico al discurso de la ciencia no es la forma personal, el empeño y la experiencia que puso para llegar al descubrimiento de una verdad, sino el resultado demostrable de la misma. Sólo si esa verdad puede explicarse en términos absolutamente

deductivos y, por tanto, ser válida para cualquiera que la razone,³¹ entonces será parte del conocimiento científico.

Un conocimiento personal profundo de un campo objetivo puede ser requisito necesario para *descubrir* nuevas verdades científicas [...] El paciente observador del comportamiento de una especie animal, el espeleólogo, el técnico en radiografía, el levantador de mapas geográficos, el patólogo dedicado a la observación microscópica, han tenido que dedicar mucho tiempo a agudizar sus sentidos, a afinar sus capacidades de discriminación, a ejercitarse en distinguir matices, en reconocer rasgos relevantes, en interpretar signos en su objeto, antes de poder juzgar con precisión lo que observan. Sólo entonces pueden apreciar adecuadamente una situación inesperada, sólo entonces pueden descubrir algo nuevo. (Villoro, 2004: 237) [Pero] Una vez descubierta una verdad, tanto en las ciencias aplicadas como en las técnicas, para formar parte de una disciplina científica, esa proposición debe justificarse en razones válidas para cualquier sujeto epistémico pertinente³², tenga o no las capacidades y experiencias del conocedor o del experto (Villoro, 2004: 238).

La ciencia, por tanto, no está desconectada del conocimiento personal, pero su prioridad es el resultado de esa investigación y la justificación objetiva del mismo, pues busca principios generales válidos para cualquier sujeto. En cambio, en la sabiduría importa más el conocimiento personal y el resultado singular a que se llega. Porque no se pretende una verdad universal, sino aprender a evaluar una situación y para ello es importante el involucramiento personal que cada sujeto tiene con determinadas experiencias. Pero hay que aclarar, el hecho de que la experiencia personal tenga un peso importante en este conocimiento no significa que sea ajeno a la justificación racional de la ciencia. También en el conocer debe haber una justificación racional. En caso contrario, no sería conocimiento, sino una simple conjetura o creencia.

Recordemos: el conocer, en tanto conocimiento, también debe estar fundado en razones, va más allá de la simple suposición, puede dar razón de lo que dice conocer, solo que a diferencia del saber objetivo, esas razones son accesibles a quienes han tendido las

³¹Este *cualquiera* también tiene sus matices. En principio sí es para cualquier sujeto que lo razone, porque las razones deben ser accesibles a todo sujeto de razón. No obstante, hay razones más complejas que otras, es decir, que requieren de más antecedentes teóricos y que, por lo tanto, solo son realmente accesibles a aquellos sujetos que además de hacer uso de la razón conozcan las teorías en que se apoya. A estos sujetos Villoro los denomina sujeto epistémico pertinente y el conjunto de ellos forma una comunidad epistémica. Sólo ellos tienen los antecedentes pertinentes para juzgar de determinado saber. Pero no se trata de una comunidad cerrada, cualquier sujeto podría formar parte de ella siempre y cuando se adentre en el razonamiento del complejo teórico que dominan todos los que la integran. Tampoco se trata de una comunidad de hecho existente, sino de una comunidad *posible* integrada por todos los sujetos posibles que dominen ciertos saberes.

³² En la nota de arriba se explica a qué se refiere Villoro con “sujeto epistémico pertinente”.

experiencias directas necesarias para descifrarlas en su cabal sentido. Para ejemplificar esta situación Villoro (2004) alude a la experiencia de un catador de vinos: las razones en las que éste asienta su juicio sobre la calidad de un vino no serán del todo accesibles a quienes no hayan desarrollado la sensibilidad (gustativa, olfativa y visual) para captar la singularidad de sus propiedades, ni a quienes carezca del vocabulario suficiente para definir esas sensaciones. Este juicio apreciativo lo ha aprendido el catador a lo largo de varias experiencias (observar, oler y probar varios vinos) y conversaciones con gente experimentada (que tienen un amplio vocabulario para describir sus propiedades). Este conocimiento depende de ciertas experiencias personales y en ese sentido: “Sólo son jueces pertinentes, en materia de gusto, los que tengan sensibilidad, educación y experiencias semejantes a las del mismo catador” (p.241). Pero esto no significa, que el conocimiento personal esté basado únicamente en pareceres subjetivos; no se trata de enunciar cómo aprecia cada quien el vino, sino en descifrar qué propiedades tiene el vino que prueban. Para ello se debe contrastar el juicio que el catador de vinos emite con el de otros catadores, los que también tienen experiencias suficientes para evaluarlo. Así, aunque la experiencia directa es un requisito del conocimiento personal no por ello carece de razones intersubjetivas para corroborarlo a través de un diálogo crítico, solo que a diferencia del saber objetivo la comunidad de sujetos que pueden acceder y corroborar este conocimiento es más cerrada que la científica, pues implica más experiencias que el mero ejercicio del razonamiento.

La diferencia entre el conocimiento personal y el saber objetivo no está, por lo tanto, en la falta de justificación de las creencias basadas en aquél, sino en las condiciones subjetivas requeridas para su justificación (Villoro, 2004: 243). [...] En todos los casos, si se pretende que una creencia es auténtico conocimiento, se acepta su posibilidad de justificación con independencia del sujeto de la creencia, se supone, por lo tanto, una posibilidad de comprobación intersubjetiva. Pero en todos los casos también, la pertinencia de los sujetos tiene que estar determinada por ciertas condiciones. (pp. 248, 249)

En el caso de la *ciencia* esas condiciones son el uso normal de la facultad de razonamiento y el conocimiento de ciertas teorías. En el caso del *conocimiento personal* se requiere de una experiencia directa del objeto, de reiteradas experiencias del mismo en diferentes perspectivas, de una síntesis de las mismas en una unidad de sentido y de la corroboración de ese conocimiento con sujetos que tengan experiencias semejantes y que nos lleven a

volver a evaluar lo conocido. Veamos ahora qué tipo de conocimiento es afín a la reflexión filosófica.

b) Tipo de conocimiento que entraña la enseñanza de la reflexión filosófica

¿La reflexión filosófica es un saber objetivo o un conocimiento personal? La pregunta puede ser contestada desde dos perspectivas: la que parte del *discurso filosófico* y la que se dirige a la *actividad reflexiva*. Desde la primera perspectiva mostraré que la *reflexión filosófica* es afín tanto al saber objetivo como al conocimiento personal. Pero desde la segunda, señalaré que la reflexión filosófica se encamina más al conocimiento personal que al saber objetivo.

En torno a la primera perspectiva, el discurso filosófico consolidado a través de la historia de la filosofía es semejante al saber objetivo porque en algunas de sus indagaciones se dirige a cuestiones lógicas, analíticas y científicas (física o matemáticas) que demandan un tratamiento estrictamente objetivo y, por tanto, deja totalmente de lado la experiencia particular de un filósofo (de su contexto y motivaciones personales). No obstante, cuando se dirige a cuestiones relacionadas con el valor (ética, estética, filosofía política) y el sentido (ontología o metafísica), el discurso filosófico está estrechamente ligado a un *conocimiento personal* en tanto que compromete la existencia del filósofo, como inicio, motor y parte del cuestionamiento. Por ejemplo, la filosofía de los estoicos sobre el buen vivir (que comprometía sus acciones) o la existencialista consciente del papel de uno mismo en la construcción de su vida, o la filosofía marxista propulsora de un cambio social concreto. Hay aquí planteamientos que son relativos a contextos y que sólo se comprenden cabalmente a la luz de ciertas experiencias de los mismos. Desde esta perspectiva el discurso filosófico se erige entre el saber objetivo y el conocimiento personal.

El otro parámetro es el de la actividad que está a la base de estos discursos: la reflexión filosófica. Considero que ésta tiene una afinidad esencial con el conocimiento personal puesto que no se trata, meramente, de un saber demostrativo, como el de algunas ciencias, que en el cual baste únicamente su razonamiento para comprenderlo. *Es una actividad* del pensamiento, la sensibilidad, el ánimo y la experiencia singular de cada persona. Involucra esta multiplicidad de esferas no sólo la razón.

Lo que puede ser un saber meramente demostrativo es el discurso lógico o analítico que emane de esta reflexión. Pero el ejercicio mismo de la reflexión involucra a la persona entera. Dedicarle tiempo, un momento de no reacción al movimiento cotidiano de la vida práctica, un pensar las cosas por cuenta propia, un determinado ánimo, un interés por comprender, una apertura al diálogo, etc. Implica un cuestionamiento ligado a lo vital y en ese sentido no parte necesariamente de teorías sino de experiencias y razonamientos. A diferencia del discurso analítico, aquí no se pretende *saber* de conceptos (mediante un discurso filosófico) sino ejercer la acción del filosofar: poner en práctica, en la experiencia personal, algunos rasgos de la reflexión filosófica.

Partiendo de la premisa de la reflexión filosófica como actividad, considero que la enseñanza de esta reflexión no podría llevarse a cabo de manera impersonal, esto es, apelando únicamente a los razonamientos. Tendría que partir de una experiencia directa, en la cual se pueda involucrar el alumno desde otros aspectos más que el razonamiento: su sensibilidad, sus motivaciones (su ánimo), sus valores. Y la forma de involucrarlos no podría ser estableciendo condiciones homogéneas a todos los alumnos. Por ejemplo, en el tema del existencialismo, debemos ser conscientes que las experiencias son personales y no pretender que todos los alumnos sientan la angustia de la que habla Heidegger tan sólo por describir en qué consiste.

Al respecto, debemos tener muy claro que podemos pretender que *sepan* qué características constituyen la angustia en Heidegger, esto atañe directamente a su razonamiento, pero no que *conozca* esa angustia, porque eso depende su historia, sensibilidad e interés particular. Tampoco se pretende en esta tesis el objetivo de que los alumnos conozcan la filosofía de Heidegger, pues esto requiere de un trato prolongado con sus obras, hasta lograr desentrañar lo esencial de ellas y poder dar cuenta desde ahí del sentido de cada una de sus partes.

Debemos tener en claro que nuestro objetivo de enseñanza-aprendizaje es la *reflexión filosófica*, no una filosofía en particular. En este ejemplo, lo que pretendemos que conozcan, que experimenten, es la reflexión que está de base en el existencialismo, que ellos mismos observen qué forma y dirección tienen las preguntas existenciales y que las

ensayen en su propia experiencia, que se pregunten por ejemplo ¿qué significa ser? y ¿qué sentido tiene?

Nuestro trabajo como profesores estará en guiarlos en la problematización de esas preguntas; orientarlos respecto a los diferentes elementos enseñables de la reflexión filosófica: en la escritura, que ordenen sus ideas, que aprendan a jerarquizarlas, que distingan entre una razón y una opinión para que aprendan a argumentar; en la lectura, que identifiquen las ideas principales del texto para escuchar al autor, que aprendan a distinguir entre su interpretación del texto y los referentes propios del mismo. En el preguntar, que observen cómo la indagación es por los supuestos de toda afirmación o negación y que, en última instancia, observen que el ir constantemente a la caza de supuestos, nos conduce a cuestionarnos lo que fundamentalmente damos por verdadero, válido, real, valioso o posible. Del diálogo también habría varias orientaciones que aportar. En principio el mostrar que escuchar es una actividad que se aprende, no es lo mismo que oír, y que tiene ciertas condiciones como prestar atención, reconocer nuestro sesgo personal en la interpretación del mensaje, reconocer que tenemos intereses distintos y que algo nos mueve a escuchar; muchas veces no es la intención de comprender al otro sino convencerlo de nuestro punto de vista, mostrarle que está en un error. Para ser críticos con esta actitud primero hay que reconocerla.

Respecto al silencio, la duda y el ánimo las orientaciones serían más indirectas por estar más ligadas a lo entrañable de la persona. Recordemos que la transmisión de un conocimiento personal es indirecta, poniendo al otro en condiciones de que lo experimente por sí mismo. ¿Cómo se realizaría? La respuesta más inmediata sería exponer al alumno a una situación que le cause angustia –para seguir con nuestro ejemplo de Heidegger– de tal forma que no sea necesario decirle en qué consiste sino que él la describa después de experimentarla. No obstante, considero que esta estrategia podría ser poco efectiva, incluso riesgosa pues no tenemos seguridad de que determinado estímulo (una película por ejemplo) causará la respuesta esperada (angustia). Además la respuesta puede ser desfavorable, que el alumno se decepcione del tema o, peor, que se deprima. Lo más básico, a mi juicio, para poner a otro en condiciones de experimentar x o y situación es guiándolo a conectar racionalmente con su sensibilidad y a enriquecer su vocabulario, para

que pueda asignar un nombre a lo que piensa y a lo pasa “dentro” de él cuando se pregunta por ciertas cosas o percibe otras.

Así, poner al otro en condiciones de que experimente la duda, el silencio, el ánimo que acompaña la reflexión filosófica, no sería principalmente hacerlo dudar, guardar silencio, sentir, sino ponerlo a considerar qué pasa, que siente, qué características o cualidades distingue en los sucesos de su vida cotidiana cuándo duda, cuando guarda silencio, cuando se emociona, qué concepto podría darles. Esto propiciará que esos sucesos sean más conscientes para él, y con ello, poco a poco irá ampliando su espectro de experiencia, para poder apreciar con más detalle qué sucede cuando duda, guarda silencio, o padece determinado estado de ánimo. Una vivencia no es experiencia sino hasta que se reflexiona sobre ella. La intención es que al ampliar sus posibilidades de interpretación de su experiencia se amplíe también su conocimiento personal.

Así, poner al otro en condiciones de que experimente algo por cuenta propia, no es simplemente ponerlo delante de cierta situación, sino ponerlo de frente a la situación pero guiándolo en la búsqueda de conceptos para darle un nombre, con lo cual pueda reflexionar sobre ella y vaya adquiriendo la sensibilidad y el tacto para evaluar más integralmente (razón, ánimo, intuición) las experiencias que tiene.

El eje de este aprendizaje estaría en la reflexión filosófica, en la experimentación de diferentes dimensiones de ésta: concentración, cuestionamiento, sospecha, ánimo o interés, lectura, escritura, diálogo y silencio; experiencia que, en términos didácticos tiene rasgos procedimentales, actitudinales y conceptuales. Pero que a diferencia del enfoque didáctico no son meramente tres áreas distintas de aprendizaje (aprendizajes conceptuales, procedimentales o actitudinales), sino la posibilidad de un solo aprendizaje: el más entrañable a la persona, el que la edifica, el conocimiento personal. ³³

³³ Resta por aclarar que lo que se pretende enseñar no es la vocación por la reflexión filosófica, la cual daría paso al interés particular del alumno por tal actividad y el consecuente surgimiento de una pregunta auténtica para el filosofar. La vocación no parece ser algo enseñable. Lo que sí podemos realizar con los alumnos es motivarlos para que se adentren más a la reflexión filosófica y encuentren algún interés en ella; así se trataría de ofrecer condiciones para que el interés florezca, o al menos, dejar un antecedente significativo que detone cuando llegue el momento de la vida de cada persona en que esa pregunta o cuestión filosófica tenga una especial relevancia.

Así, pues, proponemos desde este marco epistémico, que la enseñanza de la filosofía se centre más en propiciar las condiciones de un conocimiento personal que de un saber objetivo. A continuación veremos cómo los ejes del conocimiento personal nos pueden ayudar a encauzar el desarrollo de aprendizajes de la reflexión filosófica.

V. Metodología del conocimiento personal para la enseñanza reflexión filosófica

Una metodología es una serie de pasos a través de los cuales se llega de manera ordenada a un resultado mejor de lo que se puede llegar sin ella. Es importante en el plano educativo llevar una metodología de enseñanza porque con ella se pueden establecer grados de complejidad de un tema y de dominio de un procedimiento, de los cuales se tendrá cuenta puntual para su evaluación.

Cuando hablamos del *conocimiento personal* como base para una metodología de enseñanza de la reflexión filosófica, no nos referimos a que podemos usarlo directamente como tal, sino a que de él *podemos extraer momentos o fases del involucramiento en un conocimiento que podría guiarnos en la estructuración de una metodología de enseñanza*. En otras palabras, el conocimiento personal no puede encasillarse en una metodología, porque ésta tendría que funcionar del mismo modo para todos, lo cual es contrario con el carácter personal de éste. No obstante, sí podemos extraer de él ciertos momentos que nos ayuden a trazar los ejes para el trabajo en el aula como veremos a continuación.

a) Ejes de la metodología del conocimiento personal

Recordemos, el conocimiento personal tenía como momentos: 1) una experiencia directa de lo conocido a través de múltiples presentaciones y en diferentes situaciones. 2) Una consideración racional sobre esa multiplicidad y su ordenación en una sola unidad de sentido. 3) Un distanciamiento de la propia postura a través del diálogo con otro que haya vivido condiciones semejantes. 4) Una reevaluación de lo conocido más consciente o perfilada hacia lo esencial. Tomando en cuenta estos cuatro momentos, los ejes que podrían estructurar nuestra metodología serían los siguientes:

- 1) Experiencia directa de alguna de las características de la reflexión filosófica en diversos aspectos y en repetidas ocasiones.
- 2) Reflexión ordenada de la experiencia. Esto implica reconocer y expresar

conceptualmente los diversos elementos y ocasiones que constituyen nuestra experiencia, así como la integración de los mismos en la unidad de sentido de un discurso escrito u oral.

3) Distanciamiento de la propia postura. Esto ocurre mediante el contraste de perspectivas a través del diálogo de quienes han vivido situaciones similares.

4) Reconsideración de lo concretado en el punto 2 para adquirir una visión más compleja y esencial del asunto.

Estos ejes aportan principios epistémicos que el docente puede utilizar a la hora de diseñar una secuencia didáctica en alguna clase de filosofía, para conducir a los alumnos hacia el conocimiento personal de la reflexión filosófica. La forma de implementarlos es a través de ciertas estrategias didácticas, las cuales sean propicias para cada momento del conocimiento personal y señalen puntualmente el aprendizaje de la reflexión filosófica que se trabajará en cada momento. En el siguiente apartado mostraré las estrategias que harán operativa a la metodología del conocimiento personal y en los anexos de esta tesis la forma en la que se aplicaron con los temas de ética que se abordaron en la práctica descrita en el tercer capítulo de esta tesis. Pero antes de concluir este apartado quiero enfatizar lo siguiente.

La propuesta de esta tesis es que una vía adecuada para propiciar la reflexión filosófica en los alumnos es el *conocimiento* y no únicamente el *saber*. Porque el primero implica ejercer la reflexión. Por el contrario, el saber puede ser meramente informativo y quedarse en el nivel de retención o memorización más que de cuestionamiento o de comprensión.

En otras palabras, la reflexión filosófica es una experiencia personal porque nadie puede ejercer el interés, la sospecha, la autocrítica, el silencio y la palabra, por otro. Estos son aspectos propios de la mentalidad y sensibilidad de cada persona. Quien intente ejercerlos por alguien más estará suponiendo aspectos entrañables de la persona y esa suposición, por más que se acerque a la realidad, jamás será el pensar y el sentir del otro.³⁴ Así pues, la forma de estimular el aprendizaje de la reflexión filosófica es el conocimiento: al poner a la

³⁴ Incluso este problema de autenticidad es un problema en la propia persona, puesto que la racionalidad con su claridad de conceptos no alcanza a desentrañar todas las dimensiones de la persona. El inconsciente quedan el margen y lo que creemos de nosotros no refleja todo lo que somos.

persona en condiciones de que experimente los rasgos de esta reflexión y no únicamente el saber que se reduciría a describir las características del reflexionar filosóficamente. En consecuencia, la reflexión filosófica debe propiciarse a través del conocimiento personal de la misma. ¿Pero cómo hacerlo? A continuación propongo ciertos parámetros de desarrollo en cada eje del conocimiento personal y algunas estrategias que podrían servirnos para ello.

b) Estrategias de la metodología del conocimiento personal

Para el primer eje de la metodología del conocimiento personal que consiste en *la experiencia directa de alguna de las características de la reflexión filosófica en diversos aspectos y en repetidas ocasiones*, sugiero presentar una situación y problematizarla a partir de las direcciones de la pregunta filosófica.

Respecto a la situación que se presente debe considerarse lo siguiente: la situación tiene que estar presente en el contexto de los alumnos para que su comprensión se sostenga en experiencias previas, es decir, que sea algo de lo cual los estudiantes tengan algún grado de *conocimiento*. Así, la situación que se reflexionará filosóficamente tiene que estar en el entorno que observan y experimentan los alumnos en su vida cotidiana. Asimismo, la forma de presentarla tendrá que contemplar distintas perspectivas para abonar en la riqueza de referentes que lo hagan significativo a los alumnos (materiales impresos, documentales, audios, etc.).

Por lo que toca a la dirección de la pregunta filosófica, propongo la estrategia titulada: *parámetros de la pregunta filosófica*, en la cual ofrezco un conjunto de indicaciones para detectar cuando una pregunta se encamina hacia una discusión filosófica. Dos de los principales indicadores de esto son: 1) la pregunta se dirige hacia lo que damos por verdadero, real, fundamental, válido, valioso o posible. 2) La pregunta demanda una respuesta argumentada más que informativa, es decir, se responde con razonamientos y no con descripciones. La estrategia la presento en el anexo 2 inciso a, de esta tesis. En ella acopié una serie de ejemplos para ilustrar cuando las preguntas que se desarrollan en clase no se dirigen hacia los parámetros filosóficos anteriores (lo verdadero, lo real, lo válido., etc.) ni demanda una respuesta argumentada. Por último, mostré cómo se pueden re-direccionar hacia una inquietud filosófica.

Para el eje 2 del conocimiento personal, que consiste básicamente en el reconocimiento conceptual de la experiencia, diseñé *la estrategia de análisis lingüístico* utilizando como base la descripción del análisis lingüístico que expone Augusto Salazar Bondy (1967) en su *Didáctica de la filosofía*. Esta estrategia permite aterrizar conceptualmente una idea filosóficamente relevante de la experiencia a abordada en el eje uno. Se elige un concepto que sea fundamental en la historia de la filosofía dentro del problema a examinar. Después se contrasta con el significado que posee actualmente en el lenguaje cotidiano, para esto se identifican por lo menos tres connotaciones de uso cotidiano de este término y al final se discute cuál entraña el significado más esencial para el problema, pues en esto se centra la reflexión filosófica. En el anexo 2 inciso b, expongo esta estrategia utilizando como ejemplo el concepto de *dignidad*. Con esto se pretende pasar de la experiencia de una situación a su análisis, es decir, se abona en el proceso reflexivo, la pregunta y la escritura de la reflexión filosófica.

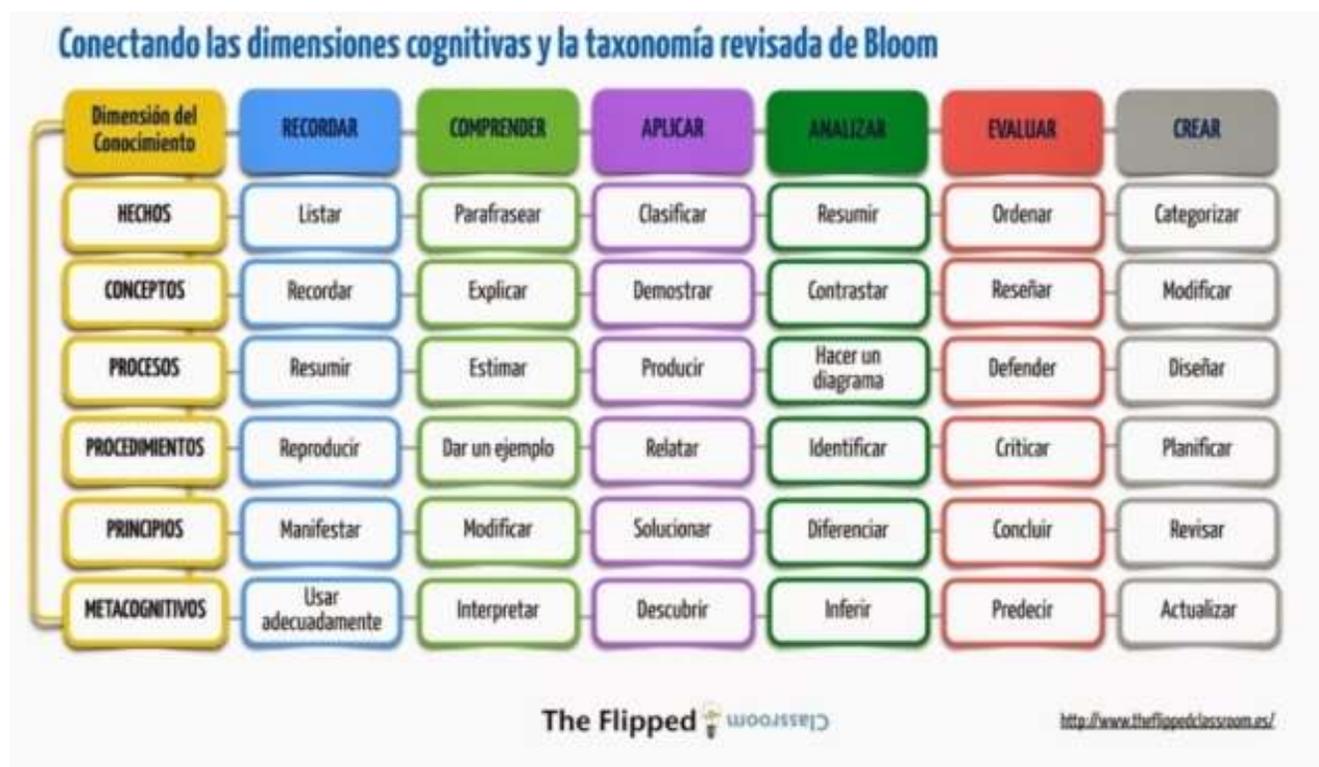
Para el tercer eje del conocimiento personal, que en esencia consiste en *el distanciamiento de la propia postura a través del diálogo o la confrontación de ideas*, diseñé dos tipos de estrategias. La primera se titula *diálogo entre confidentes* y la segunda es una serie de indicaciones para adecuar lecturas de los filósofos de manera significativa para los alumnos. A este conjunto de indicaciones lo titule: *lecturas filosóficas significativas*.

El *diálogo entre confidentes* es una estrategia que tiene como objetivo estimular el desarrollo de las características del diálogo propio de la reflexión filosófica. Dichas características van desde la identificación del tipo de razones que esgrime nuestro interlocutor, hasta el planteamiento de una postura personal de cada uno de los interlocutores. Los aprendizajes aquí implicados demandan diferentes grados de trabajo cognitivo, pues no es lo mismo identificar conceptos que posicionarse críticamente sobre ellos. Por eso para el diseño de esta estrategia utilicé la taxonomía de Bloom,³⁵ en la cual se presenta una serie de tareas cognitivas ordenadas en grado de dificultad.

³⁵ Aunque la taxonomía de Bloom está relacionada con el conductismo, el uso que hice de ella es otro. No pretendo rastrear actividades observables para evaluar a los alumnos, si no comprender el nivel de dificultad cognitivo que amerita cada tarea, de tal forma que se vaya avanzando progresivamente en su desarrollo.

En la siguiente tabla se presentan las tareas cognitivas y su grado de dificultad, el cual va incrementado de izquierda a derecha, es decir, las tareas más sencillas están en la columna de la izquierda y conforme se van acercando a la última columna de la derecha van siendo más complejas.

Tabla de la taxonomía de Bloom



En concordancia con esta jerarquía, la estrategia de dialogo entre confidentes demanda, en primer lugar, tareas relativas a la dimensión del conocimiento “recordar”. Después “comprender” y así sucesivamente con las demás: “aplicar”, “analizar”, “evaluar” y finalmente “crear”. Veamos.

Diálogo entre confidentes consiste en una actividad que se realiza con un equipo de cinco integrantes, dos de los cuales tienen la tarea de llevar un diálogo sobre el problema tratado en clase y el concepto reflexionado, dando los argumentos a favor o en contra de alguna

postura. En esta tarea los alumnos tienen que *recordar* (primer nivel de tarea cognitiva) la situación-problema que se ha trabajado desde el primer eje de la metodología y además tienen que *esgrimir razones* para sostener su postura, características del diálogo filosófico. Otros dos integrantes tienen la función de ser confidentes de los primeros. Escucharán todo lo que dicen los interlocutores y se encargarán de identificar los tipos de razones (subjetivas u objetivas, generales o particulares) que esgrimen. Asimismo, identificarán si hubo paráfrasis adecuadas entre los dialogantes y si los ejemplos fueron válidos. Con esto se estará trabajando el carácter interpretativo (hermenéutico) y crítico del diálogo filosófico, así como el nivel de trabajo cognitivo de comprensión y análisis. A su vez, los interlocutores (los primeros dos participantes) al elaborar la paráfrasis y el ejemplo que examinarán los confidentes, estarán pasando al nivel de comprensión, análisis y creación (al ofrecer el ejemplo). Por último, se les pedirá a los primeros integrantes que manifiesten si están de acuerdo con la postura del otro y por qué. Con esto se estará desarrollando la toma de postura del diálogo filosófico y se pasará al nivel cognitivo de evaluar. Finalmente, el quinto integrante se encargará de observar todo el ejercicio e identificará actitudes de escucha o de imposición entre los dialogantes y confidentes para desarrollar el carácter crítico del diálogo filosófico en torno a los factores emocionales que intervienen en la mayoría de las conversaciones y que muchas veces nos llevan a cometer falacias. El papel de este último participante estará en aplicar los indicadores que se le ofrecen y con ellos evaluará el grado de atención que se genera entre los otros participantes. Todo esto con la intención de poner en práctica el diálogo comprensivo y crítico que busca la reflexión filosófica. Las indicaciones y las rúbricas de esta estrategia se encuentran en el anexo 2 inciso c de esta tesis.

La segunda estrategia titulada: *lectura filosófica significativa*, consiste en un conjunto de indicaciones para adecuar los fragmentos de las obras filosóficas que se consultarán para que sean significativas a los alumnos. Esto se hace incorporando explicaciones y ejemplos que antecedan o precedan citas textuales de las obras, que sean familiares a los alumnos para que sea una lectura significativa. La información introducida tiene la finalidad de mediar entre el contexto de los alumnos y el contexto de la obra (tarea hermenéutica). En el anexo 3 de esta tesis pongo el ejemplo de dos lecturas: una larga y otra corta. En ellas incluí párrafos explicativos donde voy señalando las adecuaciones que se le hicieron a las dos

lecturas para que fueran más significativas para los alumnos. Cabe resaltar que en el diseño de esta estrategia tomé como sustento pedagógico la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) según la cual el conocimiento previo del aprendiz es fundamental para la adquisición del nuevo. Ya que la experiencia previa constituye referentes a los que se ligará la experiencia nueva. Sin estos referentes los nuevos quedan inconexos y es difícil trasladarlos a otro ámbito. Así, a mayor familiaridad del conocimiento mayor significatividad. Tomando en cuenta lo anterior, la estrategia de lectura filosófica significativa constituye una serie de indicaciones que van señalado al docente cómo intercalar la lectura filosófica con ejemplos familiares a los alumnos. Asimismo, se incluyen preguntas de comprensión lectora que van desde el nivel de identificación de ideas principales hasta el nivel inferencial y se echó mano de la estrategia de lectura Cloze para algunos de los ejercicios. Esta estrategia consiste en parafrasear o reproducir ciertas partes del texto pero dejando huecos que el alumno debe llenar con los conceptos faltantes. Sirve, pues, para identificar y resaltar ideas importantes. En el anexo 2 inciso d, ofrezco dos ejemplos de estas lecturas y de las indicaciones que sirven para conformarlas.

Finalmente, para el eje 4 del conocimiento personal: *reconsideración de lo evaluado*, propongo utilizar diferentes estrategias propicias para un ejercicio metacognitivo del alumno. Por medio de las cuales éste pueda observar cómo se modificó su postura o perspectiva de las cosas a lo largo del proceso reflexivo acontecido en los tres ejes anteriores. La elección de la forma de instrumentar esta serie de preguntas en un producto de aprendizaje concreto dependerá del tema, los intereses del grupo y las posibilidades materiales y temporales con que se cuente para ello. Algunos de estos productos son ensayos, exposiciones, elaboración de material escolar: trípticos, monografías, artículos escolares. En el anexo 2 inciso e, se encuentran un conjunto de cuestionamientos que fomentan el ejercicio evaluativo y metacognitivo de los alumnos, las cuales pueden ser aplicadas a distintas actividades o productos de aprendizaje. Un ejemplo de estas preguntas y del producto que utilice para este eje fue la creación de un tríptico informativo que se encuentra en el anexo 4 inciso g. De manera esquemática para los ejes del conocimiento personal (CP) se utilizaran las siguientes estrategias.

Tabla 1. Ejes de la metodología del conocimiento personal con sus estrategias y aprendizajes.

Ejes del CP	Estrategia (s)	Características de la Reflexión Filosófica
1	1) Parámetros del preguntar filosófico	Dirigir la atención de los alumnos hacia los supuestos de lo que dan por verdadero, valioso, válido, real, fundamental o posible.
2	2) Análisis lingüístico	Concentrar la atención de los alumnos en el significado de un concepto o de una idea, para percibir su ambigüedad en el lenguaje cotidiano y preguntar por su significado esencial.
3	Entre pares: 3) Diálogo de confidentes Con la tradición: 4) Lecturas filosóficas significativas	<p>Dar razón de lo que opinamos y distinguir entre razones subjetivas y razones objetivas.</p> <p>Distinguir el proceso de interpretación en la comunicación y ejercitarlo conscientemente para comprender mejor al otro.</p> <p>Examinar la validez de los ejemplos o razones que aduce nuestro interlocutor o nosotros mismos para defender un punto.</p> <p>Observar la influencia de las emociones en la disponibilidad de escuchar, o no, al otro. Esto para ser conscientes de la imposibilidad de un discurso totalmente objetivo.</p> <p>Ejercitar la capacidad de escucha y autocrítica cuando los otros nos señalan qué tan válidas les parecieron nuestras razones y ejemplos.</p> <p>Constatar qué han pensado otros pensadores respecto del problema que se trate en clase.</p> <p>Detectar y prestar atención a las ideas centrales de un argumento, qué significan y qué consecuencias tienen.</p> <p>Ejercitar la relectura para tener una idea más clara del sentido de un párrafo.</p>
4	5) Preguntas reflexivas en un producto de aprendizaje	<p>Tener mayor conciencia de los supuestos y de la complejidad de los problemas fundamentales que a diario admitimos sin reflexión.</p> <p>Generación de nuevas dudas en torno a lo que se creía sabido.</p>

El conjunto de estas estrategias pretende hacer operativo cada uno de los ejes de la metodología del conocimiento personal para el desarrollo de habilidades de la reflexión filosófica en los alumnos y para guiar al profesor que carezca de esta formación profesional. Pues como veremos en el próximo capítulo, uno de los problemas de la

enseñanza de la filosofía en los subsistemas de educación media superior de la Secretaría de Educación Pública es que las materias de filosofía pueden ser impartidas por muchos profesionales de otras áreas y no será el mismo enfoque el que den a un mismo tema egresados de diferentes carreras como por ejemplo, un egresado de psicología clínica o uno de letras bíblicas³⁶, trataran los temas desde un marco explicativo diferente del filosófico. Aunque se compartan algunas materias entre perfiles profesionales, el enfoque de cada disciplina se forja con el conjunto de materias y de prácticas de cada área. No tendrán la misma perspectiva quienes se hayan dedicado al trabajo psicológico en una clínica a los que han trabajado en una iglesia, o los que han estudiado filosofía. Cada disciplina tiene sus características y para salvaguardar las filosóficas pretende ser útil la metodología del conocimiento personal.

VI. Resumen del capítulo

Como mencioné en la introducción de esta tesis, este capítulo pretendió aportar la base disciplinar y epistémica suficiente para propiciar una enseñanza de la filosofía con carácter filosófico. Se ofreció, desde una perspectiva meramente disciplinar, es decir, sin pensar todavía en su enseñanza, un análisis detallado de algunas de las características esenciales de la reflexión filosófica. Sobre esta base fue posible adentrarse, en un segundo momento, al tema de su enseñanza. Fundamentalmente había que definir qué tipo de conocimiento entraña la reflexión filosófica. Desde la epistemología de Luis Villoro pudimos evaluar si se trata de un *saber* o de un *conocer*, o bien, si se trata de ambos y en qué momento hablamos de saber sobre la reflexión filosófica y en cuál otro hablamos de conocer la reflexión filosófica. Una vez definida la situación anterior tuvimos la base epistémica clara para diseñar una metodología de enseñanza de la filosofía y de las estrategias que podrían hacerla operable dentro de la enseñanza áulica. Ésta última será el tema del capítulo siguiente. En concreto examinaré bajo qué lineamientos institucionales, programáticos y didácticos se enmarca la enseñanza de la filosofía en la educación media superior. Pero antes de pasar a ello ofrezco una visión panorámica de lo que se trabajó en este capítulo.

³⁶ Estas carreras forma parte del perfil de los docentes en humanidades, área donde están todas las materias de filosofía; por lo tanto, son profesiones afines, de acuerdo con la SEP, para llevar los cursos de filosofía, sin ninguna preparación u orientación filosófica previa para ello.

El capítulo abrió con el tema de la didáctica de la filosofía. Al respecto señalé que es un problema filosófico puesto que implica un análisis crítico de todos los elementos que la conforman: qué entendemos por filosofía, qué se puede enseñar, de qué manera, etc.

En segundo lugar, abordé el problema en torno a cómo hablar de filosofía frente a una pluralidad de filosofías que tienen distintos intereses, métodos, y aplicaciones. La propuesta fue enfocarnos en algo que es común a toda forma de filosofía, el cual, sostengo, es el *proceso reflexivo*, o bien, la reflexión filosófica. De ella examiné las siguientes características: 1) detener y dinamizar el pensamiento en la comprensión de un concepto (idea, hipótesis, etc.). 2) La pregunta encaminada a cuestiones fundamentales (el valor, la verdad, la realidad, lo fundamental, lo válido). 3) La duda respecto a situaciones asumidas acríticamente, sospechas en torno a lo aparente e inquietudes ligadas a la persona que las formula desde los aspectos más esenciales en tanto ser humano (el valor, sentido, realidad). 4) La escritura argumentada, sistemática y algunas veces cargada de un alto simbolismo en tensión con su interpretación racional. 5) Una lectura activa, hermenéutica, detallada y crítica. 6) El diálogo, donde no sólo hablemos, sino que escuchemos y consideremos críticamente tanto la postura ajena como la propia, con la intención de ser objetivos y lograr un mutuo acuerdo y no la imposición de una postura sobre otra. 7) Ciertos estados de ánimo que son detonantes de interrogantes filosóficas, o bien, razonamientos que nos cambian la forma de mirar y de animarnos en el mundo. Finalmente, 8) cierta forma de silencio, en la cual acallamos por un momento nuestras necesidades prácticas para comprender su dimensión teórica.

En seguida examiné las posibilidades de enseñanza de la reflexión filosófica. Partí del problema sobre las posibilidades de su enseñanza, es decir, ¿se trata de un saber enseñable o no? Aquí me propuse en favor de su enseñanza en tanto proceso reflexivo y distinguí posibles grados de desarrollo de la misma. Además, detallé qué aspectos de las características de la reflexión filosófica son susceptibles de enseñanza-aprendizaje y cuáles otros son relativos a la constitución particular de cada persona. Por otro lado, retomé una descripción epistemológica para ubicar a la reflexión filosófica en un tipo particular de conocimiento y de esta forma considerar el modo epistémico adecuado para propiciar su

desarrollo. En este último, articulé y propuse la metodología del conocimiento personal, así como una serie de estrategias que podrían aplicarse en el aula.

A continuación veremos de qué manera o bajo qué parámetros se lleva a cabo la enseñanza de la filosofía en la educación media superior bajo los lineamientos que implicó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008), la Reforma Educativa 2013, los planes para el nuevo marco curricular común (2017) y los nuevos programas educativos 2018. Pues encuentro una serie de factores que contribuyen a diluir el enfoque filosófico de las clases de filosofía, frente a lo cual la metodología de este primer capítulo podría aportar una herramienta valiosa para reconducir filosóficamente esta enseñanza.

Capítulo 2

Dificultades para la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior

En el capítulo anterior realicé un análisis en torno a los principios disciplinares y epistémicos mediante los cuales se podría articular una forma de referirnos al quehacer filosófico. Todo ello se condensó en el concepto de *reflexión filosófica*. Asimismo, examiné el tipo de conocimiento que era afín a ella: el conocimiento personal, el cual derivó en una metodología de enseñanza y en cinco estrategias para su desarrollo dentro del aula.

En este capítulo el objetivo será demostrar que bajo ciertos lineamientos derivados de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (2008), la Reforma Educativa 2013, los planes adecuados al Marco Curricular Común 2017 y los programas educativos 2018, se gestó un contexto que conlleva un alto riesgo de dilución del enfoque filosófico de las clases de filosofía.³⁷ Dicho contexto consiste 1) en la adopción de un enfoque didáctico insuficiente para la reflexión teórica propia de la filosofía, 2) la dirección de profesores no formados en filosofía, 3) la inclusión de aprendizajes ajenos a los aprendizajes filosóficos y 4) la reducción de las referencias a obras filosóficas en el programa. Todo ello conlleva la posibilidad de que se desarrolle un curso de filosofía a través de un enfoque didáctico que

³⁷ Retomo esta variedad de elementos porque obedecen a un mismo proyecto educativo que se ha ido concretando desde los lineamientos más generales donde se planteó la adopción de un enfoque por competencias hasta los lineamientos didácticos donde se señala cómo desarrollar tal enfoque en el trabajo dentro del aula. En efecto, en la RIEMS se establece la adopción del enfoque por competencias para la media superior. Cinco años después se presenta la Reforma Educativa 2013 en la cual ya se incorporan las competencias para la evaluación de los profesores de dicho nivel educativo y se habla de la inclusión de aprendizajes transversales para el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que las competencias propugnan un aprendizaje integral. A esta reforma suceden una serie de documentos que van definiendo los parámetros curriculares y didácticos. Los que nos interesan en particular son los relativos a la forma de estimular el desarrollo integral de las competencias con la inclusión de aprendizajes transversales. Algunos de los principales documentos que sucedieron a la Reforma Educativa 2013 fueron *La carta sobre los fines de la educación del siglo XXI*, *La propuesta curricular para el Nuevo Modelo Educativo*, *el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* en su primera y segunda edición (2016 y 2017). Pero en donde encontramos los parámetros concretos para los aprendizajes transversales es en el documento titulado *Planes adecuados al Marco Curricular Común* (2017). Cuando habla en concreto sobre el lugar curricular de las HSE y la didáctica para ellas. También en los planes educativos 2018, pues en ellos se definen los aprendizajes clave de las competencias. En síntesis, en este capítulo veremos lineamientos derivados de la RIEMS, la Reforma Educativa 2013, de los planes y programas que gestan un contexto desfavorable para la enseñanza de la filosofía.

no favorece a la reflexión filosófica, impartido por un docente que en el mejor de los casos tiene información sobre la filosofía pero no formación y a través de obras y contenidos que no son filosóficos. Frente a tal situación es fundamental aportar una serie de criterios o una metodología de enseñanza propicia para la reflexión filosófica, que favorezca el enfoque de esta disciplina dentro del contexto anterior.

Para llevar a cabo lo anterior comenzaré con una breve descripción de los lineamientos reformadores de la RIEMS. Me centraré en dos: la adopción del enfoque por competencias y la encomienda de sustituir la enseñanza expositiva por la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sobre el enfoque comenzaré reseñando la controversia que causó en torno a ser una didáctica adecuada o no para la enseñanza de la filosofía. Esgrimiré los argumentos que dieron tanto los opositores como los defensores. Enseguida, realizaré una exposición sobre el enfoque por competencias en donde se pretende discernir qué son las competencias, qué estrategias son propicias para su enseñanza, qué tipo de relación docente-alumnos implica y cómo deben evaluarse. Sobre la base de tal exposición pasaré al análisis crítico de la controversia contrastando las características del enfoque por competencias con las de la reflexión filosófica (del primer capítulo) para dirimir si tal enfoque es o no conveniente para la enseñanza filosófica y de no serlo demostrar qué limitantes representa para aquélla.

En la segunda parte de este capítulo abordaré el tema de la Reforma Educativa 2013 en lo que respecta al proceso de evaluación docente. Puntualizaré bajo qué criterios se evalúa la idoneidad o competencia de un docente para impartir ciertas disciplinas. Después mostraré cómo este proceso es inconsistente con la forma de evaluación del enfoque por competencias. Finalmente, señalaré que esta inconsistencia deja muy abierto el perfil profesiográfico de los docentes que pueden impartir las materias de filosofía, lo que deriva en la impartición de clases de filosofía por docentes de otras áreas que no cuentan ni siquiera con un curso propedéutico sobre esta disciplina.

En penúltimo lugar, examinaré parte de los lineamientos curriculares de los programas 2018 para el Marco Curricular Común de la educación media. Señalaré que la forma de incluir las Habilidades Socioemocionales es inconsistente con el enfoque integral de las competencias y conlleva una mezcla de aprendizajes que puede generar confusión en el

enfoque de la clase. En específico una confusión entre la perspectiva filosófica y la psicológica. Asimismo, mostraré que la reducción de contenidos que se aplicó a los nuevos programas implicó también una reducción en las referencias de consulta bibliográfica específica del área, con lo cual se reduce la posibilidad de trabajar directamente con las obras filosóficas. Asunto que es desfavorable para la enseñanza de la misma pues no se puede enseñar filosofía sin dialogar con la historia de la filosofía condensada en las obras de los filósofos.

Finalmente, reuniré los resultados de los apartados anteriores en el último apartado de este capítulo para plantear la necesidad de robustecer filosóficamente la enseñanza de la filosofía en el contexto de dicha reforma.

I. Lineamientos de la RIEMS desfavorables para la enseñanza de la filosofía

En el 2008 se promulgó la Reforma Integral para la Educación Media Superior con la cual se pretendía “que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Plan Nacional de Desarrollo [PND], 2007-2012). De acuerdo con evaluaciones provenientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la calidad de los bachilleratos en México era un aspecto descuidado por una serie de factores que complicaban la evaluación de la misma. Entre ellos destacaba el no contar con un núcleo de identidad común entre los diferentes bachilleratos del país (bachillerato general, tecnológico y profesionalizante), lo cual impedía que los alumnos pudieran cambiar de un subsistema a otro. Asimismo, se puso énfasis en la escasa relación de los contenidos escolares y la vida social, así como la falta de preparación y evaluación de los docentes. Finalmente, se denunció la poca vinculación de la escuela al sector empresarial (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008a). Para enfrentar todos estos problemas y mejorar la *calidad* de la educación en México se propuso:

a) Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)

b) Diseño de un Marco Curricular Común (MCC) para los diferentes subsistemas de este nivel y la adopción de un enfoque por competencias para el mismo.

c) Creación de un Instituto Nacional de Evaluación Escolar (INEE) de la educación media superior, como órgano regulador de aquél.

d) Formar y capacitar a los docentes desde un enfoque por competencias.

(DOF, 2008a)

De estos puntos el que más causó polémica en la comunidad de profesores de filosofía fue el punto b). La inconformidad derivó, por un lado, en que la primera propuesta de MCC no incluía ninguna materia de filosofía y, por el otro, en que la adopción de un enfoque por competencias para la educación media acentuaba la tecnificación de la enseñanza y la irrelevancia de las humanidades para el actual contexto educativo nacional e internacional; es decir, había más preocupación en formar técnicos competentes que en la formación de personas críticas, autónomas y con conciencia social.

El primer asunto se resolvió gracias a las protestas que algunos miembros del Observatorio Filosófico Mexicano (OFM) como Gabriel Vargas Lozano y José Alfredo Torres, así como profesores de filosofía de distintas escuelas del país, presentaron ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que se reincorporara tal disciplina al currículo del bachillerato. Excluir a la filosofía, argumentaban, reflejaba un interés en desarrollar únicamente las habilidades técnicas de los estudiantes en decaimiento de su capacidad crítica y analítica. Así se expresó el director del OFM en la prensa:

Esta reforma, dictada y orientada por la OCDE e inspirada en el Plan de Bolonia, tiene una gran trascendencia porque afecta a millones de estudiantes. Se trata de un paso más en la estrategia neoliberal puesta en marcha en el país desde 1982 y proseguida por todo y a pesar de todo por los gobiernos priístas [sic.] y panistas. Algunas de sus características son: ubicar a todos los subsistemas de educación media superior [...] en un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) controlado por el gobierno; poner en práctica una reforma educativa tecnocrática y eficientista basada en el método de competencias y eliminar, en lo posible, la función propedéutica que tenía la preparatoria para convertirla prácticamente en el último grado de educación de los mexicanos. Para este fin, [...] la reforma ya no contemplaría ni el área de humanidades ni las asignaturas filosóficas como obligatorias (La Jornada, 2010).

La crítica de este filósofo tiene fundamento. Si revisamos de manera general la tendencia de las políticas educativas del país encontraremos que desde 1940, con la política de sustitución de importaciones en México, la educación se vinculó a la industria y con ello se

percibió como fuente de desarrollo económico. Después surgieron una serie de proyectos educativos expresados en los Planes de Desarrollo Nacional, desde 1980 hasta la fecha, que fueron tecnificando cada vez más la educación.³⁸ Desde esta perspectiva, el OFM denunció que las humanidades eran irrelevantes para las políticas educativas actuales, de ahí su omisión. En contra de esta interpretación, la SEP reincorporó a las humanidades y con ellas a la filosofía en el MCC. No obstante, este acto sigo causando polémica, porque no se modificó el enfoque didáctico: las competencias, de manera que la enseñanza de la filosofía

³⁸De acuerdo con el investigador Federico Lazarín (1996), en 1940 los países de primer mundo se encontraban en guerra, su producción manufacturera disminuyó obligando a reducir nuestras importaciones e incrementar la producción dentro del país. Para esto se requería capacitar técnicamente a la población, lo cual se subsano a través de la educación (educar para la industria). No obstante, esta política fue generando otros problemas que derivaron en la crisis económica de 1982. Algunos de ellos fueron: 1) la migración de un alto número de campesinos a la ciudad, pues el campo fue olvidado, tanto en educación como en empleos; 2) los préstamos internacionales que México solicitó para sobrellevar su situación; 3) la injusta distribución y despilfarro de las ganancias de la industria petrolera; 4) en el ámbito de la educación, se continuó con la industrialización de la educación como una medida para enfrentar la crisis. Así, al término del gobierno de López Portillo y comienzo del sexenio de Miguel de la Madrid, se implementó para las escuelas de nivel medio superior el programa de “enseñar produciendo” (Plan Global de Desarrollo 1980-1982), el cual se presentó como un modelo afín a la idea de *escuela activa* de Dewey, donde el alumno aprendía haciendo y ya no memorizando datos sin utilidad (Lazarín, 1996), a pesar de que esta idea ya había sido criticada por José Vasconcelos de *formación pragmática e irreflexiva* que simbolizaba la dependencia de México a políticas extranjeras; en este caso la dependencia al país que le hizo el préstamo, Estados Unidos. La justificación que adujeron los políticos mexicanos fue que la escuela activa era conveniente porque permitía generar conocimiento a partir de la acción y, además, contribuir al desarrollo de México a través de profesionales técnicos, lo cual no se vio reflejado en una mejora de la educación en el país.

En continuidad con esta política de tecnificación de la educación, el gobierno de Salinas de Gortari propuso el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* en el cual se presentaba la educación secundaria como obligatoria y se vinculaba con la formación técnica. Al respecto, la investigadora Josefina Zoraida Vázquez (1994) señala que la educación estaba en crisis, había mucho analfabetismo y abandono escolar desde nivel primaria, de manera que:

¿de qué sirve declarar que la educación básica obligatoria incluirá la secundaria, si no hemos logrado una educación primaria completa para todos los niños? La justificación para establecerla se atribuyó a que la experiencia internacional revela que una escolaridad adicional, “impulsa la capacidad productiva de la sociedad” y “promueve una más equitativa distribución del ingreso al generar niveles más altos de empleo bien remunerado” (Vázquez, 1994).

Es decir, la educación en nuestro país no mejoraba suficientemente al recargar su finalidad a la industrialización de la misma, sin embargo, se continuó con esta tendencia debido a los pronósticos de mejora dictados por los lineamientos internacionales. Desde entonces, se le ha dado mayor apoyo a la investigación científica, técnica y productiva que se aplica efectivamente al mercado; en cambio, se relegó el desarrollo de las humanidades asignándoles un número reducido de horas en los programas de estudio (Fuentes Molinar, 1978) y no creado fuentes de trabajo suficientes y bien remuneradas en esta área. Con esto no debe entenderse que la formación técnica y científica es negativa para nuestro país, sino que debe partir de un diagnóstico concreto de la situación. Tecnificar la educación urbana del país, donde el mayor sector productor estaba en el campo y donde un gran número de éste hablaba una lengua distinta al español fue forzado, dañino y problemático respecto a la centralización del trabajo y al apoyo de la multiculturalidad en México.

tuvo que ceñirse a los parámetros de un enfoque en torno al cual estriba la segunda crítica de los profesores de filosofía que desarrollaré en el siguiente apartado.

a) Controversia sobre la enseñanza de la filosofía mediante el enfoque por competencias

Frente a la adopción del enfoque por competencias que decretó la RIEMS, algunos profesores que fueron importantes defensores de la enseñanza de la filosofía, argumentaron que el enfoque por competencias tiene un carácter esencialmente práctico y, por tanto, no es adecuado para la enseñanza de la filosofía. Así, José Alfredo Torres (2011) declara que el enfoque por competencias es semejante al método conductista (Skinner) en tanto que el aprendizaje se mide por comportamientos (acción eficaz) más que por conocimientos argumentados (saber qué y por qué). Asimismo, Juan Armando Ramírez García (Vargas, 2011) señala que desde una perspectiva epistemológica el enfoque por competencias apunta hacia un conocimiento de tipo “saber cómo” que deja de lado el “saber qué”, puesto que la evaluación se mide en el logro de ciertas acciones más que en la justificación de su fundamento.

En este sentido, al sujeto capaz de “saber cómo”, por lo común no se le exige que haga explícitas las razones o fundamentos de su proceder, únicamente se le deja actuar. El “saber qué” [en cambio,] puede dar cuenta del contexto de justificación y de descubrimiento mientras que el “saber cómo” se limita a seguir un mero procedimiento de forma consuetudinaria. (p. 172)

En contra de esta crítica, la Secretaría de Educación Pública (SEP), refiriéndose a teóricos de este enfoque, como Philippe Perrenoud y Anahí Mastache, sostiene que formar en competencias no es aprendizaje meramente mecánico, consiste en *movilizar conocimientos* y ello implica *evaluar* qué conocimientos servirían *para resolver de la mejor manera un problema*: “las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir, que los estudiantes sepan qué hacer y cuándo” (SEP, 2014: 6). Así, las competencias requieren de un aprendizaje reflexivo.

¿Cómo dirimir esta cuestión? ¿Qué postura es más sólida? Considero que ambas críticas carecen de solidez en tanto que ninguno de los autores realizaron un análisis completo del objeto hacia el que dirigieron la crítica: los filósofos no ofrecieron un examen concreto del

enfoque por competencias y de su aplicación pedagógica, para dirimir que era incompatible con las competencias³⁹ y ningún documento de la Secretaría de Educación Pública muestra un análisis detallado del tipo de reflexión que implica el ejercicio filosófico, mediante el cual pudieran determinar si la reflexión que propicia las competencias es acorde con la reflexión filosófica. Sin embargo, considero que para resolver la controversia y determinar si este enfoque es conveniente para la enseñanza filosófica debemos realizar primero un análisis detallado del mismo que después podremos contrastar con el análisis detallado que realizamos de la reflexión filosófica en el capítulo uno. Así que pasemos al enfoque por competencias.

b) Descripción del enfoque por competencias

El enfoque por competencias es una perspectiva educativa que pone énfasis en el desarrollo de competencias más que en la transmisión de contenidos.⁴⁰ No hay una definición unánime de competencia por lo que conviene atenerse a la caracterización del documento del que se parta. En este caso utilizaré la definición de Philippe Perrenoud y de Anahí Mastache. El primero por ser reconocido propulsor de este enfoque. La segunda por ser referente de los primeros programas (2014) sujetos al Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.

De acuerdo con Perrenoud (2008) una competencia es la

capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. (p.7)

³⁹ En este punto es importante señalar que José Alfredo Torres (2010) ofrece un estudio sobre el enfoque por competencias pero en su aspecto histórico social (de dónde proviene el término competencias), semántico (qué significa) y a nivel de teoría del aprendizaje (esto es, bajo qué paradigma de conocimiento se incrusta a la hora de implementarlos en las escuelas). No obstante, deja de lado el aspecto didáctico donde se concreta la forma de enseñar y evaluar las competencias dentro del aula, y el aspecto epistémico de la reflexión filosófica, donde se contraste el tipo de conocimiento que entrañan las competencias con el que entraña la reflexión filosófica; lo cual es fundamental para evaluar lo adecuado de las mismas para la enseñanza de la filosofía.

⁴⁰ Decir que la perspectiva de las competencias es aquella que pone énfasis en el desarrollo de competencias más que en contenidos, parece redundante, pero no lo es, pues no podemos sustituir este término sin haber tomado ya una postura al respecto, porque no hay una definición unánime de la misma. Así, comienzo diciendo que la perspectiva de las competencias pone énfasis en el desarrollo de competencias, y después preciso que en este estudio las competencias serán entendidas como *capacidad para movilizar saberes*. En otros estudios pueden ser entendidas como actitudes, destrezas o habilidades.

Esta capacidad, como muestra la cita, va más allá de la posesión de un conocimiento o de la simple realización de una tarea. Implica una *movilización de conocimientos y la resolución eficaz de un problema*. No se trata simplemente de aplicar ciertos conocimientos para resolver una situación, sino de *evaluar* qué conocimientos servirían *para resolverla de la mejor manera*. En este sentido, “comenta Anahí Mastache, las competencias van más allá de las habilidades básicas o saber hacer ya que implican saber actuar y reaccionar; es decir, que los estudiantes sepan qué hacer y cuándo” (SEP, 2014: 6).

Desde esta perspectiva la reforma educativa declara dejar de lado la memorización acumulativa de conocimientos y la actuación mecánica frente a situaciones ya programadas. En cambio, pretende que el alumno traiga a la memoria los conocimientos que le *servirán para resolver un problema y piense* en la mejor manera de articularlos para ese fin.

De tal forma que la Educación Media Superior debe dejar de lado la memorización sin sentido de temas desarticulados y la adquisición de habilidades relativamente mecánicas, sino más bien promover el desarrollo de competencias susceptibles de ser empleadas en el contexto en el que se encuentran los estudiantes, que se manifiesten en la capacidad de resolución de problemas (SEP, 2014:6).

El objetivo de este enfoque está, entonces, en promover el desarrollo de capacidades más que en la transmisión de conocimientos. Pero, ¿de qué forma se promueven estas capacidades? El principio básico del desarrollo de competencias es la didáctica de solución de problemas (Perrenoud, 2008) y se encuentra dentro del enfoque educativo de la enseñanza situada. Así, encontramos como principio pedagógico del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO), que el docente debe “Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado” (SEP, 2016: 88).

¿Pero en qué consiste este aprendizaje? La *enseñanza situada* es una propuesta pedagógica que se estructura sobre dos ejes: *el constructivismo y la cognición situada*. Por el lado del constructivismo⁴¹ se destaca que el alumno tiene un papel activo y fundamental en el proceso de aprendizaje ya que es mediante la base de experiencias que posee el estudiante

⁴¹Existen varias vertientes del constructivismo (cognitivo, individual, sociocultural), pero todas tienen como premisa fundamental el aprendizaje significativo, según el cual el conocimiento no es externo al individuo, como un objeto que se adquiere, sino resultado de un proceso interno de asimilación de nuevas premisas, datos o ideas a partir de experiencias y nociones previas en el aprendiz. En este caso nos referimos a esa tesis fundamental. Si el lector desea conocer las variables del constructivismo puede consultar: Díaz Barriga, 2006.

como se dará significado a la nueva información. Así, sólo si el nuevo contenido muestra su relación con el conocimiento previo, su significado será aprendido; de otra forma el alumno puede no entenderlo y será olvidado rápidamente. Por otro lado, el enfoque de *cognición situada*, parte de la premisa de que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006: XV). Es decir, el conocimiento responde a una circunstancia cultural y contextual específica y sus frutos contribuyen a la comprensión y actividad de esa circunstancia. Por ello, mientras más ligado esté el conocimiento en el aula con prácticas sociales y culturales fuera de la escuela, más significativo será para el alumno en su vida diaria, y más valor tendrá para el joven como vehículo para comprender e insertarse en su cultura.

Afines a esta propuesta son las estrategias de *realización de proyectos* y de *aprendizaje basado en problemas*. Pues en ambas se puede trabajar un problema de la vida cotidiana dentro del aula con el propósito de que al resolverlo se genere el aprendizaje significativo de los alumnos.

La estrategia de *gestión de proyectos* consiste en “actividades articuladas orientadas a identificar, interpretar, argumentar y resolver uno o varios problemas del contexto, con el fin de favorecer la formación integral y el aprendizaje de competencias de acuerdo con un determinado perfil de egreso” (Tobón, 2013: 199). Ejemplos de estas actividades son los proyectos de investigación o aplicación en torno a un problema y sus fases básicas son: 1) direccionamiento del docente hacia los alumnos, 2) planeación del proyecto [docentes-alumnos], 3) actuación-ejecución y 4) socialización (Tobón, 2013: 206). La primera fase consiste en la orientación que el docente brinda a los alumnos para abordar en forma de proyecto la resolución de un problema en su contexto. Para esto tiene que orientarlos primero en la percepción del problema. En la segunda fase, los alumnos deben realizar la planeación de su proyecto según una rúbrica proporcionada por el profesor, en la cual se incluyan aspectos básicos de un trabajo de investigación tales como “título, propósito, problema, experimento, referencias y autores, materiales, registro” (Díaz Barriga, 2006: 46). La tercera fase tiene que ver con la aplicación de lo planeado, cumplir con cada uno de los puntos propuestos en la planeación y regular que se vayan cumpliendo; finalmente, la fase cuatro tiene que ver con el logro e intercambio de los aprendizajes esperados.

Por lo que respecta a la estrategia de *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP) consiste en el diseño de problemas que sirvan de eje para lograr los aprendizajes esperados en un curso y que sean significativos para los alumnos. El docente es el encargado de diseñar estos problemas y para ello debe tener en cuenta dos condiciones: 1) que la resolución del problema conduzca al logro de los aprendizajes especificados en el programa de la asignatura que impartirá y 2) que tal problema sea familiar a los alumnos, es decir, que esté presente en su contexto cotidiano. Una vez diseñado el problema, se formará un grupo reducido de alumnos para que trabajen en equipo en la resolución del mismo. En esta fase el docente los guiará para que descubran qué es relevante investigar para dar respuesta al problema, cómo lo pueden ordenar en una propuesta de solución y cómo podrían organizarse ellos mismos para trabajar en equipo. Al final se espera que los alumnos lleguen a una solución en donde se reflejen los aprendizajes esperados.

Un ejemplo de esta estrategia está en la práctica médica. Pensemos en la sustentación que ofrece un grupo de médicos al emitir cierto diagnóstico y tratamiento para un paciente. Primero se presenta el problema: un paciente con varios padecimientos; después el médico identifica los síntomas más relevantes e investiga sobre ellos: sus causas y relaciones; después formula un diagnóstico con toda esa información y un tratamiento; en seguida se los aplica al paciente; en la última fase corrobora si mejoró o no, si fue adecuado el diagnóstico y el tratamiento, o no. Así, los docentes bajo esta estrategia deben presentar un problema de la vida cotidiana a los alumnos y orientarlos para que ellos encuentren los factores que deben esclarecer para resolverlo; acompañarlos en la búsqueda de los mismos y ayudarlos a ordenarlos para presentar una propuesta de solución, la cual, por último paso, tendrá que aplicarse para verificarse. Finalmente, un requisito más de esta estrategia es que se desarrolle con un grupo pequeño de estudiantes para que el seguimiento sea óptimo.

Mediante estas estrategias se pretende dejar de lado la enseñanza tradicional a través de la cual se ponía más énfasis en la memorización de contenidos que en la competencia del alumno para hacer algo con ellos; es decir, para articularlos en la resolución de un problema. El papel del docente ya no es presentar de forma expositiva los conocimientos a lograr, sino incitar mediante un problema a que los alumnos lleguen a tales conocimientos:

El camino que toma el proceso de aprendizaje convencional se invierte al trabajar en el ABP. Mientras tradicionalmente primero se expone la información y posteriormente se busca su aplicación en la resolución de un problema, en el caso del ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y finalmente se regresa al problema. (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [DIDEVAITESM]. s.f : 2)

Este cambio implica un papel protagónico del alumno respecto a su aprendizaje y una función mediadora del docente, el cual sólo será el facilitador que promueva el aprendizaje autónomo del alumno acercando los recursos o estimulando la movilización de éstos para la resolución eficaz del problema.

Las pautas que el enfoque sigue para garantizar el cumplimiento de estos roles son el establecimiento de ciertas competencias docentes y la evaluación constante de las mismas.

De manera general, el docente de EMS debe poseer las competencias siguientes:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional. (DOF, 2008c)

En el fondo, la lógica del enfoque por competencias es que sólo pueden promover el desarrollo de las competencias quienes las hayan desarrollado. En este sentido, el enfoque no sólo pretende que los alumnos sean capaces de resolver de manera eficaz un problema, sino primeramente que los docentes también puedan hacerlo. En este tenor, la situación a que los docentes se enfrentan es al diseño de situaciones problema para el aprendizaje de los alumnos, así como orientarlos para que las resuelvan.

Ahora bien, ¿cómo pueden los docentes estar seguros de que los alumnos han desarrollado la competencia que se esperaba de ellos?, ¿cómo se evalúan las competencias? De acuerdo con Philippe Perrenoud (2008) las competencias no se pueden evaluar a través de pruebas estandarizadas ni homogéneas, pues éstas se desarrollan a través de un *proceso formativo* que es *singular en cada persona*. A este respecto es importante recordar que la competencia no es el desempeño de una tarea concreta, ni una habilidad que alcance un último grado de desarrollo. Se trata de una capacidad que evoluciona sin cesar a lo largo de toda la vida. La única forma de evaluarla es estableciendo grados de desarrollo de la misma dentro de un determinado ámbito. Los grados dependerán de varios factores tales como los hábitos de aprendizaje de cada alumno, su contexto social, rasgos de carácter, entre otros. Por lo tanto, el grado de desarrollo no podrá ser igual en todos los alumnos. En consecuencia, aclara Perrenoud (2008): ‘Es imposible evaluar las competencias de manera estandarizada [...] poniendo a todos los “competidores” en una misma línea de partida. [...] [Hay que] establecer balances de competencia individualizados’ (p.102). El medio para establecer estos balances tiene que partir de un aprendizaje personalizado. Así, el maestro que quiera evaluar el grado de desarrollo de una competencia “no va a evaluar haciendo comparaciones entre los alumnos; realizará, más bien, una comparación entre la tarea por cumplir, lo que el alumno ha hecho y lo que él haría si fuera más competente.” (p.103)

Según los parámetros anteriores, los tipos de evaluación que sirven para dar cuenta del desarrollo de una competencia son los de carácter *formativo y diferenciado*. La *evaluación formativa* es aquella que se aplica de manera continua y progresiva a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje en un curso. Su finalidad es regular la evolución del proceso dentro de los márgenes del conocimiento esperado. Se distingue de otro tipo de formaciones como la *diagnóstica* y la *sumativa* en que su intención es *comprender* la manera en que se están realizando ciertos objetivos pedagógicos y *no en buscar ciertos resultados* como pasa con las primeras dos. En efecto, la evaluación diagnóstica pretende dar cuenta de los conocimientos ya logrados en el alumno (conocimientos previos) y la sumativa de los resultados a que han llegado los alumnos después de un proceso educativo. En cambio, se dice de la evaluación formativa lo siguiente: “No importa tanto valorar los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlos e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo, y en qué medida es posible remediarlos con nuevas

adaptaciones didácticas *in situ*” (Díaz Barriga, 2010: 406). Desde esta perspectiva es importante la identificación de errores dentro del proceso enseñanza-aprendizaje para mejorarlo. Algunas de las técnicas de evaluación formativa son: registro anecdótico, entrevistas, observación, mapas o guías de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación.

Respecto al tema de la evaluación diferenciada, ésta se refiere a una valoración personalizada del desarrollo de una competencia. No se puede exigir el mismo grado de desarrollo de una competencia para cada alumno, puesto que parten de condiciones diferentes, tanto personales como contextuales. El docente debe evaluarlos en contraste con ellos mismos y no en la competencia con respecto a los otros. Sobre este punto es importante señalar que el enfoque no puede utilizarse en un grupo extenso, pues un solo docente no podría darle seguimiento personalizado a un número grande de alumnos.

Finalmente, cabe mencionar que dentro del enfoque aplicado a la EMS se distinguen tres clases de competencias según el tipo de situación que permiten resolver. Las clasificaciones son genéricas, disciplinares y profesionales. A continuación se presenta una descripción de las mismas de manera sintética según el Acuerdo 444 por el que se establecieron en la Educación Media Superior (EMS):

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del Sistema Nacional de Bachilleratos (sic.).
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.

	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.
--	------------	--

(DOF, 2008b: 2)

Las competencias genéricas son aquellas que trascienden el ámbito escolar, se trata de competencias para la vida. Éstas “les permiten [a los alumnos] comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean.” (DOF, 2008b: 2) Algunas de estas son: “Se autodetermina y cuida de sí”, “se expresa y comunica”, “piensa crítica y reflexivamente”, “aprende de forma autónoma”, entre otras. Por ser directamente útiles para la vida tienen un carácter *transversal*, es decir, son relevantes para cualquier proceso de conocimiento del alumno y deben fomentarse en todas las disciplinas. La mayoría de estas son asignadas a las materias de humanidades, entre ellas a la filosofía.

Por lo que respecta a las competencias disciplinares, éstas se refieren al dominio de conocimientos y procedimientos acordes con un área del conocimiento y cierto perfil de egreso de una institución. Los ejemplos de estas competencias dependen de un área de conocimiento. Para matemáticas, por ejemplo, se requieren competencias como: “formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques”, “interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos” (DOF, 2008b: 2).

Por último, las competencias profesionales son aquellas que se requieren para la ejecución eficaz de una profesión; van desde las características personales necesarias para un trabajo, hasta los convenios institucionales para propiciar su desarrollo en diferentes empresas.

En resumen, el enfoque por competencias es una perspectiva educativa que pretende el desarrollo de capacidades más que de conocimientos o procedimientos. La competencia apunta hacia una movilización de saberes para la resolución eficaz de un problema. La forma de estimular este tipo de aprendizajes es a través de la estrategia de generación de proyectos o la creación de situaciones problema dentro del aula. El papel del docente en este enfoque es el de facilitador del saber. Su función es crear y cuidar las condiciones para que el alumno desarrolle las competencias propias para la vida o el área de conocimiento o

profesión que establezca el perfil de egreso de su institución educativa (competencias genéricas, disciplinares, y profesionales). Para llevar a buen término este enfoque el docente debe poseer ciertas competencias y debe procurar una evaluación de tipo formativa y diferenciada. Examinemos ahora que tan compatible es este enfoque para la enseñanza de la filosofía.

c) Incompatibilidad del enfoque por competencias y la reflexión filosófica

Mencionamos al inicio de este capítulo que una de las críticas que dirigían los profesores de filosofía a este enfoque era respecto a su carácter práctico.

al sujeto capaz de “saber cómo”, por lo común no se le exige que haga explícitas las razones o fundamentos de su proceder, únicamente se le deja actuar. El “saber qué” [en cambio,] puede dar cuenta del contexto de justificación y de descubrimiento mientras que el “saber cómo” se limita a seguir un mero procedimiento de forma consuetudinaria. (Vargas, 2011: 172)

Esta crítica se dirigía a señalar que el énfasis del enfoque por competencias estaba en resolver un problema y que para esto no se requería pensar, en el sentido de problematizar, porque ya existen protocolos o formas usuales de resolver los problemas que simplemente se siguen y dan resultado. Sin embargo, al examinar el enfoque nos damos cuenta de que esto no es una regla, que si bien algunos problemas pueden resolverse a través de un protocolo, hay otros que requieren de ingenio y reflexión de los alumnos. En ese sentido, el enfoque por competencias no sólo da para *saber cómo* sino también para *saber qué o por qué*, como sostenían algunos de sus defensores. ¿Es compatible entonces con la reflexión filosófica?

Tomando en cuenta las características de la reflexión filosófica que esboqué en el capítulo primero, considero que si bien el enfoque por competencias propicia cierto tipo de reflexión, se refiere a una de carácter pragmático: útil para resolver un problema. En cambio, la filosófica, es más de tipo teórica: problematizar para comprender un problema. Veamos con más detalle.

El enfoque por competencias aspira a *resolver* un problema, la reflexión filosófica aspira a *comprender*. La diferencia no radica en que sean fines excluyentes, pues para resolver algunos problemas se requiere de la comprensión de los mismos, sino en las *metas* y los *alcances que tienen*. Puedo *comprender* que hay cosas incognoscibles y esencialmente conflictivas, pero no puedo *resolver* cosas incognoscibles ni esencialmente conflictivas. La resolución demanda la eliminación del conflicto; La comprensión no, pues se alcanza a vislumbrar que hay cuestiones esencialmente conflictivas en el ser humano.

Asimismo, la resolución es útil, en tanto que arregla un problema o disuelve un conflicto. La comprensión no necesariamente lo es, porque a veces no resuelve nada, nos deja de frente al conflicto y más involucrados con el problema. La resolución mientras más pronta y mejor (eficaz), más sirve. La reflexión que lleva a comprender, mientras más demorada y profunda, más sentido alcanza.

Ahora situémonos en el principio de la enseñanza situada de las competencias. La situación-problema que más sirve desde esta estrategia es la más ligada a la vida práctica y cotidiana de los alumnos. En cambio, la reflexión filosófica se dirige a ir más allá de lo aparente, tiende a ir más allá de lo cotidiano y sobre todo más allá de lo práctico, es decir, de las respuestas automáticas acostumbradas. Al enseñar la reflexión filosófica no se pretende como eje principal resolver un problema de la vida cotidiana como en la enseñanza situada, sino fundamentalmente comprender una condición conflictiva a diferentes niveles (ontológico, epistémico, moral, estético, político, metafísico) de la vida humana. Invita a los alumnos a pensar más allá de lo cotidiano, o bien, de lo asumido rutinariamente sin cuestionamiento. Así, el enfoque por competencias no es compatible con la enseñanza de la filosofía por las diferencias que explicamos y que se condensan en esta tabla.

Tabla 2. Diferencias entre el enfoque por competencias y la reflexión filosófica

Enfoque por competencias	Reflexión filosófica
Eje del aprendizaje: resolución de problemas	Eje del aprendizaje: problematización para comprender una situación (en último término irresoluble o incognoscible) y en algunos casos transformarla (que no es lo

	mismo que resolver).
Se aspira a eficacia: menor tiempo y mejor resultado.	Se aspira a profundidad: calma para repensar, problematizar y alcanzar complejidad en el análisis.
Es un conocimiento prioritariamente práctico, por tanto, útil para resolver problemas. Éste presta atención solo a lo que sirve de medio para un fin, es decir, evalúa cuál es el mejor medio (el más eficaz) pero no está obligado a examinar su validez, realidad, valor, sentido. No implica problematizar el medio o del fin.	Es un conocimiento prioritariamente teórico. Amplia la sentido de lo que asumimos por cierto, fundamental, válido o valioso, real. Más que ser útil satisface una necesidad del intelecto: búsqueda del referente último de la existencia que le dé sentido a todo lo demás.
Tiene por meta aplicarse en la vida cotidiana.	Implica ir más allá de la vida cotidiana para pensarla de un modo <i>fundamental</i> .
Pretende innovación ligada a la producción. Implica crear o modificar un producto para una nueva y mejor oferta en el mercado.	Pretende comprender y para ello se dirige a encontrar el sentido que falta. Parte de lo existente pero no para mejorarlo sino para replantearlo. ¿Qué garantías tenemos sobre la creemos? Esta reflexión implica una transformación en nuestra forma de mirar y valorar la vida.
No ahonda en la teoría	Ahonda en la teoría

Lo anterior muestra que son incompatibles el enfoque por competencias y la reflexión filosófica.

Ahora bien, una de sus incompatibilidades es que el primero busca utilidad, la segunda no ¿Esto significa que la reflexión filosófica no sirve para la vida práctica? En absoluto, la reflexión filosófica sí sirve para la vida práctica, pero no directamente como el saber instrumental. Veamos.

La filosofía es esencial para asumir con profundidad la vida y cuestiones fundamentales a ésta como la realidad, el valor, el sentido, la totalidad, la posibilidad de transformación. Con esta conciencia despierta a cuestiones fundamentales, la reflexión filosófica puede dirigirse a transformar ciertas situaciones como las relaciones de poder (filosofía de la praxis), las relaciones sociales (filosofía política), las prácticas científicas (filosofía de la ciencia) y los juicios de valor (ética, estética, epistemología, lógica). En otras palabras, la filosofía no incide directamente en la vida práctica como un protocolo o receta que indica los pasos adecuados para resolver problemas cotidianos, pero conduce a comprender la vida con radicalidad: qué es, qué sentido tiene, qué certeza hay de ella, en qué reside el valor, qué posibilidades encierra. Y el pensar estas cuestiones fundamentales nos vuelve a la vida cotidiana con una conciencia alerta y crítica de lo que se dice *valer*, lo que profesa algún *sentido*, lo que pretende pasar por *verdadero*, lo que unifica la *realidad* y lo que en esencia *la transformaría*.

La visión que deriva de la reflexión filosófica se traduce así, en un cuestionamiento por lo que en la vida cotidiana damos por hecho. La realidad ya no es tan inmediata y unívoca; se comprende, hasta cierto punto, su complejidad y se vislumbra cierta forma de relacionarnos con el mundo de una forma más íntegra, esto es, más consciente de lo entrañable de esta relación (del ser-en-el-mundo), del sentido y del valor que tiene, con lo cual nos conduce a buscar la transformación de prácticas enajenantes, engañosas, injustas, opresivas, dogmáticas que restringen la conciencia de sí sobre el hecho radical de la vida.

Ante esta disyuntiva, saber práctico o saber teórico, podría surgir la duda, ¿cuál debería preferirse? La respuesta tiene que encaminarse a observar que se trata de una disyunción inclusiva, es decir, se requieren los dos tipos de saberes para la vida puesto que tenemos diferentes necesidades que satisface cada tipo de saber. Por ejemplo, si estuviera ahogándome no me gustaría que mi acompañante fuera un filósofo entregado únicamente a la especulación y que sometiera a duda el protocolo de primeros auxilios antes de usarlo. Nuestra vida como seres corpóreos- anímicos, especulativos y espirituales tiene diferentes necesidades; el filosofar cumple una de estas funciones, en ningún momento suplanta alguna de las demás. Ese suplantar, evitar o negar una parte del ser humano es lo que nos causa problemas y es lo que sucede actualmente cuando se generan únicamente condiciones

para el desarrollo técnico del alumno y se reducen las posibilidades de enseñanza de saberes humanísticos como la filosofía, el arte y la historia.

El enfoque por competencias sirve muy bien para saberes prácticos, pero es limitante si se quiere aplicar a todo tipo de saber, sobre todo a los encaminados más hacia la teorización de cuestiones fundamentales, como es el caso de la filosofía.⁴² Veamos ahora qué otros factores afectan la enseñanza de la filosofía con la implementación de este enfoque.

d) Confusión con el ABP para las materias de mayor sistematicidad (filosofía)

Parte de las razones que ofrecieron los documentos oficiales de la RIEMS para adoptar el enfoque por competencias eran que este modelo propiciaba un proceso de enseñanza-aprendizaje más útil para la vida, que la enseñanza tradicional basada principalmente en el método expositivo y que implicaba un aprendizaje enciclopédico. En ese contexto se perfiló una enseñanza basada en la resolución de problema (ABP), como puede apreciarse en el Acuerdo 442 de dicha reforma:

Un planteamiento de esta naturaleza [el enfoque por competencias] es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. (DOF, 2008a: 32)

Así, la RIEMS a través del enfoque por competencias implicó un cambio de estrategia didáctica en el trabajo áulico. Los docentes debía dejar de trabajar con el modelo tradicional de enseñanza: el modelo expositivo y planear ahora desde el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP), donde el docente tiene que diseñar una situación problema que sirva para abordar los aprendizajes marcados en el programa. Además, cambia su papel, de ser el expositor que trasmite el conocimiento pasa a ser el orientador que guía a los equipos en la resolución de problemas. ¿Qué ventajas o desventajas implicó

⁴² Con esto no quiero decir que esté adoptando una visión meramente teórica de la filosofía. Considero que la filosofía puede transformar el mundo como propugna la filosofía de la praxis. No obstante, para que esta transformación sea radical se requiere de un profundo proceso reflexivo como lo es el saber teórico y no el saber meramente instrumental.

este cambio en el sistema educativo mexicano y en específico para la enseñanza de la filosofía?

El investigador Xavier Roegiers (2007) plantea cuatro categorías para evaluar lo adecuado o poco adecuado de una reforma educativa: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. Los que cobran especial relevancia para nuestro trabajo son el segundo y el último: “La eficacia de una reforma significa su capacidad para alcanzar los objetivos asignados.” (p. 19) Y la eficiencia tiene que ver con el balance entre costo y beneficio de la reforma, esto es, si los cambios que implicó fueron más favorables para los involucrados o los empeoraron. (p. 28) Uno de los indicadores clave para evaluar estos criterios es el tipo de estrategia didáctica que se aplica en la reforma. Al respecto, Roegiers (2007) sostiene que las estrategias relativas a la creación de situaciones complejas-problemáticas en el aula han sido adoptadas en muchos países europeos y en el mundo, para hacer frente a las demandas de la globalización.⁴³

Las *situaciones-problema* son aquellas donde se presenta en el aula un problema complejo para que los alumnos lo resuelvan y a partir de esto generen o consoliden conocimientos. Hay *situaciones-problema previas* y *situaciones-problema posteriores*. En las primeras se pretende generar conocimiento a través de la presentación de un problema en el cual los alumnos, apoyados por el profesor, deberán identificar los aprendizajes a lograr (recursos) para resolverlo. Ésta es la base del ABP. En el segundo tipo de situaciones-problema, se pretende consolidar primero ciertos conocimientos y después ponerlos en práctica a través de la resolución de un problema. A esta metodología se le conoce como Pedagogía de la Integración, pues primero se presenta aprendizajes puntuales que en una segunda fase se integran para resolver un problema. En palabras del autor, las *situaciones-problema previas* tienen la siguiente forma:

⁴³ En el artículo se argumenta que los actuales problemas sociales y económicos de nuestro mundo globalizado demandan una educación más ligada a la acción. Se requiere de personas que no sólo sepan cómo es la democracia o las relaciones interculturales sino que sean ciudadanos que practiquen estos principios. Asimismo, se requiere de profesionales que no sólo sepan mucho de su área de conocimiento sino que puedan resolver problemas concretos de la misma, como se presentan en la vida real, fuera de la escuela. Para fomentar este tipo de educación muchas escuelas europeas y en el mundo han abandonado el aprendizaje basado en objetivos, que era meramente erudito y acumulativo, por el aprendizaje basado en situaciones problema las cuales demandan cierto conocimiento práctico del alumno.

Una de las formas más comunes de trabajar con situaciones previas complejas es un enfoque conocido como PBL (problem-based learning [aprendizaje basado en problemas]): los estudiantes se dividen en pequeños grupos y se les pide que intenten resolver situaciones complejas a cierto ritmo, cada situación se considera como un reto a superar. Entonces, las clases se llevan a cabo para extraer recursos con el fin de estructurar el proceso de aprendizaje. (Roegiers, 2007: 13)

En cambio, las *situaciones-problema posteriores* se estructuran de la siguiente manera:

el profesor desarrolla recursos y entonces plantea situaciones complejas – aprendizaje post-recursos- a los estudiantes.[...] los docentes los desarrollan en sintonía con su propio estilo y los métodos en vigor. (Roegiers, 2007: 13) Durante un periodo de tiempo determinado –por ejemplo, cinco semanas- el profesor desarrolla los recursos necesarios para que el estudiante pueda resolver situaciones-problema; las reglas de gramática, conjugación, ortografía y aritmética. Estos son los denominados aprendizajes puntuales [que corresponden a los aprendizajes por objetivos], que son llevados a la práctica con los mejores métodos en el repertorio de cada profesor. En la sexta semana, denominada “semana de integración” o “módulo de integración”, el profesor deja de presentar nuevos recursos. Durante toda la semana, y en todas las áreas, se les presenta a los estudiantes situaciones complejas donde han de movilizar todo lo que han aprendido en las cinco semanas precedentes (los “recursos”). Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para afrontar estas situaciones. (p.15)

Después de examinar los resultados que tuvieron estas metodologías en diferentes sistemas educativos del mundo se observó lo siguiente:

1) El modelo de integración (situaciones-problema posteriores) es más eficiente puesto que hay mayores condiciones para que los docentes de un esquema tradicional lo puedan adoptar. La razón está en que no impone una transformación de golpe a las prácticas educativas de los profesores. Por el contrario, parte de la forma de aprendizaje que conocen (aprendizaje por objetivos) y de la cual tienen cierto dominio, para después poco a poco conducirlo al nuevo objetivo: el aprendizaje en situaciones complejas. En cambio, imponer el ABP en un contexto donde la enseñanza ha sido principalmente de corte tradicional, meramente expositiva, es un cambio muy drástico, pues aun orientando a los docentes requiere de un largo tiempo de práctica para que ellos se apropien de él: “Se estima que se tarda por lo menos entre cinco y diez años para que un profesor adopte espontáneamente el aprendizaje basado en proyectos como sustitución de métodos de enseñanza basados en prácticas del modelo transmisivo” (Roegiers, 2007: 29).

2) En los sistemas educativos donde no hay conocimientos bien estructurados y sólidos previos al nivel donde se aplicará el ABP, la situación-problema conduce más a una confusión y dispersión del conocimiento que a un aprendizaje: “ investigaciones en países de habla inglesa principalmente, demuestran que enfoques educativos basados en PBL (*problem-based learning* [aprendizaje basado en problemas]) pueden resultar menos eficaces que enfoques basados en el aprendizaje de recursos previos, en particular, en estudiantes con bajos resultados” (Roegiers, 2007: 26).

No cabe duda de que los niños necesitan ejercicios sistemáticos y analíticos [...] también necesitan dar sentido a lo que aprenden, relacionar los diversos tipos de aprendizaje e integrarlos en una estructura cognitiva (Ausbel, 1968; Reigeluth & Stein, 1983). El enfoque de la pedagogía de la integración (PI) lo consigue. Por el contrario, el enfoque que da prioridad a situaciones previas genera cierta cantidad de confusión en la mente de los estudiantes, especialmente cuando el ejercicio que implica situaciones complejas no es seguido de ejercicios analíticos y sistemáticos [como los que requiere la enseñanza de la filosofía]. Sin embargo, ya que este enfoque consume mucho tiempo y está basado en la corriente socioconstructivista que considera tabú el trabajo sistemático sobre recursos y desprovisto de significado, se ignoran las necesidades de los estudiantes y se duda de la eficacia de un determinado grupo de estudiantes. (Roegiers, 2007: 24)

En otras palabras, cuando la población estudiantil carece de una base consolidada de conocimientos previos para visualizar un problema, comenzar con el planteamiento de un problema puede generar más confusión que oportunidades de aprendizaje. Y esta situación se agrava en los aprendizajes que requieren de mayor orden y sistematización como es el caso de la reflexión filosófica, la cual requiere del orden y la sistematización de un cúmulo de ideas.

La conclusión que se deriva del artículo es la siguiente: las reformas que adopten la estrategia del ABP sin preparar en un periodo prolongado y gradualmente a sus docentes, frente a un contexto de jóvenes que no poseen conocimientos previos sólidos y forman parte de grupos extensos donde no es posible una evaluación formativa, son reformas que carecen de eficiencia, porque empeoran la situación en vez de mejorarla, y de eficacia porque es difícil que se logren los resultados esperados.

Ahora bien, examinando el caso de la Reforma Integral para la Educación Media Superior observamos que es una reforma que carece de eficiencia y de eficacia pues se implementó de golpe (esto es, sin preparar previamente y con el tiempo suficiente a los docentes) el

enfoque por competencias y el ABP. Una prueba de esto la encontramos en la investigación intitulada: *Los docentes frente a la reforma del bachillerato* (2009). En ella se plantea que la introducción de esta reforma fue sorpresiva para la mayoría de los docentes del subsistema en que se implementó por primera vez e implicó toda una serie de cambios que difícilmente podían ser asimilados, algunos de ellos por cuestiones de falta de preparación. Por ejemplo:

instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”. [...] Los cambios no son menores, una reforma que adopta una perspectiva constructivista como modelo pedagógico requiere un mayor dominio del contenido disciplinar por parte de los docentes para lograr que se conviertan en verdaderos mediadores que faciliten el aprendizaje de los estudiantes mediante el desarrollo de auténticas oportunidades de aprendizaje (López, 2009: 1192).

El nivel educativo de los alumnos donde se aplicaría el modelo de aprendizaje a través de problemas, fue otro de los problemas en la RIEMS, porque ésta estrategia requiere de conocimientos previos sólidos, no obstante:

Muchos estudiantes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Este problema afecta muy severamente la eficacia de la EMS aún cuando es originado fuera de ella, durante los ciclos educativos previos. (DOF, 2008a)

Aunado a lo anterior la prueba PISA 2017 muestra que más de la mitad de los alumnos de primaria y secundaria no entienden lo que leen, por lo cual consideramos que las materias que requieren mayor trabajo de lectoescritura, como la filosofía, se verán más afectadas.

En conclusión, sustituir el modelo tradicional por el aprendizaje basado en problemas sin una mediación de por medio –ya sea que esta mediación se trate de capacitar suficientemente a los docentes y robustecer el conocimiento de los alumnos, o bien, en introducir una metodología de enseñanza que procure la consolidación de contenidos previos antes de generar la problemática de aprendizaje– trae más desventajas que ventajas en la mejora de la educación y en la enseñanza de materias que requieren de mayor trabajo

analítico y sistemático, como son las filosóficas. Pasaré ahora al examen de los lineamientos de la Reforma Educativa 2013 que afectan a la enseñanza de la filosofía.

II. Lineamientos de la Reforma Educativa 2013 desfavorables para la enseñanza de la filosofía.

En sintonía con la RIEMS 2008, la Reforma Educativa 2013 tuvo por meta mejorar la calidad de la educación en nuestro país. Para ello estableció una serie de condiciones entre las cuales se encuentra la creación del Servicio Profesional Docente, el cual desde su creación hasta la fecha “asegura que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio se regulen conforme a mecanismos que permitan a los maestros acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades, además de prever las condiciones y apoyos necesarios para favorecer su desarrollo profesional” (Treviño, 2015). Para cumplir con esta misión se determinó evaluar la *idoneidad* del docente para su ingreso y permanencia en las instituciones escolares. Ser idóneo significa que los profesores tienen las competencias genéricas, disciplinares y laborales necesarias para estimular el desarrollo de competencias en los alumnos.⁴⁴ Con base en esta evaluación se define quiénes son idóneos para la impartición de ciertas materias. No obstante, si seguimos los lineamientos del proceso de evaluación puede resultar que, por ejemplo, un licenciado en psicología organizacional o un médico cirujano sean idóneos para enseñar filosofía, lo cual sería desfavorable para la enseñanza de la filosofía pues cada disciplina tiene su enfoque particular. Esta situación se debe a una inconsistencia entre la evaluación y el enfoque por competencias. Se supone que las competencias son la integración de habilidades, actitudes y conocimientos; en teoría, bajo este enfoque, solo aquellos que posean habilidades filosóficas, actitudes filosóficas y conocimientos filosóficos son idóneos para su enseñanza. Pero en la práctica no resulta así: son idóneos los que en el mejor de los casos poseen algo

⁴⁴ Considero que la evaluación docente hubiera sido un gran acierto de la reforma si se hubiera enfocado en términos formativos, es decir, si se hubiera comenzado con una evaluación diagnóstica de los docentes y a partir de ahí se hubiera diseñado un programa de formación que los llevara poco a poco a un nivel de formación mayor. En cambio, la evaluación se enfocó en que los docentes poseyeran competencias; lo cual era casi imposible, pues éstos no estaban formados en dicho enfoque y no se les preparó previamente para ello.

de conocimiento filosófico y saben realizar una planeación por competencias. El problema es que tener información sobre un tema no es lo mismo que conocer por experiencia propia el enfoque de la misma: saber de filosofía no es lo mismo que tener la experiencia del filosofar. En otras palabras, no es lo mismo informar sobre filosofía que estimular la reflexión filosófica al filosofar con los alumnos. Para mostrar este punto veremos, primero, cómo se determina la idoneidad de los docentes y, segundo, por qué estos criterios son inconsistentes y poco favorables para la enseñanza de la filosofía.

Para observar los lineamientos de idoneidad para el ingreso de los nuevos docentes a los diferentes subsistemas de la EMS de la SEP, examiné el *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior Ciclo escolar 2018-2019* (COIEM). En dicho documento se expone que el proceso de evaluación consta de tres etapas:

Etapa 1 de 3. Examen de contenidos disciplinares: La etapa uno será de carácter nacional. Todos los aspirantes a ingresar al servicio público educativo en la función docente deberán presentar un examen de conocimientos para el nivel de dominio de los contenidos disciplinares y métodos de la asignatura a impartir.

Etapa 2 de 3. Examen de habilidades docentes: La etapa dos será de carácter nacional. El sustentante a ingresar al servicio público educativo en la función docente y técnico docente realizará un examen de conocimientos orientado a las habilidades docentes necesarias para facilitar experiencias de aprendizaje significativas en los estudiantes.

Etapa 3 de 3. Examen de competencias docentes (planeación de clase): La etapa tres será de carácter nacional. El sustentante a ingresar al servicio público educativo en la función docente y técnico docente realizará un proyecto de plan de clase de la asignatura a la que aspira. El proyecto deberá considerar las fases de la planeación: selección del tema de la unidad del programa a impartir, diseño de las estrategias de enseñanza y formas de evaluación. El proyecto de plan de clase permitirá valorar cómo planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y reconociendo los contextos disciplinares, culturales y sociales de los estudiantes. (COIEM, 2018-2019)

Los exámenes de la primera y segunda etapa son de opción múltiple, el tercero consiste en el correcto llenado de rúbricas para una planeación de clase. Los candidatos a presentar estos exámenes se especifican en un anexo de la convocatoria de acuerdo con el campo disciplinar que desean enseñar y con la carrera que cursaron. A continuación pondremos las carreras que pueden concursar para impartir las materias relativas al área de humanidades, constituida por todas las materias de filosofía:

1. ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS, 2. ANTROPOLOGÍA, 3. ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL, 4. ANTROPOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA CULTURA, 5. ARQUEOLOGÍA, 6. ARTES DRAMÁTICAS, 7. ARTES MUSICALES, 8. ARTES PLÁSTICAS, 9. ARTES PLÁSTICAS EN ESCULTURA, 10. ARTES VISUALES, 11. ARTES VISUALES EN COMUNICACIÓN Y DISEÑO GRÁFICO, 12. ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA, 13. CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, 14. CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES, 15. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, 16. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON OPCIÓN O ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES, 17. CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO, 18. CIENCIAS HUMANAS, 19. CIENCIAS JURÍDICAS, 20. CIENCIAS POLÍTICAS, 21. CIENCIAS RELIGIOSAS, 22. CIENCIAS SOCIALES, 23. COMUNICACIÓN SOCIAL, 24. CONSULTORÍA JURÍDICA, 25. DANZA, 26. DERECHO, 27. DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES, 28. DERECHO Y GÉNERO, 29. DESARROLLO HUMANO, 30. DRAMATURGIA, 31. ECONOMÍA, 32. ECONOMÍA AGRÍCOLA, 33. ECONOMÍA AGRÍCOLA Y AGRONEGOCIOS, 34. ECONOMÍA DE NEGOCIOS, 35. ECONOMÍA EMPRESARIAL, 36. ECONOMÍA INTERNACIONAL, 37. ECONOMÍA Y FINANZAS, 38. ECONOMÍA Y GOBIERNO, 39. EDUCACIÓN, 40. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, 41. EDUCACIÓN CÍVICA, 42. EDUCACIÓN INDÍGENA, 43. EDUCACIÓN MEDIA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES, 44. EDUCACIÓN MEDIA CON ESPECIALIDAD EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA, 45. EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, 46. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO, 47. ESCULTURA, 48. ESTÉTICA Y ARTE, 49. ESTUDIOS DE GÉNERO, 50. ESTUDIOS HUMANÍSTICOS, 51. ESTUDIOS HUMANÍSTICOS Y SOCIALES, 52. ESTUDIOS LATINOAMERICANOS, 53. ESTUDIOS PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO, 54. ETNOHISTORIA, 55. ETNOLOGÍA, 56. FILOSOFÍA, 57. FILOSOFÍA SOCIAL Y POLÍTICA, 58. FILOSOFÍA Y CIENCIAS, 59. FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, 60. FILOSOFÍA Y LETRAS, 61. GESTIÓN Y DESARROLLO SOCIAL, 62. HISTORIA, 63. HISTORIA DE LAS ARTES PLÁSTICAS, 64. HISTORIA DE MÉXICO, 65. HISTORIA DEL ARTE, 66. HISTORIA Y SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA, 67. HUMANIDADES, 68. HUMANIDADES Y FILOSOFÍA, 69. LENGUA Y LENGUAS HISPANAS, 70. LENGUA Y LITERATURA, 71. LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS, 72. LENGUAS EXTRANJERAS, 73. LENGUAS MODERNAS, 74. LENGUAS MODERNAS EN ESPAÑOL, 75. LETRAS, 76. LETRAS BÍBLICAS, 77. LETRAS CLÁSICAS, 78. LETRAS E HISTORIA, 79. LETRAS E HISTORIA HISPÁNICA, 80. LETRAS ESPAÑOLAS, 81. LETRAS HISPÁNICAS, 82. LETRAS HISPANOAMERICANAS, 83. LETRAS LATINOAMERICANAS, 84. LETRAS Y LITERATURA HISPÁNICA, 85. LETRAS Y PERIODISMO, 86. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, 87. LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, 88. LINGÜÍSTICA, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA, 89. LITERATURA, 90. LITERATURA DRAMÁTICA Y TEATRO, 91. LITERATURA HISPANOAMERICANA, 92. LITERATURA Y FILOSOFÍA, 93. LÓGICA, 94. MÉDICO CIRUJANO, 95. MÚSICA, 96. PEDAGOGÍA, 97. PINTURA, 98. PSICOLOGÍA, 99. PSICOLOGÍA CLÍNICA, 100. PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA, 101. PSICOLOGÍA EDUCATIVA, 102. PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL, 103. PSICOLOGÍA SOCIAL, 104. RELACIONES HUMANAS, 105. SOCIOLOGÍA, 106. SOCIOLOGÍA POLÍTICA, 107. TEATRO, 108. TEOLOGÍA, 109. TRABAJO SOCIAL. (COIEM, 2018)

Aquellos participantes provenientes de alguna de estas áreas, si aprueban los exámenes disciplinar, de competencias docentes y de habilidades docentes, pueden impartir una o varias de las siguientes disciplinas: introducción a la filosofía, ética, lógica y argumentación, estética.

Aunque los concursantes llegarán a pasar el examen disciplinar sin ser profesionistas de tal área, causa extrañeza pensar que un licenciado en *Economía Industrial*, por ejemplo, sea

idóneo para enseñar Estética, o que un licenciado en *Psicología Clínica* sea idóneo para Introducción a la Filosofía, o que un licenciado en *Danza* sea idóneo para Ética. Por esto es necesario indagar bajo qué criterios se decidió este profesiograma.

La instancia a cargo es el *Consejo para la Evaluación del Tipo Medio Superior* [COPEEMS], el cual tiene el objetivo de “coordinar los procesos de evaluación para la los planteles que buscan ingresar y permanecer en el Patrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS)” (COPEEMS, 2017: 2) Entre sus objetivos está verificar que los planes y programas de las diferentes instituciones de media superior hayan incorporado los lineamientos del Marco Curricular Común, así como los del Nuevo Modelo Educativo 2016. También es el órgano encargado de revisar la idoneidad y afinidad de los docentes que forman parte de alguna de éstas instituciones. La *idoneidad* se determina por el dominio del profesor de las competencias didácticas que estipula el acuerdo 447 (2008c) de la RIEMS⁴⁵; la *afinidad* tiene que ver con la correspondencia entre la formación académica del docente y la Unidad de Aprendizaje Curricular (UAC) que impartirá. Ahora bien:

La afinidad de un docente con las UAC que imparte se desarrolla en dos etapas. La primera se realiza en la Dirección Académica a partir de la evaluación de los PPE [planes y programas escolares], en particular en la revisión de los programas de estudio de las UAC, la cual, entre otros elementos, permite identificar los contenidos a abordar. A partir de esta identificación, se define el perfil profesiográfico para impartir cada una de las UAC. (COPEEMS, 2017: 14)

Así, el Consejo creó un catálogo de perfiles profesiográficos donde se registran las carreras que concuerdan con los contenidos disciplinares, procedimentales y actitudinales, que se imparten en las unidades de aprendizaje curriculares del MCC. El criterio, entonces, para determinar esta amplia gama de profesiones a concursar por una sola área de conocimiento es que son afines a los *contenidos* que determina el programa de estudios para tal área.

Ahora bien, en el documento se afirma que estos contenidos son de tipo disciplinar, procedimental y actitudinal. No obstante, el examen que se realiza a los profesores para determinar esta afinidad recae únicamente en los contenidos de tipo disciplinar. Por

⁴⁵ Algunas de ellas se describieron al inicio de este capítulo en el apartado de enfoque por competencias.

ejemplo, en el caso de las materias de filosofía se evalúa lo que sabe de filosofía no el tipo de reflexión y actitudes filosóficas que puedan tener.

Lo importante de resaltar en este punto es que el examen que mide las competencias disciplinares de los docentes que desean ingresar a alguno de los planteles del SiNEMS es de tipo *informativo* y de opción múltiple. Está más centrado en la memorización de información que en la comprensión y manejo de la misma. Quien lo pase demuestra tener buenos conocimientos sobre el área, en este caso filosofía, pero no demuestra que tenga un dominio de la misma, de forma que reflexione filosóficamente. Un ejemplo para ilustrar este punto podría ser la situación de un erudito de la medicina: podrá interesarle mucho el tema de las cirugías y saber mucho al respecto pero eso no implica que sepa operar. Lo primero es información, lo segundo es experiencia (como la diferencia que veíamos entre saber y conocer en el primer capítulo de esta tesis). Lo mismo sucede en las diferentes áreas del conocimiento, no porque sepa mucho de biología, por ejemplo, implica que sé trabajar con el enfoque científico en que se asienta; asimismo, no porque sepa mucho de filosofía implica que sé llevar los temas en clase de una manera filosófica.

Aquí se refleja una de las varias incongruencias con que se implementó el enfoque por competencias en nuestro país. Recordemos que el enfoque pretende ir más allá de la memorización mecánica de conocimientos. Se trata de enseñar a relacionarlos, de ponernos en práctica constantemente y en múltiples situaciones para llevarlos más allá de sus límites habituales y encontrar una solución innovadora. Esto sólo se podrá estimular si el docente mismo tiene *experiencia* en su ámbito disciplinar, si *además de saber de filosofía conoce* el proceso de reflexionar filosóficamente y, por ello, podría guiar a los alumnos en su aprendizaje. ¿Por qué partiendo de este enfoque se califica de idóneo a quienes responden bien un examen meramente informativo?⁴⁶

⁴⁶ Una acción más congruente sería evaluar su desempeño dentro del aula bajo criterios disciplinares claros de cada área, o bien, complementar el ingreso de los nuevos docentes que son de otras áreas con un taller donde se instruya específicamente sobre el enfoque de cada área. El mejor criterio no sería, desde mi punto de vista y desde la lógica del mismo enfoque, cerrar las posibilidades a los docentes de otras áreas y dejar oportunidades únicamente a los de filosofía, puesto que se pretende una complementariedad del conocimiento, sino cerciorarse de que los que entren sean de filosofía o no, demuestren tener conocimientos indispensables de la materia y del enfoque particular de la misma a través de su trabajo en un curso propedéutico para la enseñanza de la filosofía que los mismos egresados de filosofía podrían diseñar. Esta tesis podría aportar algo a tal proyecto.

Estamos de acuerdo en que un mismo tema o contenido disciplinar, por ejemplo, *los derechos humanos*, pueden ser afín a diferentes áreas del conocimiento: sociología, historia, economía, derecho, filosofía, medicina, entre otras, y en ese sentido cada área tiene válidamente algo que decirnos al respecto. Cada una podría perfectamente desarrollar el tema. No obstante, el modo con que se imparta no será el mismo, pues cada disciplina tiene sus principios, supuestos, métodos e intereses. La reflexión filosófica, como vimos en el primer capítulo, tiene sus propias características, principios, intereses y métodos. No es lo mismo explicar el tema de los derechos humanos desde una perspectiva cívica, por ejemplo, que desde una filosófica. En la primera se pretenderá exponer cuáles son las prerrogativas que todo ciudadano, por ser persona, tiene moralmente y ante el Estado. Es un conocimiento de tipo instructivo: *orientar* a la persona sobre sus derechos. En cambio, desde una perspectiva filosófica el tema de los derechos humanos debe dirigirse a cuestiones fundamentales: ¿cuál es el fundamento de los derechos humanos?, ¿en qué radica su validez?, ¿qué implicaciones se derivan de él?, ¿qué razones hay para considerarlos universales o relativos?, etc... Si no se repara en la especificidad de cada área y sólo se toma en cuenta la similitud de contenidos, se podría dar por clase de filosofía una clase de Civismo, Historia, Psicología, Derecho, etc.

Lo inválido en esta reforma es destinar un espacio en el currículo a la enseñanza de la filosofía pero contratar a un docente formado en otra disciplina que trate los temas desde su propio enfoque. Es inválido porque es un espacio “aparente” es decir: *en los formatos* la filosofía figura en las materias del MCC, pero en la *práctica* no hay la regulación suficiente para que sea un egresado de filosofía o un profesor de otra área pero capacitado en el enfoque filosófico el que desarrolle las clases. Este punto afecta fuertemente a la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior.

III. Lineamientos curriculares desfavorables para la enseñanza de la filosofía

Otro de los objetivos de la Reforma Educativa 2013 fue incluir el aprendizaje de Habilidades Sociomocionales (HSE) como competencias genéricas transversales, esto es, habilidades que todos los egresados de media superior independientemente del subsistema

donde cursaran tendrían que poseer. La transversalidad se refiere a aprendizajes que debían propiciarse en todas las clases independientemente de la disciplina particular de cada una. Así, pues, la clase de física, biología, filosofía, español, etc., debían contribuir al desarrollo de las HSE. No obstante, en esa primera mención, en la Reforma no quedaba claro cómo sería la didáctica en el aula para desarrollar estas habilidades a la par del contenido disciplinar. En el 2016, se publican tres documentos donde reaparece el tema de las HSE, me refiero a la *Carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI*, la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* y al *Modelo Educativo 2016*. Nuevamente se recalca la conveniencia de incluir estos aprendizajes como parte del perfil de egreso de los alumnos de media superior, pues en tal perspectiva educativa se pretende no sólo prepararlos académicamente sino prepararlos para la vida. Pero los lineamientos son bastante generales y tampoco se precisa cómo desarrollar tales habilidades en el aula. En el 2017, se publica la segunda edición del Modelo Educativo y se otorga a los docentes el documento *Planes de Estudios de referencia al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2017* donde se explica cómo se insertan las HSE dentro del Marco Curricular Común y cómo deben trabajarse en el aula. Para esto, además, se les otorga un libro de trabajo que contiene un conjunto de actividades para el desarrollo de cada una de las HSE en los primeros veinte minutos de la clase, antes de comenzar con el contenido del programa disciplinar. Así, contrario a lo que podría esperarse de los lineamientos del enfoque por competencias que predicen un aprendizaje integral donde actitudes (HSE), conceptos y procedimientos van de la mano; la forma de insertar las HSE en el MCC resulta totalmente independiente del contenido y actividades disciplinares. Lo anterior conlleva las siguientes dificultades para la enseñanza de la filosofía: introducción de aprendizajes ajenos a la clase de filosofía y un alto riesgo de confusión de enfoques, pues la filosofía comparte muchos temas con la psicología, disciplina desde donde se definen las HSE. A continuación explicaré el problema de los aprendizajes externos y en seguida el riesgo de confusión de enfoques.

a) Introducción de las HSE, aprendizajes externos a la filosofía

En el documento *Planes de Estudios de referencia al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2017* se explica que las habilidades socioemocionales (HSE)

consisten en seis aprendizajes esenciales que son el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social, la colaboración, la toma de decisiones responsables y la perseverancia. Éstas se clasifican en tres dimensiones repartidas en los seis semestres que dura el bachillerato en media superior. Las primeras dos se imparten en primero y segundo semestre y constituyen la dimensión *Construye-t*. Las siguientes dos se imparten en tercero y cuarto y constituyen la dimensión *Relaciona-t*. Las últimas dos se imparten en quinto y sexto, y constituyen la dimensión *Elige-t*. La forma de trabajar cada una de estas habilidades es la siguiente:

Se ha establecido como estrategia pedagógica que todos los docentes impartan, una vez a la semana, una lección para desarrollar en los alumnos alguna HSE. Así, durante el semestre, cada docente impartirá 12 lecciones que tienen una duración aproximada de 20 minutos. Estas sesiones serán parte de su curso. Cada docente contará al principio del semestre, con un paquete de lecciones Construye-t [Relaciona-t y Elige-t, según el semestre que se imparta] que tendrá a su disposición para trabajar con sus grupos. (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2017: 15)

De acuerdo con la disposición anterior, los docentes de filosofía –y todos los demás de otras áreas– tendrán que impartir dentro de su horario de clases alguna de las lecciones de HSE una vez a la semana y en un tiempo aproximado de 20 minutos. Estos aprendizajes son independientes del contenido disciplinar de cada materia, incluso se desarrollan a través de un libro de trabajo que se les otorga tanto al docente como a los alumnos [Anexo 4 inciso a]. El libro del docente trae los ejercicios que deben realizar los alumnos y una serie de indicaciones para él, que lo orientan sobre cómo guiar a los alumnos en tales actividades. El libro de los alumnos sólo trae las actividades. Así, tanto el contenido como la forma de trabajar las HSE es totalmente independiente del contenido disciplinar.

Partiendo del panorama anterior, manifiesto que hay inconsistencia con los lineamientos de las competencias. En efecto, las competencias, como describimos en el capítulo dos, son más que conocimientos y procedimientos, capacidad de movilizar conocimientos para resolver ciertos problemas. Dicha movilización tiene un carácter también actitudinal: autoconocimiento (para saber con qué recursos se cuenta), toma de decisiones, conciencia de las consecuencias hacia otros, es decir, responsabilidad social. Implica, pues, las habilidades socioemocionales (HSE). Así, en el enfoque integral de las competencias, el desarrollo del contenido disciplinar debe darse de la mano de tales habilidades. Podemos

suponer, por ejemplo, que si en una clase de química el objetivo fuera realizar un experimento en equipo, las HSE acordes con esta tarea podrían haber sido “responsabilidad social” al pensar en las implicaciones sociales de tal experimento, y “comunicación asertiva” para el intercambio de ideas, entre otras. De esta forma, se desarrollaría un aprendizaje integral: conceptual, actitudinal y procedimental. No obstante, en los nuevos programas para la EMS, especialmente del Colegio de Bachilleres, las HSE se desarrollan de manera separada de los aprendizajes clave de cada asignatura.

Lo anterior resulta en una mezcla de objetivos que restan tiempo a cada materia y esto afecta a las posibilidades de un buen diálogo en la enseñanza de la filosofía; al acortar el tiempo se reducen las posibilidades de intercambios de ideas.

Ahora bien, no sólo en la reducción de tiempo la afecta, a continuación mostraré que también implica un riesgo de confusión entre el enfoque psicológico, desde donde se definen las HSE, y el filosófico, que debería predominar en la clase de filosofía.

b) Riesgo de confusión de enfoques entre la psicología y la filosofía

Tomando en cuenta el carácter independiente del aprendizaje de las HSE dentro de otras materias, observo que en disciplinas como matemáticas, física, química, las cuales implican fórmulas, o en materias de formación técnica como técnico electricista, es poco probable que se confunda el enfoque de las HSE con el disciplinar. Por ejemplo, no parece probable que se confunda aprender a colocar una instalación eléctrica con aprender el *sentido de agencia* (que es una de las HSE propuestas). No obstante, la diferencia es menos clara entre la psicología y la filosofía porque comparten varios temas. Se puede confundir la HSE del *autoconocimiento* con el proceso reflexivo filosófico del autoconocimiento. En el primer caso, se pretendería que el alumno reconozca qué valores son importantes para él y qué creencias limitan sus actitudes para que modifique su comportamiento (lección 1, para segundo semestre); ésta es una habilidad de carácter psicológico. En cambio, el proceso reflexivo filosófico que se pone en marcha al pretender el autoconocimiento, implica una problematización sobre lo que uno cree más auténtico de sí. Deriva en una constante pérdida de identidad, en la cual se derrumban las creencias por falta de solidez y comienza una continua búsqueda de un fundamento. Porque al reflexionar filosóficamente sobre lo

que somos y valoramos, se estremece el fundamento de lo que creíamos auténtico y lo que creíamos valioso. Asimismo, se distinguen problemas en la jerarquía de los valores que adoptamos (problema del carácter universal o relativo de los valores). En pocas palabras, autoconocernos filosóficamente nos conduce a buscar un fundamento de la existencia y el valor del ser; mientras que autoconocernos desde el enfoque psicológico significa hacernos conscientes de lo que creemos y cómo eso influye en nuestros actos. Así, tanto la psicología como la filosofía tocan el tema del autoconocimiento pero su enfoque es distinto. La primera identifica y corrige para actuar, la otra identifica y problematiza. De manera que si no se presentan claras las diferencias entre ellas, juntarlas en un mismo curso puede ocasionar una mezcla confusa. Este es un riesgo presente en los nuevos programas de educación media superior, pues se ofreció un libro con lecciones de HSE, pero faltó un documento que especificara lo propio de cada disciplina y que mostrara cómo conducir en paralelo estos aprendizajes para que no se confundan entre sí. Recordemos que en el contexto de la Reforma Educativa 2013, se permite dar clases de filosofía a docentes de otra área, entre ellos a profesionistas en psicología clínica. De ahí que sea tan importante definir el enfoque de cada área si se pretende juntar.

Antes de concluir con esta sección quiero hacer la siguiente aclaración. En los apartados anteriores expuse los problemas que representa la inclusión de las habilidades socioemocionales (HSE) como aprendizaje transversal, sobre todo en las clases de filosofía. No obstante, el planteamiento parece defender tesis opuestas. Por un lado planteo que la introducción de las HSE es inconsistente con los lineamientos del enfoque por competencias, el cual predica un aprendizaje conjunto de contenidos actitudinales (HSE), procedimentales y conceptuales. Por el otro lado planteo que el aprendizaje de las HSE sobrepuesto en la clase de filosofía puede conducir a una confusión de enfoques y que por ello es mejor generar estos aprendizajes de manera independiente. ¿Significa eso que por un lado defiende el carácter integral del aprendizaje de las HSE junto con los contenidos disciplinares y, por otro, defiende el aprendizaje independiente de las HSE respecto de la filosofía? La respuesta es negativa. Mi objetivo fue mostrar que la implementación de las HSE no correspondió con la noción de aprendizaje integral del enfoque por competencias y esto derivó en una mezcla de distintos contenidos que puede afectar a la enseñanza de la filosofía.

Por lo que toca a la transversalidad de las HSE, es decir, que se enseñen a la par de los contenidos procedimentales y conceptuales, considero que sería más conveniente dedicarles un espacio particular y después únicamente reforzarlas en el espacio de otras materias. Porque en el contexto de otras materias no hay tiempo para profundizar en ellas y se podría perder la dirección del aprendizaje disciplinar. Éste pasaría a segundo plano pues las HSE en tanto que se trata de las actitudes, elemento que a diario vivenciamos, serían más significativas a los alumnos que los contenidos disciplinares los cuales a veces son muy diferentes a nuestra vida cotidiana. En otras palabras, no me parece conveniente enseñar de manera transversal estas habilidades, sólo reforzarlas.

Finalmente, por lo que toca a las HSE y la filosofía, también considero que se deberían enseñar de forma independiente y que en la clase de filosofía únicamente se tendrían que reforzar. Ahora bien, este reforzamiento sería diferente que el que se dé en otras clases, pues el carácter crítico de la filosofía obligaría a repensarlas, problematizarlas y adoptarlas con más fundamento o rechazarlas por falta del mismo.

Esbozado así el problema de la enseñanza conjunta de las HSE y la filosofía, a continuación expondré una última de las dificultades que la implementación curricular del nuevo modelo educativo implicó respecto a la enseñanza de la filosofía.

c) Reducción de contenido disciplinar

El último aspecto que considero desfavorable para la enseñanza de la filosofía dentro del marco de los demás aspectos revisados (didáctica instrumental, docentes de otra área, contenidos de otra disciplina) es la reducción de contenidos filosóficos en los nuevos programas 2018 para la educación media. Esta reducción resulta inconveniente principalmente por la falta de referencias bibliográficas directas a las obras de los filósofos. Lo anterior significaría enseñar a reflexionar filosóficamente sin leer obras filosóficas y éste es un tema polémico en filosofía. Veamos primero cómo se redujo y enseguida por qué es polémico.

En el actual programa, del plan 2018, en la asignatura de Ética del Colegio de Bachilleres se establecen tres preguntas y tres temas a desarrollar a partir de ellas sin la sugerencia de bibliografía particular para cada una. En el programa previo, plan 2014, aunque ya adopta

el enfoque por competencias, se establecían tres ejes de contenidos con tres temáticas cada uno, y había una bibliografía específica y especializada para el alumno y para el docente afín a cada tema. Finalmente, en el plan de 1992 sin el enfoque por competencias, sólo figuraba la materia de filosofía pero en su programa se trataban todas las áreas que están en el actual campo disciplinar de las humanidades (ética, estética, introducción a la filosofía y lógica). Más otras tres que dejaron fuera en el actual modelo: metafísica, epistemología y política. En este programa hay una mayor carga de contenido y se señalan con precisión conceptos, autores y obras filosóficas a considerar para el desarrollo de los temas.

Lo que veo de alarmante en el actual programa 2018 de las asignaturas de filosofía no es propiamente la reducción de contenidos, porque estamos de acuerdo que no hay tiempo para trabajar con un programa cargado y que el objetivo no es ser eruditos en filosofía (sino estimular el desarrollo de una reflexión filosófica). Sino que en tal programa tampoco figuran autores y obras fundamentales para el desarrollo particular de cada tema⁴⁷, lo cual aunado a todas las ambigüedades anteriores (docentes de otras áreas, contenidos de otras disciplinas) contribuye a desarrollar los temas sin apelar necesariamente a la tradición filosófica.

Ahora bien, ¿se puede enseñar a reflexionar filosóficamente sin leer directamente a los filósofos? Algunos profesores de filosofía sostienen que sí, es decir, que se puede filosofar simplemente con problematizar las cosas que observamos en nuestro entorno (Benítez, 2000). Otros sostienen la tesis opuesta, es decir, no se puede filosofar sin leer obras filosóficas porque sólo se puede aprender a filosofar observando como lo han hecho magistralmente los grandes filósofos en sus obras (Gaos, 1956; Benítez, 2000). Nosotros estamos de acuerdo con la filósofa Laura Benítez (2000) en que ambos factores van de la mano, pues como vimos en el análisis de la reflexión filosófica, no se puede filosofar en solitario, se requiere de un diálogo y este será más significativo en tanto más experiencias en común tengan los dialogantes. Los problemas en filosofía son fundamentales y en esa medida tienen algo de universales en la naturaleza humana, por tanto, lo que problematicemos filosóficamente ahora, tiene manifestaciones en el pasado. La historia de

⁴⁷ Deseo aclarar que el programa sí cuenta con obras de consulta pero son de carácter general, es decir, son compilaciones de varios temas. No son propias de cada unidad, ni hay obras básicas de filósofos en torno a ciertos temas como lo había en otras versiones del programa del Colegio de Bachilleres: 2014 y 1992.

la filosofía es imprescindible para que cada generación perciba la profundidad de los problemas filosóficos. No es conveniente reducir este aspecto en los programas de filosofía, dejando únicamente algunos temas enunciados, sin lecturas ni filósofos concretos a revisar. Así pues, reducir estas referencias en los programas es inconveniente para la enseñanza de la filosofía.

IV. Necesidad de robustecer el enfoque filosófico de en la educación Media Superior.

En los tres apartados anteriores he esbozado de forma puntual los aspectos que afectan directamente la enseñanza de la filosofía bajo el contexto de la RIEMS, la Reforma Educativa 2013 y lineamientos curriculares 2017 en torno a las HSE y los programas 2018. En este último apartado veremos de qué manera confluyen todos en el siguiente problema: la disolución del enfoque filosófico de las materias de filosofía.

El primer problema tenía que ver con el carácter pragmático de las competencias. Reconocimos que son más que un saber mecánico, pues requieren de un ejercicio reflexivo. Pero también observamos que este ejercicio es distinto del que requiere la filosofía. En el primer caso, se trata de un pensamiento práctico dirigido a resolver un problema de manera eficiente, esto es, lo más rápido posible y de la mejor manera; en cambio, en el segundo se requiere de un pensamiento teórico, sistemático, no apresurado y dirigido principalmente a comprender una red de interrogantes, antes que resolverlas, pues hay cuestiones que son irresolubles. Siendo así, proponer un modelo didáctico factible para un conocimiento práctico no dará la vía de reflexión adecuada para problematizar y complejizar el análisis conceptual como lo amerita la reflexión filosófica.

Por otro lado, se propone trabajar con una estrategia (ABP) que amerita aprendizajes previos sólidos y amplios, tanto para alumnos como para docentes y que sólo se puede aplicar en grupos pequeños; lo cual es totalmente opuesto a las condiciones del sistema escolar mexicano; no se capacitó lo necesario a los docentes en el ABP, ni éstos son especialistas en el área que imparten, ni los alumnos tienen sólidos conocimientos previos y los grupos son muy amplios. Todo ello derivó, como expresaron algunos docentes en el estudio que referimos, en una confusión dentro del aula y en la disolución de una estructura clara respecto a la función de cada quien en el proceso enseñanza-aprendizaje y respecto a

los aprendizajes que requieren de mayor orden y sistematización. El ABP sin contenidos previos sólidos puede generar confusión. Así, podría suceder que en el intento de plantear una situación-problema, el docente puede centrar la atención en que sea significativa para los alumnos pero pasar por alto el ejercicio de discriminar entre opinar y argumentar, debatir y discutir, ser crítico y llevar la contraria. Si no se tienen claros ciertos parámetros filosóficos para llevar la reflexión de la situación problema se puede, en el mejor de los casos, llegar a una buena charla en torno a un problema cualquiera, pero no dirigirnos a ninguna cuestión filosófica.

Otra problemática estribó en el amplio perfil de los docentes que pueden impartir filosofía en el Sistema Nacional de Bachillerato. Vimos que el abanico de profesionales es muy amplio y que es problemático el criterio que lo torna así: todas aquellas profesiones que comparten en alguna parte de su currículum cierto contenido filosófico. El problema con este criterio es que un mismo contenido se puede abordar desde distintos enfoques. Por ejemplo, un contenido moral, no será abordado de la misma manera desde un enfoque teológico, que desde uno cívico o desde uno filosófico, aunque los tres lo compartan. Cada área parte de sus propios presupuestos teóricos, principios y métodos. Es decir, cada área tiene su especificidad, su núcleo de saberes que la integran, así como de la práctica conjunta de los mismos. Y este núcleo no se adquiere de manera atómica en la particularidad de una materia. Se percibe en el concierto de materias de una profesión. Un médico y un filósofo pueden compartir el tema de bioética, pero de ahí a que estén capacitados para enseñar la totalidad de la disciplina, hay una diferencia. Ni el médico tendría el conocimiento previo y la actitud indagadora para dar clase de estética, por ejemplo. Ni el filósofo para dar clase de farmacéutica y patología. Entonces, poner a profesores de otra área, sin capacitación previa suficiente, a dar clases de filosofía amenaza fuertemente el enfoque filosófico.

Un aspecto más desfavorable para la enseñanza de la reflexión filosófica es la inclusión encimada de las HSE. Se trata de aprendizajes de tipo psicológico que pueden generar confusión en la clase de filosofía, dado que esta materia comparte muchos temas en común con aquella y que de no conocer el enfoque específico de cada disciplina se pueden confundir.

Finalmente, hablamos sobre la inconveniencia de reducir las referencias de contenido disciplinar de las materias: se quitaron temas, autores y referencias de obras filosóficas en particular, sólo se dejaron compendios o antologías introductorias de filosofía. Si juntamos todos estos factores tenemos el siguiente esquema:

- 1) Enfoque didáctico desfavorable para la reflexión teórica (enfoque por competencias)
- 2) Estrategia didáctica que requiere de aprendizajes sólidos y dominio docente; al no haberlo provoca una clase sin estructura clara (ABP)
- 3) Profesores que poseen enfoques disciplinares no filosóficos
- 4) Contenidos no filosóficos intercalados en el programa de filosofía (HSE)
- 5) Reducción de contenidos y referencias filosóficas en los programas

¿Qué puede resultar de estas condiciones? Que se dé una clase de filosofía con una estrategia didáctica no adecuada para el saber teórico, bajo la dirección de un profesional no filósofo, con escasos contenidos y referencias filosóficas de manera que lo único que defina como filosófico ese curso sea el nombre de la materia. En consecuencia, es posible afirmar que uno de los principales riesgos de la implementación de esta reforma en la educación media superior es la disolución del enfoque filosófico de las materias de filosofía.

Para contrarrestar este problema sería necesario que los docentes utilicen una metodología de enseñanza que establezca claramente ejes, aprendizajes y actividades afines a la reflexión filosófica y que se pueda aplicar dentro del contexto educativo ceñido a las reformas anteriores. Éste será el propósito del último capítulo de la tesis, en el cual ofrezco un ejemplo de secuencia didáctica donde se articula la metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica con el Aprendizaje Basado en Problemas en el contexto de la materia de Ética en el Colegio de Bachilleres.

V. Resumen del capítulo

En este capítulo pretendí mostrar los problemas que implica la implementación del enfoque por competencias en lo relativo a la enseñanza de la filosofía. Comencé con la

confrontación de críticas respecto el enfoque por competencias. Enseguida pasé al análisis teórico y operativo del enfoque, en el cual señalé lo relativo a las estrategias didácticas afines al mismo (ABP, gestión de proyectos), los roles alumnos y docentes, dentro de los cuales, el alumno se convierte en el agente activo del conocimiento y el docente en el mediador entre los aprendizajes previos de los alumnos y los nuevos aprendizajes. También describí las competencias que los docentes deben tener y los tipos de evaluación afines al enfoque por competencias (formativa y diferenciada). Finalmente, hablé de los tipos de competencias que estructuran la propuesta de este enfoque. Sobre la reflexión anterior estuvimos en condiciones de juzgar, en segundo lugar, la incompatibilidad que existe entre la reflexión práctica del enfoque y la dirección teórica de la reflexión filosófica (que apuntamos en el capítulo primero).

A continuación, señalé las condiciones desfavorables de aplicar el ABP dentro de las condiciones precarias de la educación media en nuestro país y cómo esto conlleva un riesgo de pérdida de estructura de las clases que afecta a la enseñanza de la filosofía.

En penúltimo lugar, abordé el problema del amplio perfil idóneo para la enseñanza de la filosofía, concretamente señalé que no es suficiente el criterio de ser idóneo por saber algo del tema; se requiere de experiencia en el área y de conocer el enfoque propio de la misma. Para ejemplificarlo puse el caso de un aficionado de medicina, éste puede saber mucho de cirugías pero de ahí a que sepa operar hay una gran diferencia. Así, alguien que sepa conceptualmente mucho de filosofía no significa que filosofa y por tanto no lo podría enseñar.

Finalmente, toqué el tema de la introducción de contenidos y competencias ajenas a los temas de filosofía, y la reducción de contenido disciplinar en los nuevos programas educativos. En el último apartado de este capítulo se conjugan estas problemáticas y se pone énfasis en la necesidad de robustecer filosóficamente la enseñanza de la filosofía en tal contexto. Para ello sugerimos implementar la metodología que desarrollamos en el capítulo primero. Así pues, en lo que resta de esta tesis veremos cómo se puede aplicar la metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica en el contexto del MCC para contribuir en la mejora del enfoque filosófico en las materias de filosofía en una de las instituciones regidas por este marco curricular: en concreto en el Colegio de Bachilleres.

Capítulo 3

Implementación de la metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica en el Colegio de Bachilleres

En el capítulo anterior describí una serie de situaciones que afectan actualmente la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior regida por la RIEMS (2008), la Reforma Educativa 2013 y su concreción curricular en los *Planes de estudio con referencia al marco curricular común de la educación media superior 2017* y los nuevos programas escolares 2018. Al respecto señalé el inconveniente de adoptar para las clases de filosofía un enfoque didáctico propicio para el desarrollo de la racionalidad práctica pero insuficiente para la reflexión teórica. El problema de impartir clases de filosofía por docentes de otras áreas es que –en el mejor de los casos– tienen información filosófica, pero no formación en esta disciplina. También hablé del empalme de aprendizajes ajenos a la reflexión filosófica y reducción de obras directas de los filósofos. Este cúmulo de situaciones son factores que contribuyen al riesgo de disolución del enfoque filosófico de las clases. Para enfrentar este problema propuse incorporar la metodología del conocimiento personal, en la cual se establecen claramente ejes, estrategias y aprendizajes propios de la reflexión filosófica. Pues bien, el objetivo de este capítulo es mostrar cómo se puede elaborar una secuencia didáctica donde se articule el conocimiento personal con el ABP dentro del contexto de una institución ceñida a tales reformas. Me centraré en el programa de Ética del Colegio de Bachilleres. Esta articulación aportará un conjunto de características de la reflexión filosófica y una metodología de enseñanza que contribuirá con ejes disciplinares y epistémicos a los docentes, principalmente a los no formados en filosofía pero también a los filósofos. A los primeros les servirá para empezar a encaminar filosóficamente su reflexión en el aula y a los segundos para probar una vía epistémica de tal enseñanza. Pues no basta saber filosofar para poder enseñar tal actividad, se requiere conocer ciertos principios didácticos o metodologías educativas para estimular ese filosofar en otros.

El objetivo de este capítulo será entonces, mostrar cómo se puede articular la metodología del conocimiento personal con el ABP en una secuencia didáctica para desarrollar un tópico del programa de una materia de filosofía en el Colegio de Bachilleres.

Para llevar a cabo lo anterior primero expondré de qué manera la estrategia del ABP es compatible con la metodología del conocimiento personal. En segundo lugar, describiré los ejes que constituyen al programa de ética (plan 2018) donde se centrará mi planeación didáctica. Esto para ubicar los contenidos y los aprendizajes que formarán parte de los elementos que se ajustarán a la metodología del conocimiento personal.

En tercer lugar, puntualizaré los pasos que conlleva la estrategia de aprendizaje basado en problemas y su dirección conforme con la reflexión filosófica. Finalmente, en cuarto lugar, mostraré cómo se puede articular la metodología del conocimiento personal en el contexto de los contenidos, aprendizajes y estrategia didáctica antes descritos. En este punto pondré énfasis en mostrar el trabajo paralelo entre los ejes del conocimiento personal y sus estrategias (que describí en el capítulo primero) con el ABP, para llegar a los aprendizajes esperados correspondientes a los objetivos del programa y a las características de la reflexión filosófica.

Por último, mostraré la secuencia didáctica y su descripción clase por clase, donde se articularán todos los elementos anteriores.

I. Compatibilidad entre el ABP y la metodología del conocimiento personal.

En el segundo capítulo de esta tesis demostré que la reflexión filosófica era incompatible con el enfoque por competencias porque éste se conducía bajo una racionalidad instrumental; mientras que aquella requería de una racionalidad teórica. Asimismo, mencioné que una de las estrategias que se utilizan para el desarrollo de las competencias es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) donde se pone como centro del aprendizaje la resolución de un problema. Vimos que en vez de resolver un problema la reflexión filosófica se encamina primero a comprender y esto puede demorar una solución o darnos cuenta de que no la hay. Así el ABP en tanto estrategia afín a las competencias y propicia para un aprendizaje centrado en resolver puede dar la impresión de ser incompatible con la reflexión filosófica, lo cual representaría un problema con nuestro objetivo de articular la metodología del conocimiento personal con dicha estrategia. De manera que es conveniente aclarar cómo se articulan estas dos.

Para sortear dicha confusión hay que aclarar lo siguiente. El enfoque por competencias hace uso del ABP pero éste no es una estrategia derivada de aquél sino de la perspectiva del aprendizaje de la *cognición situada* y de la teoría del aprendizaje del *constructivismo*.

La cognición situada parte de la premisa de que el conocimiento es situado, es decir, “es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003: 13). De manera que el conocimiento en la escuela solo será significativo en la medida en que esté ligado a situaciones cotidianas donde el objeto de aprendizaje cobre relevancia por ser parte de un problema del contexto real del alumno fuera del aula.

Por lo que toca al constructivismo, pese a que hay muchas vertientes⁴⁸, consiste fundamentalmente en una teoría del conocimiento sustentada en tres principios: “1) el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. 2) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. 3) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (Díaz Barriga, 2002: 31,32). En otras palabras, el conocimiento es resultado de una actividad mental del alumno y no un producto que reciba del docente. Esta actividad consiste en el enlace de referentes que deben ser familiares. Por ello si el docente quiere estimular conocimientos nuevos debe partir de los saberes previos de los alumnos.

Tanto el principio de la cognición situada del conocimiento en contexto familiar, como la premisa del constructivismo de que el alumno construye su conocimiento al enfrentarse a situaciones problemáticas familiares se ven reflejas en la estrategia del ABP. En la cual se propone estimular el aprendizaje a través de buscar la solución a un problema que sea parte del contexto de los alumnos. Así, pues, el enfoque por competencias retoma esta estrategia pero su fundamento pedagógico está en la cognición situada y en el constructivismo.

⁴⁸ Existen varias vertientes del constructivismo, entre ellas destaca la psicogenética de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y el enfoque sociocultural de Vygotsky. No obstante, hay un principio general que las une a todas y las identifica con constructivismo: “Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.” (Díaz Barriga, 2002: 25)

Ahora bien, retomar el ABP desde las competencias implica poner énfasis en la solución *eficaz* del problema, pues la eficacia es la evidencia de desarrollo de las competencias. No obstante, se puede encaminar el ABP hacia otra meta porque lo importante en el ABP no es la eficacia, sino el aprendizaje autónomo y significativo del alumno (por ser parte de la cognición situada y del constructivismo). Así pues, al retomar esta estrategia para articularla a la metodología del conocimiento personal, lo haremos centrando la evidencia de aprendizaje, no en la solución eficaz del problema como lo hacen las competencias, sino en la problematización misma de la situación, esto es, en las cuestiones que ayudan a comprender porque una situación es problemática.

Con lo anterior queda aclarado que aunque las competencias hagan uso del ABP, esta estrategia es independiente de aquellas y como expondré a continuación sus fundamentos pedagógicos (la cognición situada y el constructivismo) son compatibles con la metodología del conocimiento personal y la reflexión filosófica.

Como vimos, la reflexión filosófica es incompatible con el enfoque por competencias pero no necesariamente con la cognición situada; depende de hacia donde se encamine la situación-problema: a resolverla eficazmente (como lo hacen las competencias) o a comprenderla. Tampoco es incompatible con el constructivismo (en su acepción más general). Por el contrario, el constructivismo es compatible con la reflexión filosófica y con su vía de enseñanza: la metodología del conocimiento personal. En efecto, tanto en el constructivismo como en el conocimiento personal se pone énfasis en que el sujeto del aprendizaje es constructor de este mismo, pues nadie puede pensar por otro. Cada quien tiene sus propios referentes a partir de los cuales se torna significativo un tema. Por ello, el proceso de enseñanza, tanto en el conocimiento personal como en el constructivismo, debe incluir un ejercicio dialógico, hermenéutico, mediador, que le permita al docente ubicar qué sentido le está asignando el alumno a cierto contenido y qué referente sería el apropiado para conducirlo hacia donde el texto o la disciplina se insertan. Así, el docente más que ser un dotador de sentidos o de verdades es un guía o un intérprete que ayuda al alumno a apropiarse de un contenido poniéndolo en condiciones de que lo experimente por sí mismo, esto es, propiciando la situación significativa o el conflicto cognitivo adecuados para que el

alumno abrace con sus propios referentes lo que hasta entonces le era desconocido y de esta forma esté en condiciones de juzgarlo por experiencia propia.

Aclarado lo anterior, propongo retomar el ABP pero conduciéndolo hacia la comprensión del problema más que a su solución; tomar como meta del aprendizaje, no la solución eficaz de un problema como lo determina el enfoque por competencias, sino la comprensión cada vez más compleja del mismo como lo determina el enfoque de la reflexión filosófica. Así pues, la metodología del conocimiento personal articulada con esta estrategia dirigida hacia el logro de la comprensión, serán las herramientas que nos ayudarán a robustecer filosóficamente la enseñanza de la filosofía sujeta a las reformas que explicamos en el capítulo segundo. A continuación veamos cómo se articularán en una secuencia didáctica ceñida a un programa y una institución educativa. En concreto, al programa de Ética del Colegio de Bachilleres.

II. Articulación de la metodología del conocimiento personal con el ABP para una secuencia didáctica.

La secuencia didáctica es el plan de clases donde el docente estructura el orden y la manera en que se desarrollarán los objetivos a lograr en cada sesión. Los principales ejes de la misma son: contenidos, aprendizajes, estrategias didácticas, instrumentos de evaluación y tiempo disponible para cada actividad. En este apartado veremos cómo se puede articular la metodología del conocimiento personal con el ABP, pero antes debo señalar en qué materia se va a insertar mi secuencia y qué aprendizajes se tienen que lograr con base en un determinado programa filosófico. Así pues, en la primera parte de este apartado ofrezco una descripción de la unidad ocho del programa de Ética del Colegio de Bachilleres, en la cual me centré para la elaboración de la secuencia. Después abordaré el tema de las estrategias definiendo, primero, los pasos del ABP ajustados a la reflexión filosófica y, segundo, los ejes del conocimiento personal en paralelo con dicha estrategia. Finalmente, detallo los pasos de la secuencia didáctica en una tabla y en una descripción.

a) Aprendizajes conforme al programa de Ética en el Colegio de Bachilleres

La práctica se ubica en la unidad ocho del nuevo programa de Ética (plan 2018)⁴⁹ del Colegio de Bachilleres. Dicho programa se estructura a partir de seis apartados: el primero constituye el *eje*, el cual “organiza y articula los conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores de las competencias de los campos disciplinares y es el referente para favorecer la transversalidad interdisciplinar” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018). El segundo lo constituye el *componente*, el cual “genera y/o integra los contenidos centrales y responde a formas de organización específica de cada campo disciplinar” (SEP, 2018). En seguida se encuentra el *contenido central* que “corresponde a los aprendizajes fundamentales y se refiere al contenido de mayor jerarquía dentro de los programas de estudio” (SEP, 2018). Continúa el *contenido específico* que “corresponde a los contenidos centrales y, por su especificidad, establece el alcance y profundidad de su abordaje” (SEP, 2018). El penúltimo es el de *aprendizajes esperados* que:

son los descriptores del proceso de aprendizaje e indicadores del desempeño que deben lograr los estudiantes para cada uno de los contenidos específicos. Cada aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el semestre, es decir, son las metas de aprendizaje de los alumnos y están redactados en la tercera persona del singular con el fin de poner al estudiante en el centro del proceso. El aprendizaje esperado indica una acción a constatar, por parte del profesor, de la cual es necesario que obtenga evidencias para poder valorar el desempeño de cada estudiante. Los aprendizajes esperados constituyen el referente fundamental para la planeación y la evaluación en el aula. (SEP, 2018)

Finalmente se encuentran los productos esperados que “constituyen la evidencia del logro de los aprendizajes esperados” (SEP, 2018). A continuación presentaré una tabla con el contenido y los aprendizajes de la unidad 8 del programa de Ética, la cual corresponde al tema de los derechos humanos.

⁴⁹ Programa que condensa los lineamientos del Nuevo Modelo Educativo 2018, el cual proviene de tres documentos previos: el *Modelo Educativo 2016*, la *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, y la *Carta sobre los fines de la educación en el siglo XXI*. Dichos documentos fueron el primer ensayo de concreción de los planteamientos generales de la Reforma Educativa 2013, por lo cual podemos decir que los nuevos programas y el nuevo modelo son la concreción completa de la Reforma Educativa a nivel curricular.

Tabla 3. Programa de Ética 2018 Colegio de Bachilleres

Eje	Entender e interpretar situaciones de vida personal y colectiva.
Componente	Pensar, decidir y actuar con libertad y responsabilidad.
Contenido central	Los derechos del individuo frente los derechos de la colectividad
Contenidos específicos	<p>1. ¿Todo ser humano merece tener derechos? Los derechos que todo ser humano debería tener.</p> <p>2. ¿Es posible la igualdad legal en una sociedad con muchas desigualdades? La igualdad ante la ley frente a la desigualdad de condiciones.</p> <p>3. ¿Debemos obedecer las leyes en cualquier situación? La desobediencia a una norma que atente contra los derechos humanos.</p>
Aprendizajes esperados	<p>Propone fundamentos de los derechos humanos: dignidad, libertad e igualdad.</p> <p>Valora alternativas frente los desafíos actuales para el ejercicio efectivo de los derechos humanos.</p> <p>Ofrece argumentos, racionales y razonables, para sostener una postura en un conflicto de derechos humanos.</p> <p>Evalúa, critica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativas a los derechos del individuo y de la colectividad.</p>
Productos esperados	Modificación del proyecto de vida.

La tabla muestra los ejes que constituyen el programa de Ética y muestra lo que se debe desarrollar de cada uno respecto al tópico “derechos humanos”. En teoría el docente tendría que elaborar su planeación en relación a los contenidos y los aprendizajes esperados señalados ahí. No obstante, además de estos aprendizajes hay que añadir los relativos a las competencias transversales, que deben desarrollarse de manera paralela con aquellos. Se trata de las Habilidades Socioemocionales (HSE). A continuación explicaré en qué consisten y mostraré cómo queda la tabla 1 al integrarlas.

Las Habilidades Socioemocionales (HSE) son “herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables” (SEP, 2018). Estas habilidades son seis y se dividen en tres dimensiones que se imparten a lo largo de los seis semestres que dura la formación en el Colegio: la primera se titula “Conoce-t” y abarca las habilidades de *autoconocimiento* en primer semestre y *autorregulación* en segundo semestre. La segunda se llama “Relaciona-t” y abarca las habilidades de *conciencia social* en tercer semestre y *colaboración* en cuarto

semestre. Finalmente, la tercera se titula “Elige-t” y conlleva las habilidades de *toma de decisiones responsable* en quinto semestre y *perseverancia* en sexto semestre. A la unidad 8 del programa de Ética le corresponde la habilidad de *autorregulación* por ser parte del segundo semestre. El aprendizaje que corresponde a dicha habilidad es el *sentido de agencia*, según el cual cada individuo tiene la capacidad de influir y cambiar el rumbo de su vida pese a las determinaciones que el contexto imponga.

Estas habilidades no se incluyen en el programa anterior porque vienen especificadas en dos libros de texto [anexo 4 a)]. Uno de ejercicios para los alumnos y otro con forma de guía para el docente. En dicho material se indican las actividades para el aprendizaje de cada contenido.

Sin embargo, a la hora de diseñar la planeación de clase el docente sí tiene que incluir dichos aprendizajes en una secuencia didáctica, pues la planeación completa de su clase debe incluir ambos contenidos y aprendizajes (los relativos a las HSE y los relativos al tema de los derechos humanos). Considero que un programa que dé mejor cuenta de lo que debe incluir el docente en su planeación contemplaría también a las HSE y sería de la siguiente manera:

Tabla 4. Programa de Ética Colegio de Bachilleres con las HSE

Ejes del programa	Aprendizajes transversales	Aprendizajes disciplinares
Contenido central	Habilidad socioemocional: Autorregulación	Los derechos del individuo frente los derechos de la colectividad
Contenidos específicos	Sentido de agencia	1. ¿Todo ser humano merece tener derechos? Los derechos que todo ser humano debería tener. 2. ¿Es posible la igualdad legal en una sociedad con muchas desigualdades? La igualdad ante la ley frente a la desigualdad de condiciones. 3. ¿Debemos obedecer las leyes en cualquier situación? La desobediencia a una norma que atente contra los derechos humanos.
Aprendizajes esperados	Que los estudiantes reconozcan que su contexto no determina su	-Propone fundamentos de los derechos humanos: dignidad, libertad e igualdad. -Valora alternativas frente los desafíos actuales para el

	futuro, ellos tienen la capacidad de decidir.	ejercicio efectivo de los derechos humanos. -Ofrece argumentos, racionales y razonables, para sostener una postura en un conflicto de derechos humanos. -Evalúa, critica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativas a los derechos del individuo y de la colectividad.
--	---	--

De esta forma se observan en paralelo los contenidos y los aprendizajes tanto transversales como disciplinares que el docente debe desarrollar en el aula. Asimismo, resulta más claro ver las incongruencias que señalamos en el capítulo segundo: el problema de sobreponer las HSE con los contenidos específicos de la unidad, pues no corresponden unos contenidos con otros, y la inconsistencia del programa con los planteamientos curriculares de la Reforma Educativa, en la cual se plantea que las competencias son capacidades que requieren de un aprendizaje integral (conceptual, actitudinal, procedimental). En cambio, en esta propuesta curricular se otorga un libro y un manual para estimular un aprendizaje meramente conceptual de las HSE. El libro no es suficiente para el desarrollo de habilidades socioemocionales y éstas no corresponden con los temas filosóficos de la unidad. Bien podrían ser trabajadas en un curso aparte y con mejores frutos, pues habría tiempo y espacio para desarrollar prácticas que realmente abonen al desarrollo de los aprendizajes actitudinales que se esperan. Empalmarlas en los cursos de filosofía o de cualquier otra materia es pasar por alto el enfoque de cada área al mismo tiempo que entorpecer los aprendizajes de ambas. Más adelante propondré, como alternativa a esta bifurcación de contenidos, trabajar las HSE no sólo con el manual sino también dentro de los ejes de la metodología del conocimiento personal, para encaminar su aprendizaje no sólo en un sentido psicológico sino también filosófico y de esta forma tener aprendizajes filosóficos tanto en las HSE como en el contenido disciplinar de la unidad. Pero antes veamos cómo encaminar el ABP a la reflexión filosófica.

b) Pasos conforme la ABP ajustado a la Reflexión filosófica

En el apartado anterior expuse los contenidos y los aprendizajes, tanto transversales como disciplinares, a desarrollar en la unidad 8 del programa de ética (plan 2018) del Colegio de Bachilleres. En este apartado hablaré sobre la estrategia didáctica para desarrollarlos en el

aula. Como vimos en el capítulo dos, y ratifica el nuevo modelo educativo 2017, el aprendizaje de las competencias se favorece al crear situaciones problema que el alumno tenga que resolver. Se propone como estrategia didáctica el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Recordemos brevemente en qué consiste esta estrategia. El ABP establece como núcleo de activación del proceso de aprendizaje significativo del alumno, la confrontación de una situación problema familiar, que los alumnos puedan trabajar en equipos y en la cual se puedan adquirir los aprendizajes estipulados en el programa no de manera memorística sino práctica, esto es, al resolver el problema que se les presente. De manera esquemática la estrategia se divide en los siguientes pasos:

- 1) Planteamiento de una situación problema familiar a los alumnos.
- 2) Formación de equipos.
- 3) Orientación sobre los elementos que deben considerarse para solucionar la situación problema y organización de los equipos en torno a la forma en que trabajarán.
- 4) Resolución del problema por los equipos.

La tarea del docente para crear una secuencia didáctica sobre estos lineamientos sería diseñar una situación problema que permita a los alumnos adquirir a lo largo de los 4 pasos del ABP, los aprendizajes disciplinares señalados en el programa.⁵⁰ No obstante, como señalamos al inicio de este capítulo, esta estrategia dirigida bajo el enfoque por competencias no es compatible con los requerimientos teóricos de la reflexión filosófica, por ello, en vez de dirigirla hacia la solución eficaz de un problema, habremos de conducirla hacia las inquietudes de la reflexión filosófica: la pregunta por lo verdadero, lo real, lo válido, lo valioso o lo fundamental. Preguntas que van complejizando lo que damos por sentado y en ese sentido se dirigen hacia la comprensión de la existencia más que a la solución de un problema. Así pues, utilizaremos el ABP pero con el objetivo de lograr aprendizajes afines a la reflexión filosófica: proceso reflexivo, duda, pregunta, lectura, escritura, etc. Esto quedará más claro en el siguiente apartado donde mostraré el trabajo

⁵⁰ Los aprendizajes transversales quedarían fuera de esta estrategia porque tienen su propia estrategia a través del libro del estudiante y el manual de profesores.

conjunto entre el ABP, los aprendizajes de la reflexión filosófica y los ejes de la metodología del conocimiento personal.

c) Trabajo paralelo que integra la metodología del Conocimiento Personal con el ABP

Hemos llegado al punto de convergencia de todos los puntos anteriores: el diseño de una secuencia didáctica acorde para desarrollar los contenidos y aprendizajes de las HSE y del tópico derechos humanos en la unidad 8 del programa de Ética 2018, movilizada por la estrategia del ABP, pero estructurada en los ejes de la metodología del conocimiento personal, de tal forma que los aprendizajes a lograr (tanto transversales como disciplinares) no sólo sean los de la unidad sino los de la reflexión filosófica.

Comenzaré aclarando qué elementos se tiene que articular en la secuencia didáctica de forma esquemática:

- 1) Contenidos y aprendizajes, tanto transversales como disciplinares, del programa.
- 2) Momentos o actividades de la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas.
- 3) Ejes, estrategias y aprendizajes de la metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica.

Para hacerlo tenemos que jerarquizar la función de estos elementos en la planeación. Puesto que la metodología es más estructural que una estrategia, la forma base de nuestra planeación es la de los ejes del Conocimiento Personal (CP) de la reflexión filosófica. A estos ejes se pudo incorporar paralelamente la estrategia del ABP con ciertos ajustes en cuanto a los aprendizajes a lograr para contribuir al desarrollo de los ejes 1, 2 y 4 del CP.

Los ajustes que realicé fueron de dos tipos: los relativos al ABP consistieron en enfocar esta estrategia en la meta del *comprender* un problema más que en *resolverlo*, así como en plantear una situación problema más allá de los problemas cotidianos, una situación que abriera camino a un pensamiento teórico, es decir, que se encaminara hacia los parámetros de la pregunta filosófica (lo verdadero, lo real, lo valioso, lo válido, lo posible, lo

fundamental).⁵¹ Y la inclusión de las estrategias de la metodología del conocimiento personal a la par de las tareas del ABP. De manera esquemática el trabajo paralelo entre la metodología del conocimiento personal y el ABP es de la siguiente manera:

Tabla 5. Trabajo paralelo entre ejes del CP, estrategia del ABP y estrategias del CP

Ejes del Conocimiento personal	Pasos de la estrategia didáctica del ABP	Estrategia del conocimiento personal
1) Experiencia directa de alguna de las características de la reflexión filosófica en variados aspectos y en repetidas ocasiones.	1) Planteamiento de una situación-problema familiar a los alumnos pero encaminada hacia el interés de la reflexión filosófica: lo que damos por verdadero, real, válido, valioso, posible.	Parámetros de la pregunta filosófica.
2) Reflexión ordenada de la experiencia anterior, lo cual implica el reconocimiento de los variados elementos que la constituyen así como la integración de los mismos en la unidad de sentido de un discurso escrito u oral.	2) Formación de equipos 3) Orientación sobre el trabajo en equipos y el producto de aprendizaje a realizar.	Estrategia del análisis lingüístico de un concepto.
3) Distanciamiento de la propia postura, lo cual se desarrolla a partir del diálogo con quienes han vivido situaciones similares y del cuestionamiento de la propia postura.		Diálogo entre confidentes. Lecturas filosóficas significativas.
4) Reconsideración de lo concretado en el punto 2 para adquirir una visión más compleja.	4) Formulación preliminar del problema en equipos (comprensión del problema).	Parámetros de la pregunta filosófica y preguntas reflexivas en torno a las conclusiones de los pasos anteriores.

Como puede observarse la estrategia del ABP corre paralela en tres momentos de la metodología, pero ésta continúa con los requisitos que le son propios y que fomentan la reflexión filosófica, como se señala en la columna de estrategias del conocimiento personal y como lo veremos a detalle en la exposición de la secuencia didáctica, pues aquí se

⁵¹ Esto no quiere decir que se partió de una situación ajena a los alumnos, sino que se partió de algo familiar pero se condujo hacia los parámetros de la pregunta filosófica, esto es, a los supuestos de lo que damos por verdadero, válido, valioso, real o fundamental.

expondrán los aprendizajes afines a la reflexión filosófica que tal metodología pretende estimular.

Ahora bien, otro de los ajustes que realicé y que se verá en las actividades y objetivos de aprendizaje de la secuencia didáctica fue agregar una actividad más a las encomendadas para las HSE. No sólo hablé de que tenemos la posibilidad de cambiar nuestro destino (sentido de agencia) sino que lo problematicé con un contraejemplo: ¿qué sucede cuando tenemos una enfermedad hereditaria? ¿Qué tanto podemos cambiar nuestro destino o en qué sentido? Estas preguntas requieren de una respuesta argumentada. Conducen de un aprendizaje de tipo psicológico y anecdótico, a una opinión argumentada, característica de la reflexión filosófica. A continuación veremos cómo quedan articulados los contenidos y aprendizajes transversales y disciplinares con la estrategia del ABP ajustada y la metodología del conocimiento personal.

En la primera parte de la secuencia aparecerán los contenidos transversales y disciplinares de la unidad 8 del programa de Ética, así como los aprendizajes esperados de la unidad. A continuación aparecerá la secuencia relativa a cada clase. En la primera parte de la tabla se encuentran los ejes y los contenidos tanto transversales como disciplinares del programa de Ética, se trata de los aprendizajes generales de la unidad. Estos se desarrollarán dentro de los ejes del conocimiento personal como se observa en la segunda parte de la tabla, donde comienza la descripción por clase. Asimismo, en esa segunda parte se indica el contenido y el aprendizaje relativo a la reflexión filosófica que se trabajó en la articulación del ABP y de los ejes de la metodología del conocimiento personal.

d) Secuencia didáctica

Secuencia didáctica		
Profesora: Lic. Carolina de la Mora Curiel		
Institución: Colegio de Bachilleres, no. 9. Plantel Aragón.		
Materia: Ética		
Semestre: segundo		
Tema: Derechos humanos		
Número de clases que duró la práctica: 3		
Número de horas: 4		
2 clases de 1 hora y 1 de 2 horas		
Ejes del	Contenidos	Contenidos disciplinares

programa	transversales	
Contenido central	HSE: Autorregulación	Los derechos del individuo frente los derechos de la colectividad
Contenidos específicos	HSE: Sentido de Agencia	1 ¿Todo ser humano merece tener derechos? Los derechos que todo ser humano debería tener. 2 ¿Es posible la igualdad legal en una sociedad con muchas desigualdades? La igualdad ante la ley frente a la desigualdad de condiciones. 3 ¿Debemos obedecer las leyes en cualquier situación? La desobediencia a una norma que atente contra los derechos humanos
Aprendizajes esperados de la unidad	Que los estudiantes reconozcan que su contexto no determina su futuro, ellos tienen la capacidad de decidir.	Propone fundamentos de los derechos humanos: dignidad, libertad e igualdad. Valora alternativas frente los desafíos actuales para el ejercicio efectivo de los derechos humanos. Ofrece argumentos, racionales y razonables, para sostener una postura en un conflicto de derechos humanos. Evalúa, critica y enriquece el propio proyecto de vida al incorporar prácticas realizadas en clase y resultados de ellas relativas a los derechos del individuo y de la colectividad.

Primera clase. Duración 1hr

Aprendizajes esperados afines a la reflexión filosófica	Actividades acordes con los ejes de la metodología del conocimiento personal	Actividades acordes con el ABP ajustado a la reflexión filosófica	Evaluación
HSE: Que los estudiantes reconozcan que su contexto no determina su futuro, ellos tienen la capacidad de decidir. Reflexión filosófica: Que el alumno examine críticamente una cuestión, es decir, que vea también sus contraejemplos o consecuencias. En este caso, que observe que el sentido de agencia se acota únicamente al terreno de la voluntad pero hay otros determinantes de nuestras acciones que no podemos cambiar.	Primera actividad. (20 minutos) Después de realizar la lectura de Malala y las reflexiones del libro de HSE, el docente problematizará el aprendizaje con la siguiente pregunta: ¿qué sucede en el caso de enfermedades hereditarias?, ¿qué tanto de nuestro destino está en nuestras manos?		Rúbrica para observar la participación de los alumnos en las actividades del libro.

<p>El alumno reflexiona sobre algo fundamental de los derechos humanos. ¿En qué estriba su realidad?</p> <p>El alumno aprenderá a repensar su postura.</p>	<p>Segunda actividad (20 minutos)</p> <p><i>Eje 1 del conocimiento personal. Experiencia directa de una cuestión filosófica en variadas perspectivas y en repetidas ocasiones</i></p> <p>El docente introducirá el tema de los derechos humanos aludiendo a la situación de precariedad en que viven los jóvenes en condición de calle y abrirá el espacio de participación de los alumnos con las siguientes preguntas de carácter filosófico: ¿en qué estriba la realidad de los derechos humanos?, ¿existen para todos los seres humanos aunque no se respeten para algunos o sólo son reales cuando se consensan y respetan? En pocas palabras: ¿son reales o nosotros los realizamos?</p> <p>La reflexión debe ser dirigida siempre hacia la comprensión más que a una solución.</p> <p>Los alumnos expresarán su opinión en la cual el docente tendrá que identificar una postura y ofrecer un contraejemplo para problematizar el juicio del alumno y profundizar la reflexión.</p>	<p><i>Primer paso del ABP. Planteamiento de una situación problema que sea significativa para los alumnos y que los lleve más allá de su cotidianidad. Situación que deberá ser trabajada en equipos.</i></p> <p>Será la misma situación de la columna del conocimiento personal</p>	<p>Registro de participaciones.</p>
<p>Al alumno aprenderá a organizar su trabajo en partes. El orden de las ideas es fundamental para la reflexión filosófica.</p> <p>El alumno irá más allá de su punto de vista al buscar la información de otra fuente, es decir, toma la información de manera crítica.</p>	<p>Tercera actividad (20 minutos)</p> <p>Después de haber problematizado el docente organizará equipos de tres o cuatro personas para que compartan sus puntos de vista en la comprensión del problema.</p> <p>Una vez formados los equipos, el docente discernirá con ellos los elementos que contemplarán para la comprensión del problema:</p> <p>¿Qué son los derechos humanos (DH)? ¿Cuáles son los DH de los niños y jóvenes? ¿En qué condiciones viven los niños y jóvenes de la calle? ¿Qué derechos</p>	<p><i>Paso 2 del ABP. Formación de equipos para abordar la situación problema.</i></p> <p><i>Paso 3 del ABP. Orientación por parte del docente, sobre los elementos que deben abordar los equipos para comprender su problema, a través de un esquema eje de búsqueda de información.</i></p>	<p>Evaluación cualitativa de la tarea: el docente examinará que los alumnos hayan consultado las fuentes de información encomendadas.</p>

	<p>se violan en la calle? ¿Cuál es el fundamento de los derechos humanos? ¿Los derechos de los niños y jóvenes de la calle son reales o ficticios?</p> <p>Ya definidos los ejes de reflexión se dejará buscar información para el trabajo en equipo y se presentará un documental. Dos tareas más: a) Qué son los derechos humanos en la página de la Comisión Nacional de Derechos Humanos y b) Cuáles son los derechos específicos de los niños y jóvenes.</p>		
Segunda Clase. Duración 2horas			
Aprendizajes esperados afines a la reflexión filosófica	Actividades acordes con el conocimiento personal	Actividades acordes con el ABP ajustado a la reflexión filosófica	Evaluación
Que el alumno enriquezca su experiencia sobre el tema y que ejercite su concentración en reconocer y evaluar ciertas frases; aquellas donde los entrevistados en el video mencionan cómo viven y por qué salieron de su casa.	<p>Primera actividad. (30 min. y 5 min. para el cambio de salón)</p> <p>Cuando se presente el documental, el docente indicará en qué información relevante los alumnos debe concentrar su atención: ¿Qué derechos son violados en la calle y por qué algunos de esos niños decidieron vivir en la calle en vez de su casa?</p>		Anotación de participaciones.
El alumno articula sus reflexiones en una secuencia ordenada de razonamiento (a partir de ciertas preguntas guía).	<p>Segunda actividad (10 minutos)</p> <p><i>Eje 2 del conocimiento personal. Reflexión ordenada de esos elementos e integración en una unidad de sentido:</i></p> <p>Al finalizar el documental se escucharán las impresiones del grupo y se les encomendará responder en equipo a tres preguntas de un tríptico: ¿Qué son los derechos humanos? ¿Cuáles son los de los niños y jóvenes? ¿Cómo viven los niños de la calle?</p>		Las respuestas del tríptico se evaluarán hasta el final de la práctica, cuando esté completo dicho documento.
El alumno sospechará a partir de ser cuestionado, sobre lo que	<p>Tercera actividad (30 minutos)</p> <p>Una vez concluida la reflexión</p>		Registro de participaciones.

<p>cotidianamente da por sentido y que tiene que ver con un concepto fundamental de los DH: el concepto de dignidad.</p> <p>El alumno identificará la variedad de significados que hacen ambiguo al término en el lenguaje coloquial y aprenderá una forma de interpretarlos.</p>	<p>introdutoria del problema, el docente conducirá la atención de los alumnos hacia el significado de un supuesto fundamental de los derechos humanos: el concepto de dignidad.</p> <p>El docente escribirá en el pizarrón tres frases coloquiales en las que se utilice de diferentes formas el concepto de “dignidad” y les pedirá a los alumnos que reflexionen sobre el significado que es común a estas frases y cuál sería el que dé sentido al fundamento de los derechos humanos, es decir, cuál es el que les parece más esencial. Las frases son:</p> <p>“Yo no lo haría porque yo sí tengo dignidad” “No se dignó a venir” “Ese novio no es digno de ti”</p> <p>El docente tiene que guiar la reflexión para hacer ver a los alumnos que en la primera frase se puede sustituir el concepto de dignidad por el de “orgullo” y la frase conserva su sentido. En el segundo caso se sustituye por “ganas o interés” y en el tercero por “merecimiento”. Así, les preguntará a los alumnos: ¿cuál de estos sustitutos de dignidad es el que da sentido al fundamento de los DH?</p> <p>Al finalizar esta reflexión el docente encomendará a los alumnos pensar en otras frases y argumentar sobre el significado que consideran más afín a los DH dando razón de ello. Los alumnos deberán escribir estas impresiones en una minuta de grupo.</p>		<p>Evaluación cualitativa de la tarea: el docente examinará que los alumnos hayan detectado tres frases de uso coloquial con el concepto de dignidad y que hayan realizado el análisis siguiendo todos los pasos de la clase.</p>
Tercera clase. Duración 1hora			
<p>Aprendizajes esperados afines a la reflexión filosófica</p>	<p>Actividades acordes con los ejes del metodología del conocimiento personal</p>	<p>Actividades acordes con el ABP ajustado a la reflexión filosófica</p>	<p>Evaluación</p>
<p>El alumno identificará las razones en que se asienta</p>	<p>Primera actividad (15 minutos)</p>		<p>Evaluación cualitativa</p>

<p>la propuesta en una obra filosófica y las utilizará para analizar una situación concreta. En este caso la de los derechos de los niños en situación de calle.</p>	<p><i>Eje 3 del conocimiento personal. Diálogo con los filósofos.</i></p> <p>Primero, se retomará el análisis del concepto de dignidad a partir de la tarea que se les encomendó. Después se pasará al diálogo con las obras filosóficas. Para esto el docente dará una pequeña introducción de los filósofos que se verán y después le entregará a cada alumno un ejercicio de lectura filosófica significativa, esto es, una lectura adaptada a su contexto con fragmentos relevantes de las obras de los filósofos que se revisarán.</p> <p>Cada alumno deberá realizar la lectura que se le asigne de forma individual.</p>		<p>de los ejercicios de lectura: el docente examinará que las respuestas de los alumnos sean acordes con el texto, en el caso de las preguntas de identificación de ideas y que sean respuestas argumentadas en el caso de las preguntas abiertas.</p>
<p>El alumno defenderá una opinión sustentada en razones.</p>	<p>Segunda actividad (15 minutos)</p> <p>Al finalizar la lectura anterior, el docente irá recuperando las preguntas incluidas en el texto para elaborar en el pizarrón un mapa mental de las ideas principales de los filósofos revisados. Los alumnos aportarán sus respuestas y puntos de vista de la lectura.</p>		<p>Registro de participaciones.</p>
<p>El alumno identificará a través de contraejemplos algunos conflictos filosóficos que están a la base del fundamento de los derechos humanos</p>	<p>Tercera actividad (20 min.)</p> <p>El docente preguntará a los equipos qué postura tienen respecto a la pregunta inicial de la clase: ¿son reales los derechos humanos o los debemos de realizar? ¿La dignidad es algo que todos poseemos o es algo que se nos asigna?</p> <p>Cuando los equipos hayan manifestado su postura, el docente les pedirá que escriban sus</p>	<p><i>Paso 4 del ABP. Comprensión del problema por los diferentes equipos en la presentación de un producto de aprendizaje concluido.</i></p> <p>En este caso se eligió un tríptico informativo.</p>	<p>Registro de participaciones.</p>

	<p>impresiones en el tríptico que comenzaron al finalizar el documental.</p> <p>Para concluir el tema el docente pedirá a tres equipos que expongan su postura y les pedirá a los demás alumnos que piensen en un contraejemplo de lo que dicen sus compañeros. El docente los ayudará con preguntas como: ¿qué sucede en una cultura donde el valor máximo no es la dignidad de la persona sino el respeto a la autoridad?, ¿allí los derechos humanos no valen?, entonces ¿su valor es relativo a cada cultura o son universales?</p> <p>Por otro lado, si la dignidad es el valor que poseen los seres que se autodeterminan, ¿qué pasa con los que sufren una discapacidad mental?, ¿qué sucede con el derecho a los animales?...</p> <p>Todas estas preguntas nos ayudan a problematizar el tema hasta donde ha llegado.</p>		
<p>El alumno adquirirá mayor número de razones para enriquecer su juicio sobre la validez, realidad y el valor de los derechos humanos.</p>	<p>Cuarta actividad (20 min.)</p> <p><i>Eje 4 del conocimiento personal. Vuelta a la primera reflexión.</i></p> <p>El docente les pedirá a los alumnos que respondan un cuestionario donde se contrasten las ideas previas con las posteriores y que piensen en qué situación quisieran profundizar.</p> <p>El docente concluirá con un resumen del tema y con el señalamiento de que el problema de los derechos humanos puede abordarse desde diferentes ángulos y que algunos son más problemáticos que otros pero lo importante es dar razón de ellos, y la dignidad humana es una de las principales razones para defender estos derechos.</p>		<p>Comparación de tal examen con el producto final a través de una evaluación cualitativa.</p> <p>Y evaluación sumativa de las participaciones, ejercicios y tareas a lo largo de la práctica.</p>

e) Descripción del desarrollo de la secuencia por clase

El objetivo de este apartado será precisar las circunstancias y actividades en que transcurrió la práctica que señalé en la secuencia anterior. Pero para dejar bien ubicada tal labor es conveniente describir cómo fueron las tres prácticas de MADEMS. Dichas actividades las desarrollé en dos planteles del Colegio de Bachilleres. La primera en el plantel 17 ubicado en Huayamilpas, al sur de la Ciudad. La segunda y la tercera en el plantel 9 ubicado en Aragón, al noreste de la Ciudad.

La *secuencia didáctica* que presenté en el apartado anterior es la que apliqué en la tercera práctica porque hasta este momento ya tenía un desarrollo más cabal de la metodología del conocimiento personal. No obstante, en las prácticas anteriores fui aplicando estrategias que consolidaron partes de esta propuesta. Por ejemplo, en la práctica uno apliqué una versión del método de análisis lingüístico para desentrañar filosóficamente el significado de “crisis existencial” (pues el tópico de esa clase era el existencialismo), y en la segunda práctica implementé la estrategia de “diálogo entre confidentes”. La primera estrategia sirve para desarrollar el primero y el segundo eje de la metodología del conocimiento personal, y la segunda, para el tercero. Así, poco a poco se fue articulando la propuesta. De cada práctica se tomó lo más relevante y se mejoró para la última. Esto se observa muy bien en las lecturas que implementé en las tres prácticas (Anexo 3). Puesto que una de las características de la reflexión filosófica es el diálogo con la tradición (los filósofos), no hubo práctica donde no encomendara una lectura a los alumnos. Para esto seleccioné textos filosóficos fundamentales para ciertos tópicos. Pero no presenté los textos solos; cada uno incluyó una serie de preguntas y comentarios que guiaron la comprensión de los mismos. En la primera práctica sólo presenté fragmentos de un texto acompañado de preguntas de comprensión. Noté que los alumnos identificaban bien los conceptos que se les pedía pero les costaba trabajo trasladarlos a un ejemplo concreto. Así que en la segunda práctica presenté el texto con preguntas, pero incluí además un ejemplo con *referentes familiares a ellos* para que se comprendiera mejor. Me percaté que fue más fácil para los alumnos trasladar ese ejemplo a otro y en esa medida comprender más el texto. Finalmente, en la tercera práctica incorporé a los elementos anteriores (preguntas y ejemplos) otras técnicas de comprensión de lectura como el método Croze y algunas preguntas de carácter

inferencial. Me di cuenta que se apropiaron mejor del texto. Se puede observar esta comparación de textos en el anexo 3 de esta tesis. Así, en cada práctica se fueron articulando y puliendo las estrategias. Veamos ahora lo que se logró implementar en la última práctica donde ya se habían consolidado varias de estas estrategias.

Clase 1

La última práctica la realicé en el Colegio de Bachilleres plantel 9, Aragón. Fue en el turno matutino en dos horarios, de 9 a 11 y de 10 a 11. La apliqué en el curso de Ética, bajo los lineamientos del plan 2018 que describí en el apartado anterior, frente a un grupo de 50 alumnos de segundo semestre.

Comencé la primera clase con la presentación formal de las prácticas. Les hablé sobre mi procedencia de MADEMS y el objetivo de mi trabajo con ellos: íbamos a conocer y a practicar las características de la reflexión filosófica abordando el tema de los derechos humanos y también nos íbamos a evaluar (yo su trabajo, y ellos el mío). En este punto fue muy importante la aclaración del profesor Fernando Castañeda, titular del curso, respecto a que la evaluación que yo hiciera de ellos iba a contar para la evaluación final del curso. Esto ayudó a que las prácticas no parecieran clases “de mentiras”. Después abordé el tema de la metodología de las clases, es decir, cómo íbamos a trabajar en el transcurso de dos semanas. Las instrucciones fueron en torno a la interacción en el aula y la consideración de las participaciones. Las especificaciones de los objetivos del curso y de las estrategias se fueron dando conforme fuimos llegando a ellas, ya que el ABP implica cierto aprendizaje por descubrimiento, no se pueden adelantar.

La primera actividad fue la correspondiente al desarrollo de las HSE. Le pedí a los alumnos que sacaran su libro de texto para trabajar con las actividades propuestas en él, pero la mayoría no lo llevaba por lo cual cambié la instrucción. Solicité realizar las actividades en una hoja de su cuaderno. Éstas consistieron en una lectura de un fragmento del discurso que pronunció Malala cuando fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz. Después de la lectura había un cuestionario donde se les pedía a los alumnos imaginar qué pensó o sintió Malala al cambiar su situación y que pensarán en una situación semejante en su vida. La conclusión era que los seres humanos tienen *sentido de agencia* que es la capacidad de

influir en su contexto y decidir sobre su futuro. Desde el planteamiento del libro se cumplió con la actividad, pero como parte del aprendizaje de la reflexión filosófica agregué un planteamiento más, frente al común acuerdo del grupo de que siempre se puede elegir el rumbo de la propia vida. Les pregunté: ¿qué sucede en el caso de las enfermedades hereditarias? Ésta es una situación que determina la vida de las personas sin que lo eligieran ni lo causaran. ¿Qué tanto se puede, entonces, decidir el destino? O ¿en qué casos sí se puede y en cuáles no? ¿En qué terreno la *voluntad* puede incidir y en cuál no? De esta manera se problematizó el aprendizaje anterior y se estimuló la reflexión crítica de los alumnos. Dudaron por un momento de la respuesta inmediata acorde con el libro, con lo cual se estimuló la sospecha o duda, propia de la reflexión filosófica.

En la segunda parte de la clase comencé con el tema de los derechos humanos. Intenté conectar ambos tópicos para que fuera más significativo, es decir, pasar del aprendizaje del “sentido de agencia” a la problematización de los “derechos humanos”. Lo hice de la siguiente manera: “Malala protestó de que no la dejaran estudiar porque ella sabía que tenía derecho a la educación. ¿Qué hubiera pasado si ella no supiera que lo tenía?, ¿qué pasa, también, por ejemplo, con los niños de la calle que no han recibido instrucción y desconocen que tienen derechos humanos? Los desconocen no sólo porque no los instruyeron sino también porque no han gozado de ellos ni parece que en su contexto tengan alguna realidad. ¿Será que los derechos humanos sólo existen donde se conviene su existencia y se respeta?, es decir, ¿la realidad de los derechos estriba únicamente en un acuerdo o tienen una realidad en la naturaleza intrínseca del hombre? Con esto conecté los temas y abrí el planteamiento de la situación-problema que sería el eje de la reflexión de estas prácticas. Además, procuré que el planteamiento pasara de la pregunta en torno a *qué sucedería* si no conociéramos los derechos, a la pregunta ontológica sobre su realidad: ¿qué son los derechos humanos y por qué son intrínsecos al hombre? Con esto encaminé la reflexión hacia uno de los parámetros de la pregunta filosófica (a lo que asumimos por real) de otra forma pudimos haber llegado a un planteamiento cívico (información sobre los derechos humanos) pero no a uno filosófico.

Algunos de los alumnos opinaron que los derechos son sólo acuerdos, no tienen una realidad más allá. Otros distinguieron entre no saber que existen y, por otro lado, negar su

existencia: “pueden ser reales aunque no los conozcamos”. Unos más dijeron que todos tenemos derechos humanos pero no hay quien los defiende cuando vives en la calle.

Para abonar más a la discusión indagué en torno a experiencias previas. Una alumna dijo que junto a su trabajo vivía un indigente y que era víctima de mucha discriminación. En cambio, ella una vez le regaló comida y él había sido agradecido. No veía por qué lo trataban tan mal. Otros más hablaron de la gente que vive en camellones o en avenidas. Todos reconocieron las condiciones insalubres en que viven. Con esta actividad se puso en práctica el primer eje de la metodología del conocimiento personal: experiencia personal de una situación y se empezó a formar el escenario para esbozar el primer paso del ABP, planteamiento de una situación-problema significativa.

Al finalizar la actividad anterior, indiqué que trabajaríamos con la siguiente pregunta: ¿son reales los derechos humanos en la situación de los niños de la calle? Y que la responderíamos en un tríptico informativo por equipos. Esta pregunta concretó la situación problema a trabajar: existen los derechos humanos pero en la calle no se hacen valer, ¿en qué radica su existencia entonces?, ¿si no se respetan no existen? Concluí la clase aplicando un cuestionario diagnóstico sobre los derechos humanos: ¿Qué son los derechos humanos? ¿Cuáles conocen? (Anexo 4 inciso b). Pues en la primera actividad no se precisó por escrito qué saben al respecto, tan sólo se indagó por la situación de vulnerabilidad y falta de garantías de las personas que viven en la calle.

Después del examen les dejé buscar, como tarea, ¿qué son los derechos humanos según la Comisión Nacional de Derechos Humanos? ¿Cuáles son característicos de los niños y jóvenes, en la página web de dicha Comisión?

Clase 2

La segunda sesión estaba programada para comenzar a las nueve y terminar a las once de la mañana. No obstante, cuando llegué al plantel me encontré con la sorpresa de que había un receso extraoficial (de acuerdo interno en la escuela) que iba de 8:40am a 9:20am, para que los alumnos fueran a desayunar. Así que la clase comenzó media hora después. Lo primero que realizamos fue la proyección de un documental sobre las condiciones en que viven los niños de la calle en México. Nos tardamos un poco porque muchos alumnos no volvían del

receso. El documental completo dura 40 minutos pero lo edité a la mitad para que no consumiera gran parte de la clase. Antes de verlo, les indiqué a los alumnos que prestaran atención en qué derechos de los niños y jóvenes se violaban en la calle. Para esto tenían que observar el video junto con su tarea sobre los derechos. También debían atender a las razones que esgrimían los niños del documental explicando por qué vivían en la calle. La intención era que los alumnos captaran el acto *autónomo* que ejercieron esos niños al elegir salirse de su casa, porque esto lo íbamos a retomar cuando viéramos el tema de la dignidad humana, la cual es la base de toda autonomía.

Después de ver el video cambiamos de salón y una vez instalados abrimos la reflexión sobre las impresiones del video. Identificamos en qué condiciones vivían esos niños y jóvenes, qué derechos se violan al vivir así y por qué algunos de ellos preferían estar en la calle que en su casa o en una casa hogar. Con esto habíamos acumulado una serie de experiencias para reflexionar desde diferentes puntos de vista sobre el problema en cuestión, es decir, habíamos seguido el eje 1 de la metodología del conocimiento personal. En efecto, primero indagué por las impresiones y creencias de los alumnos respecto a la situación-problema: la impunidad de los derechos humanos en las condiciones de calle. Después abonamos a estas impresiones y perspectivas desde otro ángulo: la visión de los niños de la calle y las instituciones que los atienden, a través del video donde se les entrevistaba a esas personas. Con esto se ejercitó la reflexión sobre la variedad de factores que explican una situación y se mantuvo constante la dirección hacia la cuestión filosófica de fondo: ¿en qué estriba la realidad de los derechos humanos?, ¿por qué aunque no se respeten se plantea que son intrínsecos a la persona? Concluida esta reflexión se pasó al siguiente eje de la metodología: la reflexión ordenada y conjunta de estos factores y al paso 2 y 3 del ABP (organización y orientación para el trabajo en equipo). Organicé equipos de tres o cuatro personas. Después se discutió en grupo qué información debíamos desentrañar previamente para considerar si los derechos humanos eran reales por sí mismos o en la medida en que se les acordaba. Al respecto, lo primero que debía quedar en claro era:

- 1) ¿Qué son los Derechos Humanos?
- 2) ¿Cuáles son los derechos específicos de los niños y jóvenes?
- 3) ¿En qué condiciones viven los niños de la calle?

Con las actividades anteriores, los alumnos estaban en condiciones de responder a estas tres preguntas. Debían de responderlas en el primer apartado de un tríptico que les encomendé por equipos, como producto de aprendizaje. Las dos restantes partes del tríptico se dejaron en blanco pero correspondían a las preguntas:

4) ¿Cuál es el fundamento de los derechos humanos? (¿En qué consiste la dignidad humana?)

5) ¿Son reales los derechos humanos en el contexto de los niños y jóvenes de la calle? ¿por qué sí o por qué no? (Considera en tu respuesta el concepto de dignidad humana)

Sólo hasta después de examinar el concepto de *dignidad humana* y de haber leído a los filósofos propulsores de los derechos humanos se pasaría a la respuesta de estas preguntas, que además eran de diferente demanda cognitiva que las anteriores: las primeras tres son de tipo informativo, pero la cuarta es de tipo argumentativo y la quinta, evaluativo. En este momento de la práctica solo se les encomendó responder a las primeras tres.

Para llevar a cabo lo anterior les di una serie de instrucciones en el pizarrón sobre la elaboración de este tríptico (anexo 4 inciso g) que además de producto de aprendizaje servirían como material de reflexión para el acervo de la biblioteca de su escuela. De esta forma el trabajo de cada equipo tendría mayor significatividad para los alumnos en su contexto, como demanda el ABP.

Después de darles las instrucciones y brindarles hojas para que elaboraran su tríptico acordamos un tiempo para que contestaran las primeras tres preguntas, por ser las que habíamos reflexionado con lo visto hasta entonces. Con esta actividad se logró una primera ordenación y una síntesis de sus ideas (eje 2 del conocimiento personal) en la unidad de un texto plasmada en el tríptico.

Al concluir el ejercicio anterior se ahondó en el análisis lingüístico del concepto de dignidad (Anexo 2 inciso b). Esta reflexión no se hubiera contemplado guiados por el ABP bajo el enfoque por competencias, porque para resolver un conflicto de derechos humanos basta con saber que la *dignidad* es un valor intrínseco de la persona y no se requiere averiguar qué múltiples connotaciones puede tener este concepto en el lenguaje coloquial ni

cuál alude a un sentido más fundamental (u ontológico) que otra (como la connotación de “orgullo” que es un sentido más encaminado hacia la personalidad). Pero desde el ajuste de tal estrategia a la dirección de la reflexión filosófica este análisis es clave, porque rescata ese interés teórico de la filosofía y esa necesidad de distinguir conceptualmente lo que se toma como esencial, real, verdadero, valioso, válido. Por ello, el ajuste del ABP y la estrategia de análisis lingüístico son factores importantes para profundizar en el eje 2 de la metodología del conocimiento personal, en donde se reflexiona sobre la variedad de elementos que complejizan un problema y se trata de ordenarlos discriminando lo contingente de lo esencial. Se presentó a los alumnos diferentes frases donde se utiliza el concepto de *dignidad* y se mostró cómo todas remitían a un sentido diferente. El objetivo era presentar esta ambigüedad para que el alumno dudara de lo que cotidianamente asume sin cuestionar y se le invitó a pensar en cuál de estas connotaciones podía tener el sentido más fundamental para sustentar la idea de los derechos humanos. Las opiniones se dividieron entre dignidad como *merecimiento* y dignidad como *valor*. También surgieron otras opciones de dignidad como *amor propio* y como *orgullo*. Con la clasificación de estos sentidos se finalizó la segunda sesión y quedó de tarea aplicar este análisis a otras frases que ellos recordaran dónde también se utiliza ese término y que dieran cuenta del sentido que se le da (anexo 4 inciso c).

Clase tres

En la tercera sesión me enteré de la reducción de horas disponibles para la práctica. En total serían cuatro las sesiones que en un inicio me concedieron para aplicar la estrategia en el Colegio. Dos sesiones de una hora y otras dos de dos horas. Así, que después de la segunda clase estaba programada una sesión de una hora y al siguiente día otra de dos horas. Pero se canceló la primera por el proceso de corte de calificaciones, en consecuencia, solo quedó una sesión para concluir y por ello no me dio tiempo de implementar la estrategia de diálogo entre confidentes que sí implementé en la segunda práctica MADEMS. Veamos cómo fue el cierre.

La última clase comencé con un resumen general de lo que habíamos visto en las dos sesiones anteriores. Comentamos un poco sus tareas (sobre el análisis del concepto dignidad) y entramos de lleno al tema de la dignidad humana como fundamento de los

derechos humanos. Para esto les llevé cuatro lecturas: dos estaban basadas en fragmentos de la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* de Immanuel Kant (anexo 2 inciso d y anexo 4 inciso e) y las otras dos en fragmentos de la obra *Desobediencia Civil* de Henry David Thoreau (anexo 4 inciso e). Estas lecturas sirvieron para analizar los conceptos clave de los contenidos centrales del programa y para propiciar el eje tres de la metodología del conocimiento personal: el diálogo con los filósofos y los aprendizajes de la reflexión filosófica relacionados con la identificación de ideas, re-lectura, inferencias, ordenación de ideas en un argumento.

Antes de darles las lecturas ofrecí una breve introducción de los filósofos: quiénes fueron, en qué época y país vivieron y por qué escribieron la obra que trabajaríamos en clase. Esto para que los alumnos tuvieran más referentes de interpretación de los textos. Los ejercicios de lectura se realizaron individualmente porque de esta manera se puede escuchar mejor la voz del pensamiento y concentrarse más en la lectura (otra de las características de la reflexión filosófica). Al finalizar el ejercicio se recuperaron las ideas centrales en el pizarrón a partir de las respuestas que los alumnos ofrecieron a las preguntas guía de la lectura.

En esta ocasión, como dije anteriormente, no se implementó la estrategia de *diálogo entre confidentes* por el tiempo que se redujo la práctica, pero sí se propició un diálogo entre los estudiantes al reflexionar sobre sus impresiones de la lectura.

Después de la explicación y participación grupal del análisis de las lecturas les pedí que regresaran a su tríptico y llenaran las últimas dos preguntas del mismo (anexo 4 inciso g). En ellas tenían que explicar en qué consistía el argumento de la dignidad humana como fundamento de los derechos humanos y tenían que definir su postura respecto al problema central de la clase: ¿son reales los derechos humanos en el contexto de los niños de la calle? Lo cual implicaba regresar a la pregunta: ¿en qué estriba la realidad de los derechos humanos en un acuerdo o en una realidad intrínseca a la persona? Con esto se concluía su tríptico y el último paso de la estrategia del ABP, la cual en nuestra práctica no se encaminó a resolver un problema (por ejemplo, ¿en cómo hacer que se respeten los derechos de los niños y niñas de la calle?), sino en comprenderlo (es decir, ¿por qué los niños y niñas de la

calle son merecedores de derechos y en ese sentido por qué es un problema que no se respeten sus derechos?).

Al concluir esta actividad se les cuestionó sobre lo que podría suceder en sociedades donde la dignidad humana no sea un valor central para su cultura. Por ejemplo, en algunas comunidades árabes donde el respeto a la divinidad está por encima de la persona. ¿Ahí no serían válidos los derechos humanos? ¿Bajo qué criterio se deben jerarquizar los valores que conducen nuestras prácticas humanas? Estas preguntas se dieron con la finalidad de hacer reconsiderar su punto de vista y complejizar la comprensión del tema (eje 4 del conocimiento personal). Se pretendía dejar un cuestionario de re-evaluación al final junto con unas rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación (de los alumnos a la docente) pero ya no dio tiempo.⁵² Sólo se pudo concluir con un resumen general de las tres clases, con el énfasis en la importancia de la dignidad humana y de su estatuto relativo o universal en el contexto de otras culturas donde se anteponen otro tipo de valores.

En los anexos de esta tesis muestro las evidencias de las actividades que se realizaron, el lector se puede guiar con las señalizaciones que puse en esta descripción de la práctica y con el índice de anexos que se encuentra después de las referencias bibliográficas de este trabajo.

III. Balance de la práctica

En los capítulos 1 y 2 ofrecí un resumen de cierre en donde se condesaban los puntos que se defendieron, por un lado, en lo referente a la reflexión filosófica y la metodología del conocimiento personal, y por el otro, en lo tocante a las dificultades derivadas de la RIEMS y la Reforma Educativa para la enseñanza de la filosofía. En este capítulo no se defendió una tesis sino que se mostró la manera de articular la propuesta metodológica en la secuencia didáctica para el desarrollo de un tema. Para esta tarea fue fundamental definir con detalle, paso por paso, la adecuación del ABP y la articulación de aprendizajes esperados, estrategias y la metodología del conocimiento personal. No serviría abreviarlo todo en un resumen, pues se diluirían muchos de sus ajustes. En este tenor es más pertinente ofrecer un balance sobre los alcances y mejoras de la propuesta esbozada en esta

⁵² En la práctica 2 si se pudieron aplicar anexo 4 inciso h.

tesis. Así pues, el propósito de este apartado será evaluar qué aspectos proyectados de la propuesta lograron concretarse en el terreno delimitado de la práctica y qué factores conviene repensar o modificar para mejorar la propuesta con aspiración a un trabajo más pulido de la misma. Los ejes en que centraré esta evaluación son: a) la experiencia previa y las expectativas. b) Lo que se encontró, lo que se adecuó y lo que se logró. c) Lo que faltó y lo que se podría mejorar.

Por último, ofrezco una reflexión crítica sobre la propuesta metodológica donde pretendo mostrar tanto sus ventajas como desventajas respecto al problema que pretendí abordar.

a) La experiencia previa y las expectativas

Las primeras clases de filosofía que di fueron a nivel licenciatura como ayudante de profesor en la materia de Historia de la filosofía. Después incursioné en el nivel medio superior con algunas clases de Ética en la Escuela Nacional Preparatoria número 6 “Antonio Caso” y de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur. El contraste de niveles resultó clave. Me di cuenta de la diferencia de lenguaje y actividades que hacen más significativa una forma de enseñanza sobre otra en las diferentes instituciones. En media superior conviene utilizar un lenguaje afín a las experiencias cotidianas de los alumnos, en cambio, en licenciatura se busca un manejo más técnico y especializado de los conceptos. Asimismo, las actividades en media superior requieren de menos abstracción (porque son introductorias) pero más orden y claridad que en licenciatura; pues se están poniendo las bases para un aprendizaje más autónomo del alumno. Con esta perspectiva comencé en posgrado MADEMS y decidí enfocarme en el Colegio de Bachilleres.

Ahora bien, como mencioné al inicio del apartado sobre la secuencia didáctica, de la primera práctica a la tercera fui mejorando las estrategias de la metodología del conocimiento personal. Esto significa que trabajé con una versión preliminar de ellas en la práctica uno y dos antes de aplicarla a la tercera. La primera práctica la realicé en el Colegio de Bachilleres 17 Plantel Huayamilpas en la materia de Problemas Filosóficos. Fue en el turno matutino grupo 609. La profesora titular Elvia Rosas Rivera me puso en contexto sobre el trabajo de los alumnos. Me explicó cómo era la dinámica dentro del aula, qué temas les interesaban más y cómo se desempeñaban en diferentes tareas. Esta

orientación me ayudó mucho en la práctica. Además, fue un grupo donde a muchos de ellos les gustaba participar y escribir. En general, hubo un buen ambiente de aprendizaje. Aunque el grupo se distraía de vez en cuando, con una pregunta bastaba para que regresaran a la discusión de la clase y trabajar con detalle la lectura que les encomendé.

La segunda práctica la realicé en el Colegio de Bachilleres 9 Plantel Aragón en la materia de Ética. En esta ocasión trabajé con dos grupos del turno matutino. El profesor titular Fernando Castañeda me orientó sobre los temas previos que había trabajado con ellos y sobre el comportamiento general de los alumnos. Sin esta explicación hubiera sido difícil trabajar con ellos. Un grupo era menos distraído y más constante que el otro. Elegí aplicar la nueva estrategia “diálogo entre confidentes” en el grupo que era más distraído para que dicha estrategia no sólo funcionara en contextos óptimos sino también en ambientes de aprendizaje con dificultades. La estrategia se realizó en equipos de cinco alumnos. En total fueron seis equipos. A pesar de que se distraían rápido y de que se trataba de una estrategia larga y muy conceptual, dos equipos lograron terminar la actividad, otro se quedó a más de la mitad, y los que más se distraían llegaron casi a la mitad. Para este logro fue fundamental la atención y la orientación personalizada que pude brindarles al pasar con cada equipo y con cada integrante para observar su avance. En el otro grupo apliqué una versión mejorada del ejercicio de lectura y se lograron las actividades propuestas en torno a la misma. Estas consistieron en comprender el texto y aplicar la reflexión a otro problema que les fuera familiar y luego exponerlo.

Con este panorama en mente proyecté aplicar para la tercera práctica las estrategias propicias para cada uno de los ejes del conocimiento personal. Esperaba conducir, como en los grupos anteriores, la reflexión de la clase dentro de los parámetros de dicha metodología pero ahora con estrategias más pulidas y claras en cuanto a los momentos de la secuencia y a los aprendizajes de la reflexión filosófica. Asimismo, pretendía que las actividades fueran más significativas para los alumnos, de tal forma que pudieran involucrarse más y así lograran poner en práctica algunas de las características de esta reflexión. El objetivo era evaluar qué tanto lograban apropiarse de ellas. Esperaba un trabajo constante del grupo donde se pudieran medir los alcances de las estrategias diseñadas. Finalmente, esperaba contar con las horas efectivas de clase.

b) Lo que se encontró, lo que se adecuó y lo que se logró

En la aplicación concreta de la tercera práctica se presentaron por lo menos tres problemas. En relación al grupo, una situación de inasistencia alarmante y un ambiente de distracción mayor que el encontrado en las prácticas anteriores. En relación a las estrategias empleadas, una imprecisión sobre la manera de registrar el trabajo de los equipos pues no había constancia. Finalmente, con respecto a la planeación de la práctica, el problema estribó en actividades no contempladas: un receso extraoficial y la coincidencia de una sesión de práctica con el periodo de corte de calificaciones.

La primera situación afectó a la práctica porque no se pudo medir en todo el grupo la progresión del aprendizaje guiado por la metodología del conocimiento personal. Para medirlo se requería comparar el trabajo inicial de los alumnos con el trabajo final, desafortunadamente, la mayoría de los alumnos era inconstante en sus asistencias. Algunas veces iban unos y realizaban alguna de las actividades iniciales de la metodología y otras veces iban otros y realizaban las finales sin haber pasado por las primeras. Así, no se pudo llevar una continuidad en el desarrollo de la metodología medible en todo el grupo.

Sobre el tema de la distracción cabe mencionar que este grupo era muy indisciplinado. Por relatos de alumnos y del mismo profesor me enteré de que llegaron a quedar muy pocos alumnos en el salón cuando el docente invitaba a salir a los que no querían prestar atención y molestaban a los demás. La situación se exacerbaba porque estábamos en el último corte de calificaciones: muchos de los alumnos que se comportaban de esa manera ya sabían que harían extraordinario, pues ya no alcanzaban a sumar los puntos suficientes para pasar. Esto dificultó el que se tomaran en serio las actividades, por lo cual sus respuestas no son un criterio sólido para medir su aprendizaje.

Por lo que respecta al tema de las estrategias, el problema consistió en que dejé abierta la forma de presentar las respuestas de los alumnos en torno a algunos ejercicios. Es decir, no les ofrecí un formato para anotar sus respuestas. Por ejemplo, en la actividad de análisis del “concepto dignidad” elaboramos parte de dicho análisis en clase y lo demás se quedó de tarea. Pero sólo les di instrucciones en clase y no un formato con instrucciones escritas donde se precisara los pasos de dicho análisis. Esto contribuyó a que entregaran tareas incompletas y que a primera vista no se entienda el orden.

Por último, en cuanto al tema de la institución, en la tercera clase de práctica me enteré que había un receso de acuerdo interno en la escuela que me restó 20 minutos de esa clase. Tuve que modificar la planeación, darle menos tiempo a algunas actividades para alcanzar a cerrar. Asimismo, resultó que un día de los previstos para la práctica se tuvo que recorrer porque habría junta con los profesores del plantel. Se recorrió pero no nos dimos cuenta de que la nueva fecha coincidía con el día de corte de calificaciones, me enteré apenas unos días antes y tuve que terminar en la tercera práctica. Esto recortó mucho el tiempo para darle profundidad y detalle a las actividades del final de la metodología, sobre todo al último eje de la misma.

Ahora bien, para sobrellevar las situaciones anteriores intervine de la siguiente manera. Al inicio de la segunda clase revisé la tarea que les encomendé y les puse décimas extras a quienes la traían. Asimismo, di oportunidad de que entregaran la tarea en el transcurso de la clase quienes no la habían hecho y también tendrían décimas extras (menos décimas que los primeros, pero tendrían). Algunos alumnos las tomaron, al final de la clase ya tenían su tarea y la mostraron para que la registrara. Aproveché para alentarlos. Esto tuvo un resultado favorable. Los motivó que revisara la tarea y que hubiera un resultado positivo inmediato por haber cumplido. Al otro día, más alumnos trajeron su tarea. Incluso sin pedirla ellos fueron a mostrarla. Esto ayudó a generar una continuidad en la clase.

Frente al problema de la indisciplina negocié con los alumnos. Les puse en perspectiva que la clase se construye con un diálogo óptimo, aquél donde podamos escucharnos. Me pedían que gritara porque no oían. “Ese es el punto –les dije– en un buen diálogo tendríamos que expresarnos sin gritar ni ser objeto de burla”. Les propuse que dos llamados de atención serían equivalentes a una falta, me dijeron que mejor tres. Así quedó y funcionó bien la primera clase. La segunda tuve que recordárselos, porque había muchos nuevos, y mostrarme más seria a la hora de registrar la llamada de atención en la lista; funcionó pero fue más desgastante. En la tercera clase ya no utilicé el método porque ya no me dio tiempo y fue difícil mantener un buen ambiente, pero procuré que la distracción de los más inconstantes no afectara a los que prestaban más atención.⁵³ Sin embargo, considero que si

⁵³ Respecto a la dinámica de trabajo con los grupos, cabe mencionar que es difícil generar un nuevo ritmo para aplicar la propuesta en un grupo ajeno, ya que están acostumbrados a cierto tipo de trabajo y orden en el salón. Como docente nuevo, que sólo estará un par de clases, es difícil homogeneizar al grupo en un nuevo

hubiera trabajado más tiempo con el grupo hubiera dado buenos frutos la estrategia de negociar para crear un ambiente óptimo de aprendizaje.

Por lo que respecta a la falta de dotación de un formato para organizar sus respuestas en las actividades que les asigné, cuando me di cuenta, aseguré en la parte intermedia de la práctica, que tuvieran por escrito el formato del tríptico que debían realizar como evidencia de aprendizaje.

Finalmente, por lo que respecta al recorte de la clase y de la práctica. Apliqué sólo una estrategia para el eje 3 del conocimiento personal, no utilicé el diálogo entre confidentes, sólo la lectura de los textos filosóficos. Asimismo, recorté el tiempo de discusión de la lectura, en el cual proyectaba pedirle a los equipos que discutieran su lectura y después lo haríamos grupalmente; sólo dio tiempo de hacerlo de manera grupal.

Con las intervenciones anteriores se logró lo siguiente. A partir de la revisión de tareas, asignación de décimas y motivación se ganó un poco más de constancia en algunos de los alumnos y se reforzó la constancia de los que prestaban atención. Con esto se logró observar un avance en sus tareas y participaciones de los más constantes y de un número razonable de alumnos. Se nota un cambio favorable entre sus primeros ejercicios y los últimos; tienen respuestas más argumentadas y claras. Como puede observarse al comparar el cuestionario sobre los derechos (anexo 4 inciso b) con el tríptico (anexo 4 inciso g) de esta tesis. El primero se respondió antes de comenzar con la reflexión filosófica del tema. El último fue al concluir aquella. El trabajo de estos alumnos permite darnos una idea de cómo la metodología propuesta puede propiciar un acercamiento significativo de los alumnos a la reflexión filosófica.

Por lo que respecta a la indisciplina, con la negociación se logró por lo menos en las primeras clases mantener un ambiente más propicio para el diálogo sin que los alumnos se empezaran a distraer.

Por último, el recorte de la planeación y la elección de la lectura en vez de la estrategia de diálogo sirvieron para concretar el eje tres de la metodología del conocimiento personal sin quedarnos a medias.

ritmo de trabajo en tres clases. Más cuando se busca lograrlo a través del diálogo, no da tiempo de escuchar a cada uno y generar un compromiso de trabajo de persona a persona.

c) Lo que se podría mejorar

En el caso concreto de las estrategias lo que cambiaría sería lo siguiente:

En las estrategias de *análisis lingüístico de un concepto* y *diálogo entre confidentes* hace falta dotar a los alumnos de un formato para apuntar los resultados del ejercicio y resolverlo junto con ellos para que queden claros los rubros a contestar. Lo que hice en la práctica fue pedirles que anotaran sus respuestas en una hoja, pero las anotaron sin suficiente orden, por lo cual no se entiende qué sí contestaron y qué no. Como puede observarse en el anexo 4 inciso d, los alumnos debían realizar un análisis lingüístico del concepto *dignidad* señalando primero las frases coloquiales donde lo usaban, después qué significado tenía y, finalmente, elegir uno y justificar por qué era más adecuado en relación a los derechos humanos que los otros. Pero en la tarea que ponemos de evidencia no se notan estos tres momentos. La alumna realizó el ejercicio en otro orden. Lo mismo sucedió en el caso de la estrategia de diálogo entre confidentes que se observa en el anexo 4 inciso f. No se distingue bien el orden del diálogo según las instrucciones que se les dieron. Esto se hubiera evitado con un formato para contestar.

Un aspecto más que cambiaría en la estrategia de diálogo entre confidentes es la forma de aplicar la estrategia. Lo que hice fue formar los equipos y darles la tabla de indicaciones que le correspondía a cada quién. Después les expliqué con un equipo al frente cómo se organizarían para realizar el diálogo. Pero en varios momentos interrumpieron el ejemplo porque tenían duda sobre cuándo le tocaba a cada quien hacer lo que estaba indicado en la tabla y sobre las actividades específicas que se les pedía. Esto refleja que faltó darles un esquema o un guion que orientara el orden de las actividades de todos. Asimismo, hubiera convenido desarrollar primero por separado cada una de las actividades específicas que se les solicitaba para resolver las dudas antes del ejercicio en equipo. Así pues, lo que cambiaría de esta estrategia es trabajar primero cada una de las tareas que indica la tabla de instrucciones de los interlocutores y confidentes, con todo el grupo. Después darles un guion de intervenciones en el diálogo para que al formar los equipos sepa cada integrante qué hacer y cuándo. Sin este trabajo previo se vuelve un ejercicio cansado para ellos y complicado de orquestar para el docente.

Respecto de la última estrategia, esto es, la lectura filosófica significativa agregaría una actividad más. Después de leer y contestar las preguntas clave de la misma les pediría que organicen las ideas de sus respuestas en un mapa mental, un cuadro comparativo, o un diagrama (explicando brevemente en qué consiste cada uno), en donde muestren la relación que encontraron entre tales planteamientos que se recuperan en las preguntas del texto. Así tendrán una idea más integrada de los contenidos del texto y podrán comparar la misma con lo que explique o desarrolle el docente en el pizarrón sobre la lectura. Puede suceder que su mapa mental corresponda con el del docente y entonces se cercioren de su interpretación o puede suceder lo contrario y entonces surjan dudas que podrán aclarar en la reflexión grupal de las lecturas. De otra forma, la lectura los incita a centrarse en ciertas ideas pero no las integran en un argumento.

Para concluir, me gustaría retomar el tema de que la disciplina y la constancia en el aula no fueron los problemas a abordar en esta tesis, ni tampoco son problemas particulares de una materia ya que pueden afectar a cualquiera. Es parte también del trabajo docente buscar constantemente estrategias de manejo de grupo y de motivación en el aula. Al hacerlo, los docentes nos damos cuenta de que es un problema multidisciplinario. Parte de éste tiene que ver con nuestra personalidad: si somos muy permisivos es más fácil que los alumnos sean indisciplinados. Pero también hay factores como la falta de orden y disciplina en la casa de los alumnos y de bienestar en la sociedad. Los jóvenes en las aulas son un reflejo de nuestra realidad social con familias comunicadas y una sociedad sin rumbo claro. Para cambiar este aspecto tendríamos que pensar más allá de estrategias didácticas de control de grupo. Se requiere, entre uno de sus tantos cabos, un proceso de autoconocimiento y modificación de hábitos y creencias multinivel. Esto es, a nivel de idiosincrasia del magisterio en media superior, idiosincrasia de las instituciones escolares, idiosincrasia de las familias y de la sociedad en general. Este problema rebasa la situación particular de una materia o de un grupo, es un problema social y para cambiarlo deberíamos de empezar por mirarlo desde esa dimensión. ¿Qué lugar ocupa la educación en nuestra sociedad? ¿Qué valores representa? ¿Cómo podría la escuela como institución y no sólo el docente en la particularidad de su materia, empezar a generar espacios de reflexión y práctica para enfrentar el problema de desinterés de los alumnos? Por supuesto, esto no exonera al docente de buscar maneras de poner orden en su clase y de motivar a los alumnos. Se

pueden aplicar varias técnicas, pero lo más importante es no perder de vista la dimensión social del problema. Y que la escuela empiece a buscar vínculos con otros sectores sociales, más allá de las empresas, centros de salud, espacios culturales, espacios públicos donde se fomenten charlas e intercambios de ideas en un trabajo multidisciplinario (trabajadores sociales, psicólogos, filósofos, antropólogos, etc.) para contribuir a repensarnos y revalorar nuestra dirección como sociedad. Si los alumnos están desmotivados con la escuela es porque ésta está dejando de lado algo vital para el desarrollo del ser humano y no es un problema solo de la academia, tiene que ver con el sentido capitalista y neoliberal de nuestra sociedad que pone más énfasis en las posiciones y en la producción económica que el formación del carácter y el sentido de vida de los alumnos y de la sociedad en general.⁵⁴

En este punto de la investigación, me gustaría recordar que esta tesis no pretendía abordar las dificultades de la disciplina y la motivación en el aula. Considero que son dificultades que afectan no sólo a la filosofía, sino a casi cualquier materia de educación media superior, pues tienen raíces fuera de la escuela. Estas dificultades nos obligan a los docentes a pensar en estrategias para mejorar el ambiente de aprendizaje y esta tarea es continua en cualquier institución académica y para cualquier disciplina. No obstante, el problema que abordé en esta tesis fue el de la disolución del enfoque filosófico en el contexto de las reformas descritas en el capítulo dos, en las cuales hay muchos elementos que conducen a una clase de filosofía sin contenidos filosóficos, ni referencias bibliográficas, ni docentes egresados de filosofía. En este tenor, el objetivo fue pensar con profundidad en algunos ejes metodológicos y disciplinares que pudieran servirnos para la enseñanza de la filosofía conservando su enfoque crítico. Como vimos, es problemático definir tal enfoque por el carácter autocrítico de la filosofía, pero es necesario ensayarlo para asegurar un verdadero espacio de reflexión filosófica. Se trata de ver que la materia y el tema no dan el enfoque

⁵⁴ En general, las tesis MADEMS-Filosofía tratan de mostrar como la enseñanza de la filosofía puede contribuir a enfrentar esta pérdida de sentido y de valores del contexto neoliberal. Pero sobre la formación de carácter recomiendo la tesis de Viridiana Zareth López Arroyo (2016) donde propone principios de la formación del carácter en la cultura náhuatl para los jóvenes. En relación al rescate de la sensibilidad de los jóvenes está la tesis de Adriana de la Rosa Rodríguez (2016). Trabajo donde se plantea que el contexto actual de violencia y de actos inhumanos ha provocado la insensibilización de los jóvenes y plantea la enseñanza de la filosofía en conjunción con la experiencia estética de la música para recuperar esa sensibilidad. Finalmente, en cuanto al tema de la formación de una actitud autónoma recomiendo la tesis de Luis Francisco Romero Navarrete (2017). En esta tesis se plantea la importancia de enseñar un ejercicio de autodeterminación de los alumnos a través de la generación de un juicio crítico, para sortear un contexto carente de dirección, como es el neoliberal.

por sí mismos sino la conciencia y la práctica que el docente tiene del trabajo filosófico y del filosofar. Dejo esta propuesta como una más que intenta abonar en la profundidad de este tema que sirva para fomentar la reflexión crítica de todos los docentes en esta área. Dicha reflexión se esquiva la mayoría de las veces por el temor de prejuzgar el trabajo filosófico. En consecuencia, queda la enseñanza de la filosofía desdibujada como un saber de sentido común que no requiere de cierta formación para entenderse, dirigirse y enseñarse. Por el contrario, la filosofía tiene sus particularidades y deben examinarse de tal forma que se pueda, primero, sostener un enfoque de la misma y, segundo, mirarlo críticamente.

Con lo anterior pretendí abrir el abanico de la implementación práctica de la propuesta. Para concluir señalaré a continuación, algunas de las dificultades que conlleva la misma.

IV. Reflexión crítica sobre la metodología propuesta

Ahora que he mostrado cómo se aplica la metodología del conocimiento personal en una secuencia didáctica dentro del Colegio de Bachilleres puedo examinar críticamente su utilización. Dentro del contexto desfavorable de las reformas señaladas, la metodología tenía el propósito de nutrir el enfoque filosófico de las materias de filosofía.

La forma en que la metodología nutrió el carácter filosófico fue aportando una serie de ejes epistémicos, estrategias y aprendizajes propicios para estimular las características de la reflexión filosófica, a la par de los lineamientos institucionales: la estrategia del ABP, los aprendizajes clave del programa y las HSE.

El problema que observo con la metodología anterior es que torna más complejo el trabajo de los docentes, el cual ya se había complicado con el paso de la enseñanza expositiva a la enseñanza a través del aprendizaje basado en problemas. Desde esta perspectiva resulta que además de las exigencias que implicó la reforma: dominar el contenido disciplinar y la creación de situaciones problema, el docente tendría que saber adecuar ambos factores a las características de la reflexión filosófica y a los ejes del conocimiento personal.

No veo forma de evitar esta complejidad, pero encuentro el siguiente argumento para ensayar la metodología y probar los beneficios que puede traer en torno al carácter

filosófico de las clases: lo *complejo* no es sinónimo de *difícil* ni menos aún de *imposible*. Que algo sea complejo quiere decir que no es simple, sino compuesto por muchos pasos. Ahora bien, si hay claridad en la sucesión de éstos, la tarea aunque laboriosa resulta fácil, es decir, sin trabas ni problemas. Sólo en el caso de haber confusión en la articulación de estos pasos o en su consistencia (en qué consiste cada paso) habría complicaciones y se tornaría difícil la tarea. Partiendo de tal argumento considero que la metodología propuesta se desarrolló con suficiente detalle para ser una propuesta compleja pero no difícil.

Como vimos en el capítulo primero la definición de *reflexión filosófica* es en sí misma un problema, aun así lo desarrollé con detalle y tomé postura, esto es, sustenté una forma de comprenderla a través de ocho características (el proceso reflexivo, la duda, la pregunta, el diálogo, la lectura, la escritura, el ánimo y el silencio). Asimismo, ofrecí un balance de lo que podría abordarse de ellas en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela. También realicé un análisis sobre el tipo de conocimiento que entrañaba dicha reflexión y elaboré una explicación detallada de la ruta epistemológica que podía tomarse como guía para la enseñanza de la reflexión filosófica: el conocimiento personal. Explicué en qué consistía cada eje y bajo qué estrategias podía desarrollarse.

En segundo lugar, explicué en qué consistía el enfoque por competencias y detallé los pasos del aprendizaje basado en problemas que se propone como estrategia didáctica de aquél. Finalmente, entré al tema de la articulación del ABP y de la metodología del conocimiento personal y aquí ofrecí una explicación y una tabla de cómo se articulan ambos aspectos en el marco de una secuencia didáctica con contenidos específicos. Con esto pretendí mostrar con detalle cómo se podían articular el ABP y el conocimiento personal para robustecer el carácter filosófico de las materias de humanidades dentro del contexto adverso de la RIEMS y la Reforma Educativa 2013 y considero que este objetivo fue logrado. Lo que sigue es aplicar la metodología a mayor escala (que la apliquen varios docentes y en varias instituciones sujetas a las reformas) y, de ser necesario, realizar los ajustes pertinentes para que sea una tarea compleja pero no difícil para la mayoría de los docentes que decidan emprenderla. Esto se realizará en futuros trabajos. Por ahora pretendo que sea lo suficientemente clara, útil y significativa para los docentes que quieran ponerla a prueba.

Conclusiones

Hemos llegado al final de este trabajo. Igual que el agricultor después de la cosecha regresa a recoger los frutos maduros y sembrar semillas nuevas, es momento de regresar a los primeros planteamientos y señalar lo que obtuvimos de este gran análisis, así como lo que queda en suspenso para un mayor desarrollo.

En la introducción de este trabajo señalé que esta tesis profundiza en el aspecto disciplinar de la maestría puesto que el problema que abordé fue de corte disciplinar: el riesgo de disolución del enfoque filosófico de las clases de filosofía en media superior a partir de algunos planteamientos de la Reforma Integral para la Educación Media Superior y de la Reforma Educativa 2013. Para enmarcar este problema fue necesario abordar primero el debate en torno al significado de *reflexión filosófica*, así como qué se puede enseñar de la misma y de qué manera sería esta enseñanza. Al respecto conseguí, primero, concretar una propuesta de caracterización de la reflexión filosófica que me permitió clarificar qué se pretende enseñar bajo el título de filosofía y, segundo, evaluar el tipo de conocimiento que implica esta reflexión, de lo cual derivó una propuesta de enseñanza fundamentada epistémicamente: la metodología del conocimiento personal.

La propuesta anterior significó, por un lado, ejercer el quehacer de filosofar sobre la propia disciplina con lo cual se puso en marcha una *filosofía de la filosofía* como decía José Gaos: “cuando algún filósofo reflexiona y discurre sobre la filosofía y sobre él mismo, hace filosofía de la filosofía, sea consciente de ello o no” (Muñoz, 1996: 17). Por otro lado, esta tesis logró entablar un *diálogo entre tradiciones filosóficas*: la europea (Alemania, España, Grecia) con la latinoamericana (Argentina, Perú, México) y la norteamericana. La unión de estas tradiciones en torno a qué es la filosofía logró integrar un significado plural de la filosofía y evidenciar el carácter crítico de la filosofía que no se limita por épocas, tradiciones o ideologías provenientes de una latitud u otra, sino que obedece, en última instancia a la validez de las razones expuestas por los participantes de este diálogo filosófico plural.

Por lo que toca al tema de la metodología del conocimiento personal, conseguí ofrecer una vía epistémica para la enseñanza de la filosofía, así como una serie de estrategias acordes con las características de la reflexión filosófica, convenientes para el trabajo dentro del aula. Con esto puede ofrecer una estructura para salvaguardar el enfoque filosófico de las clases. Esto significó articular una propuesta de enseñanza derivada de la filosofía y afín a las características de la misma. No obstante, la importancia de esta propuesta va más allá de una herramienta para la organización de una clase. Implicó un *examen epistemológico sobre la reflexión filosófica*. Involucró un cuestionamiento en torno a ¿qué tipo de conocimiento conlleva la reflexión filosófica (objetivo, subjetivo; teórico, práctico)? ¿Hacia dónde se encamina esta reflexión (hacia la verdad, la comprensión, la problematización, la solución)? ¿El conocimiento de la reflexión filosófica puede ser transferido o sólo en partes (es decir, qué se puede enseñar y qué es propio de la persona)? ¿Esta reflexión admite grados de desarrollo? ¿De qué forma se podría estimular? Estas preguntas aportan algo más que una filosofía de la filosofía, tiene que ver con la posibilidad específica de su enseñanza, es decir, con una *filosofía de la enseñanza de la filosofía*. Así, la propuesta de la metodología no es sólo una herramienta sino también una veta de investigación filosófica aplicada a la enseñanza de la filosofía.

Finalmente, para la metodología anterior fue esencial la propuesta epistemológica de Luis Villoro. En ésta se distinguen claramente dos maneras de justificación del conocimiento: saber objetivo y conocimiento personal. Éste último sirvió para estructurar una metodología de enseñanza acorde con la reflexión filosófica. Pero como señalé hacia el final del capítulo primero, la metodología no es una reproducción lineal del conocimiento personal, porque éste no puede ser lineal ni estandarizado en una serie de pasos de enseñanza. La explicación del conocimiento personal en Luis Villoro me sirvió únicamente como indicador de ciertos ejes esenciales para el desarrollo de un conocimiento que implique experiencia y reflexión personal. Así, logré tomar algunas de las condiciones del conocimiento personal como referentes para estimular la reflexión del alumno y dirigirla hacia las características de la reflexión filosófica en la metodología propuesta. Este puede ser un ejemplo para la articulación de futuras metodologías con base en las propuestas filosóficas. En efecto, en la historia de la filosofía hay muchas propuestas que implican una manera específica de

deliberación filosófica, las cuales pueden ser tomadas y adecuadas a la enseñanza de la reflexión filosófica. Como lo hace esta tesis y las tesis MADEMS: 1) Miguel Ángel Caballero Rojas (2012) que parte de la intuición fenomenológica de Husserl para el diseño de didácticas acordes con la filosofía. 2) La tesis de Israel Alejandro Ramírez Flores, que propone el método deconstructivo de Derrida para una didáctica de la filosofía. 3) La tesis de Manuel Alejandro Magadán Revelo (2013) que toma el existencialismo de Heidegger como base para una metodología existencial que sirva para la enseñanza significativa de la filosofía. Este camino de releer las propuestas filosóficas a través de los ojos de la enseñanza es un camino que como docentes nos enriquece y nos hace comprender más las características esenciales de esta reflexión, así como los momentos, contextos y formas que demanda su enseñanza.

Ahora bien, por lo que respecta al problema de la disolución del enfoque filosófico en el contexto pedagógico de la Reforma Integral para la Educación Media Superior, la Reforma Educativa 2013 y la concreción curricular en los planes 2017 y 2018, logré rastrear, articular y presentar una a una las situaciones que lo propician. Éstas son: la adopción de un enfoque por competencias, la inclusión de profesores de otra área como titulares de las materias de filosofía, la incorporación de contenidos psicológicos y la reducción de referencias filosóficas en la bibliografía sugerida en los nuevos programas. Respecto a la primera, retomé la controversia en torno a la enseñanza de la filosofía a través del enfoque por competencias; algunos filósofos sostenían que no era posible llevar la enseñanza de la filosofía bajo el enfoque de las competencias, mientras que los defensores del enfoque opinaban que sí. Mi postura fue que no habían los elementos suficientes para determinarlo y propuse realizar un examen en sentido bidireccional que consistía en describir tanto la reflexión filosófica y la manera de enseñarla, como el enfoque por competencias y su implementación didáctica. El resultado fue que no son compatibles, pues aunque las competencias también requieren de un conocimiento reflexivo, este no es el adecuado para la reflexión filosófica: se tratan de distintos tipos de reflexiones. Las competencias fomentan una reflexión operativa, estratégica, práctica. En cambio, la de la reflexión filosófica tiende a la comprensión, la problematización y la búsqueda de sentido. Dicha distinción representa dos aportes en relación al tema de la enseñanza de la filosofía y el

enfoque por competencias: 1) señala que el enfoque por competencias, contrario a las críticas de algunos filósofos, sí permite el desarrollo de un pensamiento reflexivo y no únicamente un aprendizaje procedimental, pero 2) contrario a lo que algunos defensores del enfoque señalan, esta reflexión es de corte instrumental y, por tanto, no es la adecuada para materias que requieren de profundidad en la reflexión teórica, como es el caso de la filosofía.

Por lo que respecta a los demás factores de disolución del enfoque filosófico, esta tesis representa una denuncia de las inconsistencias de las reformas. Por un lado, se planteó que los profesores debían de poseer competencias afines a las que enseñarían, es decir, conocimientos, habilidades y actitudes; pero en el proceso de evaluación sólo se tomó en cuenta los conocimientos disciplinares, con lo cual terminan dando clase de filosofía profesores que no estudiaron esta licenciatura ni tienen formación propedéutica en la misma. Por otro lado, hablé de las inconsistencias de los lineamientos curriculares de la Reforma 2013 que se plasmaron primero de manera general en el Modelo Educativo 2016 y de forma más específica en los *Planes Adecuados al Marco Curricular Común* 2017 y programas 2018 de la educación media superior. Según los primeros dos documentos, las habilidades socioemocionales (HSE) debían de ampliar la dimensión de los aprendizajes disciplinares, de tal forma que no sólo se enseñaran conceptos en torno a ciertas materias sino también actitudes. No obstante, en los nuevos programas se plantean las HSE como un tema independiente y sobrepuesto a los aprendizajes disciplinares. Asimismo, se recorta el contenido disciplinar del programa. Todos estos problemas afectan al enfoque filosófico de las materias como ejemplifiqué con la materia de Ética del Colegio de Bachilleres. Esto significó pues, una denuncia de las irregularidades de la Reforma y de las dificultades que derivan para las clases de filosofía.

Como última parte de esta tesis propuse contrarrestar el problema anterior con la implementación de la *metodología del conocimiento personal de la reflexión filosófica* para la planeación de las materias de filosofía de tal Colegio. Mostré que era posible integrar a la misma la estrategia del ABP marcando su distancia del enfoque por competencias. En lugar de buscar el aprendizaje en la solución eficaz de un problema, hay que buscarlo en la comprensión cada vez más compleja pero clara de éste, es decir, hay que dirigir el ABP

hacia la reflexión filosófica. Para esto distinguí tres aspectos que se conjugan en la implementación didáctica del enfoque por competencias: el tipo de conocimiento pragmático que implica, el enfoque por competencias, la cognición situada y el constructivismo. Mostré que el enfoque por competencias es independiente tanto de la cognición situada como del constructivismo. Por ello, la reflexión filosófica es incompatible con el primer elemento pero no necesariamente con los otros dos.

Lo anterior significó discriminar qué parte del enfoque por competencias son inconciliables con la reflexión filosófica y qué partes pueden ser afines. Así, logré señalar que el ABP (estrategia de la cognición situada), aunque es utilizado en las competencias de forma instrumental, es independiente de ellas y puede ser ajustado hacia los requerimientos de la reflexión filosófica. De manera que en vez de buscarse la solución eficaz de un problema como evidencia de aprendizaje, nos podemos remitir a las pruebas de comprensión del alumno. Esto es, todas aquellas evidencias que demuestren cómo se va modificando el juicio del alumno hasta tener una conciencia más compleja del problema. Con esto se pudieron articular el ABP con la metodología del conocimiento personal.

Finalmente, logré presentar una secuencia didáctica donde se articula la metodología del conocimiento personal con la estrategia del ABP, en la cual se detalla paso por paso las actividades y los aprendizajes afines a la reflexión filosófica que se pueden estimular con el concierto de aquellas dos. Esto aporta una manera de estructurar las clases que puede auxiliar a los docentes de filosofía sujetos a las inconsistencias y al pragmatismo de los lineamientos de la RIEMS y la Reforma Educativa.

Con lo anterior queda enmarcada esta investigación y la particularidad de su problema. Al respecto quiero señalar que existen otros tres trabajos MADEMS-filosofía que abordan el problema de la enseñanza de la filosofía a través de las competencias. Por ejemplo, la tesis de Carlos Alberto García García (2018), que plantea robustecer el enfoque instrumental de las competencias con la enseñanza de la *phrónesis*; la de Israel Alejandro Ramírez Flores (2018) que propone ampliar el espectro humanista de las competencias, centrándose en las que son afines al trabajo filosófico e incorporando el

método filosófico deconstructivo, y la de Claudia Karina Huerta Ramos (2018) que propone la enseñanza de la filosofía a través del ABP, partiendo de problemas filosóficos.

El trabajo más afín a la presente investigación es el de Huerta Ramos, ya que su tesis y la mía abordan tres elementos en común: el enfoque por competencias, el ABP y la pregunta por lo filosófico. Su tesis se llama *Aprendizaje por competencias en la Educación Media Superior a través del análisis de problemas filosóficos* (2018). La autora sostiene que la enseñanza de la filosofía es compatible con las competencias y el ABP, por lo que es posible desarrollar un problema filosófico a partir de este enfoque educativo. En contraste, mi tesis plantea que el enfoque por competencias y el ABP conducido bajo este enfoque, son incompatibles con la reflexión filosófica pues tienen un carácter prioritariamente instrumental; mientras que la reflexión filosófica requiere de un trabajo más teórico. No obstante, al igual que la autora mi propuesta pretendía mejorar la enseñanza de la filosofía en la educación ceñida a esta estrategia en el Colegio de Bachilleres. Para este fin fue fundamental marcar la separación entre el ABP y las competencias. Las competencias utilizan dicha estrategia pero el ABP se sustenta en la perspectiva pedagógica de la cognición situada y el constructivismo. Así pues, es posible hacer uso del ABP sin conducirlo bajo la lógica de las competencias y es lo que propongo en esta tesis. En consecuencia, una diferencia esencial entre la tesis anterior y la mía es que la primera declara compatibles el enfoque por competencias y el ABP para la enseñanza de la filosofía y yo sostengo que hay un elemento totalmente incompatible, a saber, el tipo de conocimiento que propugnan las competencias (instrumental) y que puede permear a la estrategia del ABP si no se toma clara distancia del mismo.

Ahora bien, aunque la tesis de Huerta Ramos no lo planteé así, me parece que su propuesta no conduce al ABP bajo la lógica instrumental de las competencias al proponer desarrollarla bajo las características de un problema filosófico; pues conforme a estas características se dirige más a la problematización que a la solución de un problema. Así pues, su tesis significaría re-direccionar el ABP hacia el problema filosófico y así es cercano a mi propuesta de dirigirlo hacia la *comprensión*, meta de la

reflexión filosófica. Pero se distinguen, no obstante, en que la mía sostiene que el enfoque de las competencias delinea una dirección instrumental del ABP y ésta es incompatible con la reflexión filosófica, por ello hay que marcar una distancia clara. Mientras que la de Huerta Ramos plantea que son compatibles pues hay competencias que son afines a la filosofía.

Otro punto de comparación es que en esta tesis problematizo tres aspectos más: la forma de evaluar la idoneidad de los docentes, la introducción de aprendizajes socioemocionales y la reducción de referentes filosóficos de los programas, que al final derivan en un riesgo de disolución del enfoque filosófico en la media superior. Así, aunque el problema entre estas dos tesis toca temas similares no se trata del mismo. No obstante, sirve entablar el diálogo entre ambas propuestas para enriquecer la problematización del tema y comprender mejor la complejidad de la enseñanza de la filosofía.

...

Los aspectos anteriores señalan los aportes que tiene esta tesis respecto al tema de la enseñanza de la filosofía. También ofrecen un examen crítico institucional y una forma de implementar una metodología afín al quehacer filosófico dentro de los lineamientos reformadores de la educación media superior y concretamente en la institución del Colegio de Bachilleres. A continuación señalaré los aspectos que requieren de más desarrollo.

La metodología ofrecida en esta tesis se nutre a nivel disciplinar de la caracterización sobre la reflexión filosófica y del examen epistemológico en torno a este saber; pero a nivel operativo, esto es, en las estrategias específicas para llevarla a cabo, también procuré ceñir el aspecto pedagógico y psicológico de los instrumentos de aprendizaje, a partir del cual fuera posible contemplar grados de desarrollo, indicadores de aprendizaje y rúbricas de evaluación. Así, por ejemplo, en la estrategia de “diálogo entre confidentes” se describen los niveles, acordes con la taxonomía de Bloom, relativos al desarrollo cognitivo, en cada una de las tareas que se les asigna a los alumnos y se respeta el orden de sucesión de los mismos para que el aprendizaje vaya de lo simple a lo complejo. Asimismo, se incluyen indicadores sobre las tareas que deben realizar los alumnos y que servirán como criterios

para su evaluación. No obstante, en esta empresa faltó enlistar dichos criterios en una rúbrica aparte que fungiera como un instrumento de evaluación concreto. Semejante es el caso de los ejercicios de lectura propuestos, se consideró el nivel de desarrollo cognitivo implícito en la preguntas guías de la lectura, para llevar a los alumnos de una lectura de comprensión literal a una de comprensión inferencial y en última instancia, se pretendía conducirlos hacia una postura crítica del texto. Para esto consulté métodos de comprensión de lectura como el método de preguntas abiertas y el método Cloze. Pero igual que la estrategia anterior faltó dejar en claro los indicadores para evaluar estas respuestas.

La tarea de consolidar una serie de estrategias para hacer operables los ejes del conocimiento personal se logró en lo esencial, es decir, desarrollé al menos una y hasta dos estrategias para cada uno de los ejes de la metodología. No obstante, resta por desarrollar las estrategias para las características de la reflexión filosófica que no se trabajaron específicamente: la escritura, el ánimo y el silencio. Así, se cumplió con el objetivo de aportar una estrategia para las características del *proceso reflexivo* encaminado a conceptos fundamentales (método de análisis lingüístico); la *pregunta* dirigida hacia lo valioso, real, verdadero, válido o fundamental; la *duda* en torno a lo que asumimos cotidianamente (parámetros de la pregunta filosófica); la *lectura* crítica (lecturas con ejemplos significativos y preguntas de comprensión lectora) y el *diálogo* (diálogo entre confidentes). Resta elaborar las estrategias relativas la *escritura* argumentada; el *ánimo* y el *silencio*, lo cual se pretende hacer en trabajos futuros, pues el desarrollo de cada una de estas estrategias orquestadas bajo la metodología del conocimiento personal requiere de un espacio propio, continuo y prolongado de reflexión con los alumnos, por lo cual sería más compatible con un taller de filosofía, que fuera más prolongado que las clases de práctica MADEMS. Este trabajo, por lo tanto, continúa y se espera obtener de él el fundamento, metodología, estrategias, instrumentos de aprendizaje y de evaluación para la conformación de un taller de reflexión filosófica que se pueda aplicar en diferentes instituciones y espacios culturales en torno a diferentes temáticas académicas pero también sociales donde la filosofía tiene mucho que aportar.

...

Para concluir, considero que es importante al pensar en la enseñanza de la filosofía, pensar en el propósito y el sentido de la misma, no únicamente respecto de los contenidos indicados en el programa, sino respecto a los seres humanos que están en formación, y tener en claro qué puede aportar la reflexión filosófica a sus vidas. Es decir, buscar no sólo el aspecto disciplinar pedagógico y psicológico de la enseñanza, como lo hacen las reformas educativas, sino la idea de ser humano que está de fondo en nuestro ejercicio docente. De tal forma que cuando se logre un aprendizaje, vayamos más allá del logro de una competencia, sino más bien hacia el crecimiento de la persona en relación a su pensamiento, sensibilidad, intuición, conciencia. No hay que perder de vista al ser humano en formación por tratar de cumplir con los requisitos de un perfil de egreso. Esto no significa que nos olvidemos de tal perfil, significa más bien que lo tengamos en cuenta como un necesario pero segundo requisito de nuestros objetivos de aprendizaje. En primer lugar, debe estar la formación de la persona y con ello el aprendizaje que la reflexión filosófica puede aportar. De otra forma la elaboración de una secuencia didáctica se puede convertir en un procedimiento mecánico, donde se elige la competencia a desarrollar y se buscan las estrategias para su desarrollo. En cambio, pensar al ser humano en formación implica elaborar la secuencia didáctica en el trajinar de una constante reflexión crítica sobre los objetivos educativos y una constante toma de postura frente a los mismos. Postura que constantemente se reevalúa por los resultados siempre cambiantes del proceso educativo. Así pues, pensar en evaluación, por lo menos desde la perspectiva filosófica, implica pensar en la formación de la persona. Pero ¿cómo se puede observar tal formación?, es decir, ¿bajo qué criterios la enseñanza de la filosofía contribuye a la formación de la persona?

Considero que una perspectiva ontológica de la persona nos podría guiar en el entendimiento de ciertas características esenciales de los seres humanos, sobre todo de aquellos que atraviesan la etapa de la adolescencia. Un análisis de este tipo lo encontramos en la propuesta ontológica de la filósofa española María Zambrano. Ella propone comprender a la persona como un ser de claroscuros. Un ser que se desarrolla y conforma en medio de opuestos: se trata de un ser necesitado (dependiente), incompleto (insuficiente) y finito (temporal); pero al mismo tiempo es un ser libre (decide), creador (de vida y

cultura) y trascendente (simbólicamente) (Rivara, 2006). Asimismo, los diferentes momentos de su desarrollo (infancia, adolescencia, juventud, adultez, vejez) le van abriendo nuevas posibilidades de conciencia y de integración de estos opuestos en la armonía singular de su vida. En el caso de la adolescencia, Zambrano (2007) argumenta que se trata del momento en que la persona despierta, puesto que a diferencia de la niñez el joven es cada vez más consciente de sí mismo y de la dirección que quiere dar a su vida. En este momento clave del despertar de la persona considero que la reflexión filosófica puede aportar una forma de discernir problemas esenciales del ser humano de una manera no radical ni dogmática; reflexión crítica que permite el balance de tesis opuestas y con ello abona a la tensión que requiere la persona para forjar su juicio y armonizar su vida.

Así, el proceso enseñanza-aprendizaje de la reflexión filosófica puede ir más allá de un contenido curricular y de una habilidad de perfil de egreso, sin demeritar estos requisitos. Puede tocar directamente al ser humano en formación en lo que tiene que ver con su capacidad deliberativa, apreciativa y comunicativa. Y si ampliamos el panorama, contribuir al desarrollo de la persona en estas capacidades significa contribuir a una cultura más crítica, dialógica y con valores, sujetos a continua re-evaluación, pero presentes como un ingrediente fundamental para dirigir las acciones de los seres humanos. Confío en que este trabajo abone en la formación de una cultura crítica y apreciativa: una cultura filosófica.

Bibliografía

- Abergo Moro, Marta. (2013). *El filósofo como detective. Una invitación al pensamiento crítico*, Editorial Bilbos. Buenos Aires. Argentina.
- Ausubel, David. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós. Barcelona. España.
- Bedoya, José Iván. (2008). *Pedagogía. ¿Enseñar a pensar?* Ecoe Ediciones. Bogotá. Colombia.
- Benítez Grobet, Laura. (2000). “Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos” en *La enseñanza de la Filosofía en Debate: Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de la Filosofía*, Novedades Educativas, México.
- Beuchot, Mauricio. (2010). *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Santo Tomás. Bogota. Colombia.
- Boggino Norberto Avendaño, Fernando. (2000). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Ed. Homo Sapiens, Argentina.
- Boggino Norberto Avendaño & Fernando Huberman, Hugo. (2002) *Transversalidad, contextualización y globalización de la enseñanza*. Ed. Homo Sapiens. Argentina.
- Bonal Xavier, Constans, Montse, Kliczkowki Florencia, Tarabini Aina, Valiente Óscar. (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Ed. Miño y Dávila, Argentina.
- Cázares, Leslie & Cuevas, José. (2010). *Planeación y evaluación basadas en competencias*. Editorial Trillas. México.
- Cerletti, Alejandro.(2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires. Argentina.
- Cifuentes, Luis María & Gutiérrez José María (coords.). (2010). *Didáctica de la Filosofía*. Editorial Graó. Barcelona. España
- Díaz Barriga Arceo Frida. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, Mc Graw Hill. México.

- Díaz Barriga, Frida & Hernández Rojas Gerardo. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. México.
- Dussel, Enrique. (2011). *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. Cerezo editores. México.
- Freire, Paulo. (2013). *Política y educación, Siglo XXI*, México.
- Freire, Paulo. (1989). *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México.
- Fize, Michel. (2007). *Los adolescentes*, FCE, México. Primera edición en francés 2002.
- Fuentes Molinar, Olac. (1978). *Enseñanza media básica en México 1970-1976*. Cuadernos Políticos, número 15, México, D.F., editorial Era, enero-marzo de 1978, pp. 90-104.
- Gaos, José. (2003). “Filosofía de la filosofía” en *Obras Completas III Ideas de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones Filosóficas. México.
- Gaos, José. (1956). *La filosofía en la universidad*. UNAM. México.
- Gonnet, Jacques. (1987). *El periódico en la escuela. Creación y utilización*. Narcea S.A. de Ediciones Madrid, España.
- Heidegger, Martin. (2004). *¿Qué es la filosofía?* Herder. Barcelona.
- Heidegger, Martin. (2016). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.
- Julián Pérez & Maldonado Gómez (Coordinadores). (2012). *Educación y Filosofía*. Universidad Autónoma de Guerrero, Ed. León.
- La Filosofía. Una escuela de la Libertad*. (2011). UNESCO, México.

- Lazarín, Federico. (1996). *Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982*. Revista mexicana de investigación educativa. Enero-junio 1996. Vol. 1. Núm.1, pp. 160-180.
- Lenkersdorf, Carlos. (2011). *Aprender a escuchar*. Plaza y Valdés Editores, México.
- López Bonilla, Guadalupe. Tinajero Villavicencio Guadalupe. (2009). *Los docentes ante la reforma del bachillerato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Octubre-diciembre 2009. Vol. 14. Número 43. pp. 1191-1218
- Maillard, Chantal. (1992). *La creación por la metáfora: introducción a la razón-poética*. Anthropos. Madrid.
- Morin, Edgar, Ciurana Emilio Roger, Domingo Motta Raúl. (2003). *Educación en la Era Planetaria*, Gedisa, España.
- Montessori, María. (1998). *Educación de las potencialidades humanas*, Errepar, Buenos Aires.
- Montessori, María. (199?) *Educación para un nuevo mundo*, Errepar, Buenos Aires.
- Muñoz Rosales, Victórico. (2004). "En torno a la intervención pedagógica en docencia" en: *Difusión de la academia y la cultura*. Revista de la Escuela Nacional Preparatoria. Año 5. Vol. 1. No.17. pp. 34-43.
- Muñoz Rosales, Victórico. (1996). *La fundación social de la filosofía*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México- Colegio de Filosofía.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. México.
- Ortega y Gasset. (2004). *¿Qué es filosofía?* Editorial Gredos. Madrid.
- Passmore, John. (1983). *Filosofía de la enseñanza*, FCE, México.
- Perrenoud, Philippe. (2008) *Construir competencias desde la escuela*, J.C.SÁEZ editor, Chile.

- Pizarro de Zulliger, Beatriz. (2003). *Neurociencia y Educación*, Ed. La muralla S.A., Madrid.
- Potón Ramos, Claudia, Valle Vázquez Ana María, Coordinadoras. (2015). *Filosofía y educación: vínculos y desviaciones*, UNAM- Posgrado de pedagogía, México, D.F.
- Redondo Sánchez, Pablo. (2005). *Filosofar desde el temple de ánimo*. Ediciones Universidad Salamanca. España.
- Rivara Kamaji, Greta. (2006). *La tiniebla de la razón. La filosofía de María Zambrano*, Editorial Itaca, México.
- Safranski, Rüdiger. (2003). *Un maestro de Alemania: Martin Heidegger y su tiempo*. Fabula Tusquets Editores. España. (Capítulo: 9)
- Sahlberg, Pasi. (2013). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*, Paidós Cuestiones de Educación, Argentina.
- Salazar Bondy, Augusto. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Editorial Universo. Lima. Perú.
- Salazar Bondy, Augusto. (1967b). *¿Qué es la filosofía?* Centro de Estudios Augusto Salazar Bondy. Lima. Perú.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1983). *¿Por qué y para qué enseñar filosofía?* en: Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. Barcelona, Óceano. pp. 73-86.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (1980). *Filosofía de la praxis*. Grijalbo. México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, México.
- Torres, José Alfredo, Vargas Lozano Gabriel. (2010). *Educar por competencias: ¿lo idóneo?*, Editorial Torres Asociados, México.
- Taylor, Gabriele. (1985). *Pride, shame, and guilt: emotions of self-assessment*. Oxford University Press. New York.

- Vargas Lozano, Gabriel. (2014). *Filosofía ¿para qué?: desafíos de la filosofía para el siglo XXI*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D.F.
- Velasco Cruz, Saúl, Jablonska Zaborowka, Aleksandra, Coordinadores. (2010). *Construcción de Políticas interculturales en México: debates, tendencias, desafíos*, Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Villoro, Luis. (2004). *Crear, saber, conocer*, Siglo XXI, México, 2004.
- Villoro, Luis. (1979). “La enseñanza de las humanidades” (ponencia). En *Seminario sobre educación superior*. El Colegio Nacional. México. pp. 189-211.
- Vossio Brígido, Raimundo. (2002). “Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas” en *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Número 152, Cinterfor, Montevideo.
- Willingham, Daniel T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*, Editorial Grao, Barcelona.
- Yurén Camarena, María Teresa. (2008). *La filosofía de la Educación en México: principios, fines y valores*, Editorial Trillas, México.
- Zambrano, María. (2007). *Filosofía y educación: manuscritos*. Ágora, Málaga.
- Zambrano, María. (2006). *Filosofía y poesía*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zorrilla Alcalá, Juan F. (2010). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, IISUE-UNAM, México D.F.

Referencias electrónicas

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008a). *Acuerdo 442 por el que se establece la creación del Sistema Nacional de Bachilleratos en un marco de diversidad*. Sitio Web: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008b). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Documento PDF disponible en:

http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008c). *Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*. Sitio Web:

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

Real Academia Española [RAE]. (2011). *Diccionario de la Real Academia Española*. Palabra: *Reflexión*. Sitio web. <http://www.rae.es/>

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [DIDEVAITESM]. (s.f.). *El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. 13 de julio de 2018, de Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Sitio web: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>

Heidegger, Martin. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza. Madrid. 13 febrero de 2018. Sitio web: www.ucm.es/data/cont/.../241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf

Heidegger, Martin. (s.f.). *Contribuciones a la filosofía*. 13 de febrero de 2018. Sitio web: iesjoanotmartorellvalencia.edu.gva.es/web/index.php?option=com...es

Heidegger, Martin. (2006). *¿Qué es metafísica?* 13 de febrero de 2018. Biblioteca virtual. Sitio web: <http://www.biblioteca.org.ar/>

Heidegger, Martin. (1994). *¿Qué quiere decir pensar?* 12 de diciembre de 2018, de Revista colombiana de psicología Sitio web: <http://www.bdigital.unal.edu.co/19915/1/15945-49171-1-PB.pdf>

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior [MADEMS]. (2018). *Misión del posgrado*. En sitio web <http://madems.posgrado.unam.mx/portada/objetivo.html> Consultado el 9 de noviembre de 2018.

Merket, Oswaldo. (1981). La gran lección de Kant sobre la naturaleza del filosofar. En *Anales del seminario de historia de la filosofía*. No. 2. ISSN 0211-2337. PP. 13-30. Recurso en línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=72452> Consultado el 3 de diciembre de 2018.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2001). La definición y selección de las competencias clave. 10 de agosto de 2017. Resumen ejecutivo. Sitio web: https://www.google.com.mx/search?q=definici%C3%B3n+de+las+competencias+clave&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=NLI1WN2bO8ra8gfh4IjYCw

Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior [PC-SINEMS]. (2017). *Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior [COPEEMS]*. Manual. Sitio web: <http://www.copeems.mx/>

Plan Global de Desarrollo 1980-1982. López Portillo. Repositorio: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4851638&fecha=17/04/1980

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012. Felipe Calderón. Repositorio: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública, Colegio de Bachilleres. *Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Media Superior ciclo escolar 2018-2019* (COIEM-18). Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2018/ordinaria/

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria* (MEPEO) 2016. Disponible en pdf: https://www.gob.mx/cms/.../Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1992). Plan de estudios. Colegio de bachilleres. Consultar repositorio en: https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_92/

Secretaría de Educación Pública. (2014). Plan de estudios. Colegio de Bachilleres. Consultar repositorio en: https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/index.php/plan_14/

Secretaría de Educación Pública. (2018). Plan de estudios. Colegio de Bachilleres. Consultar en: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/planes-de-estudio-de-referencia>

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS]. (2017). *Planes de Estudio de referencia al Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. México Disponible en pdf: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la educación obligatoria 2016*. México. Sitio web: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

Roegiers, Xavier. (2007) *Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde?* Versión original en inglés: Curricular reforms guide Schools: but, where to? Prospects, vol. XXXVII, 2, 155-186, 2007. Traducción: Sara Victoria Porres Cerdán; Revisión técnica: Julián Luengo, Antonio Luzón y Mónica Torres. Artículo disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART4.pdf>

Treviño Cantú, Javier. (2015). *La Reforma Educativa 2013. ¿Qué es? ¿Qué es lo nuevo? ¿Qué es lo trascendente?* 30 de agosto de 2018 de Sitio web: <http://www.educacionfutura.org/la-reforma-educativa-de-2013-que-es-que-es-lo-nuevo-que-es-lo-trascedente/>

Vargas Lozano, Gabriel, *La SEP y la omisión de las Humanidades*. Artículo. La Jornada, 29 de junio de 2010. Artículo disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/29/opinion/022a2pol>

Vázquez, Josefina. (1995). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. Colegio de México. 30 de abril de 2018. Sitio web: [www.zona-bajio.com/La%20Modernizaci3n%20Educativa .pdf](http://www.zona-bajio.com/La%20Modernizaci3n%20Educativa.pdf)

Recursos audiovisuales para la práctica:

Contenidosuruguay. (2012). *Documental: Los niños de la calle en México*. 28 de abril 2018, de HispanTV Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=Z6zQVjoGD7E>

Diálogos en Confianza. (2017). *¿Qué nos hace ser dignos?*. 28 de abril de 2018, de Canal OnceTV Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=M9C8eVuo8vU>

Diana Uribe. (2012). *La historia de los derechos humanos*. 28 de abril de 2018, de Cultopedía Sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=qhyc83b6Xag&list=PLN1mlFtHdXv9ugb03P-1-blwr6ZmeA3M>

Índice de anexos

Anexo 1. Lista de tesis MADEMS-Filosofía consultadas.....	189
Anexo 2. Conjunto de estrategias para los ejes de la metodología del CP.....	195
a) Parámetros de la pregunta filosófica	
b) Estrategia de análisis lingüístico	
c) Diálogo entre confidentes	
d) Lectura filosófica significativa	
e) Preguntas de reevaluación y metacognición	
Anexo 3. Evolución de la estrategia: lectura filosófica significativa	217
a) Ejercicios de lectura sobre el existencialismo	
b) Ejercicios de lectura sobre filosofía de <i>praxis</i>	
c) Ejercicios de lectura sobre el concepto de dignidad y desobediencia civil	
Anexo 4. Evidencias de la práctica docente.....	228
a) Libro de las habilidades socioemocionales (HSE)	
b) Cuestionario diagnóstico sobre el tema de los derechos humanos	
c) Tarea sobre los derechos humanos	
d) Tarea de ampliación del análisis lingüístico del concepto dignidad	
e) Ejercicios de lectura filosófica significativa	
f) Actividades del diálogo entre confidentes	
g) Tríptico sobre los derechos humanos	
h) Rúbricas de evaluación de la segunda práctica	

Anexo 1

Lista de tesis MADEMS-Filosofía consultadas

En este anexo señalo las tesis MADEMS-Filosofía que encontré en el catálogo de Tesis UNAM. Los indicadores que tomé en cuenta para examinarlas fueron el título, el índice y la introducción de los trabajos.

- Alba Meraz, Alejandro Roberto. (2016). *Comunidades, libertad y discurso: análisis de la actividad y la interacción en el aula en la enseñanza de la ética*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]-Maestría en Docencia para la Educación Media Superior [MADEMS]. México.
- Alday Santos, Karla Vianey. (2013). *Ejercicios didácticos para reforzar el aprendizaje de los contenidos de la ética en el nivel medio superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Arriaga Garduño, María del Carmen. (2016). *El análisis de las emociones como estrategia para la enseñanza de la filosofía*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Arriaga Juárez, Alfonso. (2014). *La formación del pensamiento filosófico en estudiantes de nivel medio superior a partir de la pedagogía de los cotidianos*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Aviña Gutiérrez, Javier. (2015). *Cognición situada e intencionalidad: una propuesta para el trabajo simultáneo de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza de la filosofía en el Bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Bermeo Peredo, Erika Zita. (2007). *Ars Latuorum Cogitare. Lógica informal en el contexto del aprendizaje colaborativo. Una propuesta de material didáctica para apoyar la enseñanza de la lógica en el Bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Boehm Sánchez, Claudia. (2017). *Diseño psicopedagógico para la enseñanza de la eutanasia a nivel medio superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Caballero Rojas, Miguel Ángel. (2012). *La importancia de la intuición en la construcción de estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.

- Callejas Buasi, Guillermo. (2015). *Propuesta didáctica para el logro de aprendizajes significativos en la materia de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Cano Aguilar, Armando. (2017). *Empezar a filosofar: la pregunta y el diálogo como generadores del razonamiento crítico en el alumno de bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Carrillo Silva, Jorge M. (2015). *La actividad filosófica: elementos para una didáctica de la ética en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Castro Perdomo, Yeniza. (2015). *La enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Cervantes Badillo, Marilu. (2010). *Aprendizaje de la filosofía en el Bachillerato: ética práctica para adolescentes*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Cervantes Mendoza, Jesús Moisés. (2012). *La comunidad de diálogo como estrategia para la formación ética en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Corona Miranda, Issa Alberto. (2016) *Pedagogía de la imaginación. La metáfora y el símbolo como mediación analógica en la enseñanza de la ética*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Cruz Sánchez, Paola María del Consuelo. (2011). *Prácticas didácticas para la motivación del pensamiento crítico y la formación de la autonomía en los estudiantes*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Cruz Vargas, Lisette Gabriela. (2016). *Estrategia de aprendizaje de la noción de corresponsabilidad ética, a través de los dilemas morales*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Dávila Vargas, Sonia. (2016). *Taller filosófico. Creando y experimentado el filosofar en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- De la Rosa Rodríguez, Adriana. (2016). *El uso de la música como recurso didáctico en la formación integral del estudiante de bachillerato mexicano del siglo XXI*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Díaz Guerrero, Josefina. (2006). *La enseñanza de la ética: una contribución a la formación en valores morales en el adolescente*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.

- Durán Pérez, María Guadalupe. (2014). *Enseñanza del concepto ética en el bachillerato a partir de dilemas morales: Distinción entre ética y moral en el texto de Adolfo Sánchez Vázquez*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Flores Dávila, Miguel Ángel. (2014). *El uso de textos narrativos como estrategia didáctica para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Florín García, Roberto. (2014). *Didáctica de la existencia, una propuesta alternativa para la formación ética-moral en el estudiante de nivel medio superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- García García, Carlos Alberto. (2018). *Phrónesis y competencias: estrategia para la enseñanza de la ética en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Garciafigueroa Asencio, Aarón Jorge. (2011). *Diseño de un programa de bioética para el CCH, aproximaciones cognitivas y distribuidas*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Góngora Jaramillo, Gema. (2014). *El Viaje filosófico. Una propuesta didáctica para el curso de bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- González Morales, Rodrigo. (2015). *La enseñanza de la ética y el diálogo orientado en la Escuela Nacional Preparatoria*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- González Santana, Ricardo. (2013). *La argumentación: propuesta para mejorar el aprendizaje de la filosofía en la EMS*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Granados de la Luz, Héctor Adrián. (2014). *La comprensión de temas filosóficos mediante la lectura, el diálogo hermenéutico y el uso de imágenes en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Hidalgo Fuentes, Adriana. (2015). *Virtudes éticas y diálogo en el nivel medio superior. Bajo el enfoque de competencias*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Huerta Ramos, Claudia Karina. (2018). *Aprendizaje por competencias en la Educación Media Superior a través del análisis de problemas filosóficos*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Jiménez Volbré, Víctor Manuel. (2016). *El apoyo de las TIC dentro de la estrategia de la enseñanza de la filosofía en la EMS*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.

- Jurado Rivera, Gabriela. (2013). *La noción de responsabilidad en el ejercicio educativo del nivel medio superior. Hacia una formación de sujetos*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- León Salinas, Jorge. (2014). *Estrategia didáctica para la comprensión de la filosofía en la Educación Media Superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Lomán Mendoza, Heriberto José. (2018). *Construcción de la ciudadanía mediante las herramientas de la filosofía política en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- López Arroyo, Viridiana Zareth. (2016). *Aplicación de los temas esenciales de la filosofía Náhuatl para la Educación Media Superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- López Gandarela, Raffles Ignación. (2014). *La estética como herramienta para la enseñanza de la filosofía*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Luna Ortiz, Cristina Lilia. (2017). *La enseñanza de la filosofía a la luz de la resignificación del concepto de bildung en el Bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Magadán Revelo, Manuel Alejandro. (2013). *Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Martín Castillo, Guillermo. (2012). *La experiencia de la filosofía. Una propuesta para la enseñanza de la filosofía a través del diálogo en el bachillerato universitario*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Martínez Arellano, José. (2013). *Las vías de reflexión y las mediaciones docentes para su implementación en la enseñanza de la filosofía en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Martínez Pérez, Lizette. (2016). *La disertación filosófica desde un enfoque constructivista, una propuesta didáctica para la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Maza Dueñas, Mafaldo. (2017). *Aprender virtudes a través del ejercicio físico, el juego y la práctica del deporte para la materia de ética en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Medina Díaz, Eduardo. (2007). *Propuesta de diseño didáctico para la educación moral de la materia de ética en la ENP*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.

- Mendoza Alvarado, Adriana. (2018). *La enseñanza de la filosofía para la educación media superior mediante la comunidad de indagación en la era digital*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Muñoz Rodríguez, Francisco Javier. (2007). *El espacio curricular de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades: tres propuestas didácticas*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Navarro Lozano, Juliana Virginia. (2015). *La educación ambiental desde la hermenéutica analógica en el programa de estudios de la asignatura de ética en la escuela nacional preparatoria*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Ochoa Cabrera, Francisco Javier. (2011). *Filmosofía. Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Pacheco Soto, Rosa. (2017). *El diálogo como recurso y la hermenéutica analógica como estrategia didáctica para la interpretación del texto filosófico del nivel medio superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Paniagua Quevedo, Rosa Lilia. (2018). *Cómo contribuye el cine a la formación de competencias filosóficas: la conciencia temporal*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Pedroza Huerta, Luz María Griselda. (2016). *La Lógica informal una herramienta y apoyo en la didáctica de la lógica*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Pomposo Gómez, Raissa. (2016). *La experiencia del cuerpo como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en la Educación Media Superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Ramírez Flores, Israel Alejandro. (2018). *Deconstrucción del humanismo renacentista: propuesta didáctica para la enseñanza de la filosofía en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Rivera Juvenal, Pablo Adrián. (2017). *Aprendizaje significativo de los conceptos: dato, información, creer, saber y conocer*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Romero Alamilla, Alejandro. (2011). *Clase multimodal, una propuesta para mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.

- Romero Navarrete, Luis Francisco. (2017). *La enseñanza de la filosofía como ejercicio de autonomía en la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Rubí Velasco, Armando. (2009). *El empleo de la hermenéutica analógica en el desarrollo de la asignatura de Historia de las Doctrinas Filosóficas*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Saavedra Amador, Berenice. (2017). *De políticas, prácticas y filosofía. En torno a las políticas educativas en el Bachillerato Mexicano y las prácticas culturales en la enseñanza de la filosofía*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Salas González, Luis Alberto. (2015). *Formación desde el nosotros: otra forma de aprender-enseñar es posible en la EMS*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Sánchez Linares, Christian Erik. (2015). *El cuidado de sí y la enseñanza de la lógica: una propuesta didáctica para la educación media superior*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Santiago Galindo, Mario. (2014). *La enseñanza de la ética en el cch: una estrategia didáctica desde el ABP*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Vázquez Guevara, María del Pilar. (2017). *Formación filosófica a través de la lectura: una estrategia para la ENP*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Vázquez Rodríguez, Blanca Margarita. (2013). *La pregunta y el diálogo en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía: plan de vida del Bachiller*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Zamora Borge, Paola Elizabeth de la Concepción. (2012). *El proyecto situado como estrategia de formación de la ética en el colegio de ciencias y humanidades*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.
- Zuñiga García, Jesús. (2013). *La formación filosófica como multiculturalismo y su enseñanza en el bachillerato*. Tesis de maestría. UNAM-MADEMS. México.

Anexo 2

Conjunto de estrategias para los ejes de la metodología del conocimiento personal

a) Parámetros para considerar el carácter filosófico de las preguntas

En la primera parte del capítulo 1 de esta tesis realicé un análisis sobre la pregunta filosófica y mostré que ésta se dirige hacia los supuestos de lo que damos por verdadero, real, válido, valiosos o fundamental. Algunas preguntas que se insertan dentro de estos parámetros son: 1) ¿Por qué crees que x es verdadero?, ¿qué evidencias tienes de que tus creencias o percepciones de la realidad corresponden con ésta y no son más bien una creación de tu mente? 2) ¿Es válido concluir x razonamiento con las premisas que tienes?, ¿se siguen las premisas de la conclusión? 3) Eso que consideras valioso ¿lo aprecias porque vale o vale porque lo aprecias? 4) ¿Por qué consideras que x persona u objeto siguen siendo los mismos si ya cambiaron de tamaño, forma, color, ideas, etc.?

Todas estas preguntas tienen algo en común: *indagan por las razones en que se sostiene una postura*, es decir, demandan una *respuesta argumentativa* respecto a una tesis y se dirigen hacia las cuestiones fundamentales de la filosofía: el inciso 1 se dirige hacia lo verdadero, el 2 hacia lo válido, el 3 hacia lo valioso y el cuarto hacia lo fundamental. Estas características nos pueden servir para diferenciarlas de aquellas que no corresponden con estos parámetros y que exigen una respuesta informativa, explicativa o descriptiva de un hecho. Por ejemplo: ¿Cuándo sucedió x ? ¿Qué te dijo x ? ¿Cuáles son las características de x objeto? ¿Dónde sucedió x situación? ¿Por qué llegaste tarde?

A diferencia de las primeras, las últimas preguntas demandan una respuesta *informativa o descriptiva*, no argumentativa. Teniendo en cuenta estas diferencias, el docente debe procurar que la pregunta eje de su clase demande una respuesta argumentada y que se encamine hacia alguno de los parámetros antes señalados, según sea la temática que se abordará. Lo mismo puede aplicarse para las preguntas que vayan nutriendo la discusión o la comprensión del tema: después de una pregunta informativa se puede re-direccionar hacia el enfoque filosófico. Por ejemplo, si en la explicación de un tema se recurre a la pregunta ¿cuándo sucedió x ? se puede re-direccionar hacia: ¿estás seguro de que sucedió?,

¿qué pruebas tienes de que pasó? Aquí la discusión se empieza a dirigir hacia lo que damos por verdadero o a la fuente de información que damos por válida, entonces nos adentramos a las cuestiones filosóficas. Primero debemos definir hacia dónde queremos llevar la cuestión: hacia una pregunta por lo verdadero, lo válido, lo valioso, lo real o lo fundamental según el tema que vayamos a trabajar en una sesión.

Por ejemplo, si la pregunta “¿qué te dijo x?”, pretendemos llevarla hacia el problema de lo verdadero, se le puede encaminar hacia el tema de la interpretación, porque es ahí donde lo narrado puede no corresponder con los hechos. Así podemos preguntar: ¿eso te dijo, o eso entendiste?, ¿lo que entendiste es la única interpretación que admite su mensaje?, ¿qué razones tienes para aceptar una interpretación y no otra? La respuesta a estas preguntas demanda algo más que información: demanda argumentación. Un ejemplo más: si a esa misma pregunta pretendo llevarla hacia lo válido, lógica o epistémicamente, puedo encaminarme hacia el tema de la pertinencia del mensaje porque ahí se pueden discernir comentarios más válidos que otros. Puedo preguntar ¿lo que te dijo X era válido para explicar la situación?, ¿su mensaje agotó todas las posibles causas del problema?

De esta manera tener claros los parámetros a partir los cuales puede estructurarse una pregunta filosófica, así como la dirección hacia la que se quiere llevar la problemática, servirá para encausar los cuestionamientos dentro del aula. A continuación presentaremos un ejemplo de cómo abordar un tema de ética bajo estos parámetros y cómo el no reparar en ello podría conducir la clase a otro enfoque. Este ejemplo corresponde con el tema que ofrecemos en la práctica de intervención docente en nuestra tesis.

Ejemplo de cómo utilizar los parámetros en un tema de filosofía. En el programa de Ética del Colegio de Bachilleres se establece el tema de los derechos humanos. Para desarrollarlo se tiene que plantear una situación-problema para que los alumnos, al resolverla se enteren de que los fundamentos de los derechos humanos son la dignidad, la igualdad y la libertad. El tema da para abordar problemáticas encaminadas a la garantía de los derechos humanos, es decir, a cómo hacerlos valer y dentro de ello entrarían preguntas como: ¿Cuáles son los derechos humanos básicos y cuáles los específicos de cierta población (mujeres, niños, ancianos, discapacitados, comunidades indígenas, etc.)?, ¿qué instituciones los garantizan?, ¿cuándo se decretaron?, ¿dónde acudir cuando se violan?, ¿cómo se resuelve un conflicto

entre derechos legalmente? Pero estas preguntas no corren dentro de los ejes de la pregunta filosófica, se quedan a nivel descriptivo e informativo de hechos. Para llevarlas hacia la reflexión filosófica tendrían que encaminarse hacia los parámetros de lo que damos por verdadero, real, valioso, válido o fundamental. Así además de preguntar cuáles son los derechos (nivel descriptivo), deberíamos preguntar: ¿qué son los derechos?, (nivel argumentativo ontológico) ¿por qué son esos y no otras?, ¿cuáles son sus notas esenciales? Asimismo, además de preguntar cuándo se decretaron (nivel descriptivo), preguntar en qué estriba su realidad (nivel argumentativo ontológico y epistémico) ¿son meramente acuerdos o tienen una realidad independiente de ellos? En el caso de las preguntas en torno a qué instituciones los garantizan cuando se violan (nivel informativo), hay que transitar hacia las preguntas ¿en qué estriba la validez de los derechos humanos?, ¿en un acuerdo, en un valor intrínseco de la persona, en una “moda” del pensamiento? (nivel argumentativo lógico y moral).

Finalmente, además de adentrarse en cómo se resuelve un conflicto legal entre derechos (nivel descriptivo) habría que preguntar: ¿por qué algunos derechos son más esenciales que otros?, ¿en qué criterio axiológico se sostiene cierta jerarquía entre ellos? (nivel argumentativo y axiológico)

Si nos quedamos únicamente en el nivel descriptivo o informativo, la clase de filosofía puede tornarse una clase de civismo, en la cual se le informa los alumnos cuáles son sus derechos y qué instituciones los garantizan, pero no nos adentramos a la reflexión filosófica de los mismos.

Con la propuesta anterior no se quiere dar a entender que se deba rechazar todo tipo de preguntas que no se encaminen dentro de estos parámetros, sino que como profesores de filosofía no debemos quedarnos únicamente en el nivel descriptivo, pues la pregunta filosófica demanda una respuesta argumentada. Así, lo que se propone es no perder de vista este enfoque crítico de la filosofía, el cual se puede complementar con los otros tipos de preguntas, pues con ellas se obtendrá la información que nos permita robustecer nuestros razonamientos, pero no debemos quedarnos únicamente en el plano descriptivo.

b) Estrategia de análisis lingüístico de un concepto filosófico

Esta estrategia se apoya en la descripción del análisis lingüístico que realiza Salazar Bondy en su *Didáctica de la Filosofía* (1967) y los lineamientos de la pregunta filosófica que desarrollamos en esta tesis. A partir de estos dos elementos propongo una serie de pasos que podrían guiar al docente en esta tarea dentro del aula y que son afines a los parámetros del eje dos de la metodología del conocimiento personal; sirven para ordenar las reflexiones dentro del aula y para estimular tanto la curiosidad como el pensamiento crítico de los alumnos respecto al uso incuestionado que cotidianamente hacen de los conceptos. En este caso nos enfocamos en el concepto de dignidad.

Pasos de la estrategia aplicada al concepto de dignidad

- 1) Se recuperaron distintas frases donde se utiliza coloquialmente este concepto (dignidad)
- 2) Se buscó su significado a partir de sinónimos que mantengan el sentido de la frase
- 3) Se distinguió varios sinónimos considerando si se refieren a valores, actitudes, principios, condiciones, etc.
- 4) Se preguntó por cuál es el que parece más acorde con el tema en cuestión

Ejemplo: Paso 1. Frases de uso coloquial

- a) “Yo no lo haría porque yo sí tengo *dignidad*”
- b) “No se *dignó* a venir”
- c) “El novio que tienes no es *digno* de ti”

Paso 2 Sustitución del término *dignidad* por un sinónimo que conserve el sentido de la frase

- a) Yo no lo haría porque yo sí tengo *principios*, valores, orgullo.
- b) No se *interesó* en venir, no se *molestó* en venir, *no quiso* venir
- c) El novio que tienes *no te merece*, no es el *adecuado*, *es poco para* ti.

Paso 3 Clasificación de los sinónimos

- a) Principios, valores, orgullo: estos sinónimos en su mayoría se encaminan hacia una actitud ética.
- b) No se interesó, no se molestó, no quiso venir: estos sinónimos hacia una cuestión de voluntad o deseo.
- c) Merecimiento, adecuación, insuficiencia: estos sinónimos hacia una cuestión de correspondencia o de lo que le toca a cada quien.

Paso 4 Síntesis y reflexión: *Actitud ética, voluntad o merecimiento*; al menos estos significados admite el término dignidad en su uso cotidiano, pero ¿qué significado tiene el concepto dignidad cuando se piensa como fundamento de los Derechos Humanos? Esta es la reflexión que se encomendó a los alumnos. Y se les dejó pensar en otras frases de uso coloquial donde utilicen este término. En el anexo 5 está una evidencia.

c) Diálogo entre confidentes

A continuación se presenta una estrategia de diálogo que se articula en un equipo de cinco personas; a cada una se le asigna un papel y una función, el objetivo es que los alumnos aprendan a discriminar entre razones subjetivas y objetivas, que desarrollen más su capacidad de escucha y comprensión a partir de la formulación y evaluación de paráfrasis y ejemplos; además de identificar la variedad de elementos que intervienen en un diálogo: actitudes, opiniones, esfuerzo de atención o distractores. Todo ello para poner en práctica características esenciales de la reflexión filosófica al dialogar entre pares.

La estrategia requiere de cinco personas, dos de ellas llevarán el diálogo principal, son los interlocutores: interlocutor A y B (IA e IB). Otros dos serán los evaluadores de los primeros y les dirán qué notaron en su diálogo, se trata de los confidentes: confidente A y B (CA y CB). Finalmente, está la figura del observador (O), éste tiene encomendado evaluar el trabajo de los cuatro primeros. Debe observar si se cumplieron condiciones de escucha y qué tipo de actitudes pudo notar mientras dialogaban. A continuación expongo cinco tablas. Una para cada uno de los integrantes del equipo. Es decir, hay una para el interlocutor A, otra para el B, una más para el confidente A, otra para el B y finalmente una para el observador. En ellas se definen las tareas específicas que le corresponde a cada miembro del equipo en el concierto del diálogo. Dichas actividades siguen cierto orden de dificultad cognitiva, de acuerdo con la taxonomía de Bloom sobre desarrollo cognitivo⁵⁵, como explicamos en el capítulo primero de esta tesis. Dentro de las tablas hay letras en negrita, las que se encuentran en la columna de la izquierda indican el nivel trabajo cognitivo que requiere la actividad; mientras que las que se encuentran en la columna derecha indican el nivel de trabajo de las características de la reflexión filosófica. Estas indicaciones, en negritas, son para que observemos la progresión del ejercicio y los aprendizajes que demanda. Pero no se incluyeron en la tabla que se les entregó a los alumnos.

⁵⁵ Aunque la taxonomía de Bloom está relacionada con el conductismo, el uso que hice de ella es otro. No pretendo rastrear actividades observables para evaluar a los alumnos, si no comprender el nivel de dificultad cognitivo que amerita cada tarea, de tal forma que se vaya avanzando progresivamente en su desarrollo.

Tablas de la estrategia *Diálogo entre Confidentes* para el tema de la “relación entre práctica y teoría”, subtema de la filosofía de la *praxis* en Sánchez Vázquez

Tabla del interlocutor A (IA)

Nombre _____ Equipo _____

Alumna(o) a continuación encontrarás un cuadro con una serie de pasos que irán guiando el diálogo con tu compañera(o). Realiza en una hoja las actividades que se te indican. Ésta será entregada al final del ejercicio a tu interlocutor (IB) para enriquecer su punto de vista con el tuyo.

Pasos	Interlocutor A (IA)
1 Nivel de trabajo cognitivo (NTC): recordar y explicar.	Expón la situación donde detectaste la falta de correspondencia entre teoría y práctica. ⁵⁶ Características de la reflexión Filosófica (CRF) a desarrollar: atención y sospecha frente a lo incongruente.
2 NTC: Recordar y enlistar.	Ofrece las razones por las cuales crees que debería existir, o no, correspondencia con la teoría y las razones por las cuales en la práctica resulta diferente. CRF: el alumno sustentará una opinión o dará un argumento.
3 NTC: comprender parafrasear.	Corroboras que la paráfrasis del interlocutor B (IB) sea correcta. Para esto fíjate en que los sinónimos utilizados sean adecuados. Por ejemplo: Si alguien dice: “Para mí es <i>importante</i> que se <i>respete</i> el vagón de las mujeres porque así se evita acoso”. Una paráfrasis de esto sería: “Para mí es <i>relevante</i> que los hombres <i>cumplan la norma</i> de no meterse al vagón de las mujeres porque así se <i>impide</i> que <i>abusen</i> de ellas. <i>Relevante</i> es sinónimo de <i>importante</i> <i>Cumplir con la norma</i> es sinónimo de <i>respeto</i> <i>Impedir</i> es sinónimo de <i>evitar</i> <i>Abuso</i> es sinónimo de <i>acoso</i> Escribe tu respuesta en una hoja. CRF: el alumno escuchará críticamente y observará que hay una diferencia entre lo que queremos decir y lo que el otro entiende (problema de la interpretación).
4	Observa si IB te prestó atención a lo largo del ejercicio. Para esto considera si IB: No utilizó el celular mientras hablabas. No platicó con nadie más del grupo. No te interrumpió, más que para corroborar lo que no escuchó. Apuntó alguna de tus ideas en su cuaderno. Apunta en tu hoja si cumplió con todas, algunas, ninguna. También puedes apuntar otra que te parezca relevante como evidencia de que alguien presta atención en un diálogo.

⁵⁶ Las indicaciones son acordes con el tema que se desarrolló en esa clase. Fue el de filosofía de la *praxis* y se trataba de examinar la relación entre teoría y práctica.

Tabla del interlocutor B

Nombre _____ Equipo _____

Alumno(a) a continuación encontrarás un cuadro con una serie de pasos que irán conformando el diálogo con tu compañero(a). Realiza en una hoja las actividades que se te indican. Ésta será entregada al final del ejercicio a tu interlocutor (IA) para enriquecer su punto de vista con el tuyo.

Pasos	Interlocutor B (IB)
<p>1 NDC: analizar identificar diferenciar y clasificar.</p>	<p>Detecta si el Interlocutor A (IA) describe un solo evento o varios. Por ejemplo:</p> <p>Si dice: “veo que la gente no respeta las filas”. Habla de un solo evento. Pero si dice: “veo que la gente se mete en las filas y abusa del alcohol. Además, muchos de ellos realiza bullying”; habla de muchos eventos.</p> <p>Si habla de muchos eventos, entonces hay que detectar si son independientes unos de otros (como en el ejemplo anterior) o si se relacionan todos en una sola situación. Por ejemplo: “veo que la gente no respeta las filas, que tira basura en la calle, que se estaciona donde no debe, es decir, <i>que la gente no respeta normas cívicas</i>”.</p> <p>¿Cuántos hechos describió IB? Apuntalo en una hoja. CRF: análisis y reconocimiento de ideas centrales. El alumno identificará un razonamiento complejo pero unido a una idea central y un razonamiento disperso con ideas inconexas.</p>
<p>2 NDC: analizar.</p>	<p>Pregunta por las razones de IA y distingue en ellas dos tipos: la que justifican cómo deberían de ser las cosas y las que explican cómo es la práctica.</p> <p>Las que justifican cómo deberían ser las cosas señalan situaciones que aún no suceden, pero que se espera que sucedan, por ejemplo: “la gente tira basura en la calle y no debería porque la calle es pública y siempre debería estar limpia para que nadie se enferme.” Esto no siempre sucede, pero debería suceder.</p> <p>En cambio, las razones que se refieren a la práctica señalan lo que observamos o creemos que pasa: “la norma no se respeta porque a las personas les vale quién se enferme”. “Yo he visto que la gente tira basura en la calle cuando es de noche para que no los vean.”</p> <p>Apunta en una hoja qué tipos de razones ofrece tu compañero para justificar su respuesta sobre la teoría y cuáles para explicar la práctica. CRF: el alumno discriminar tipos de razones para defender un argumento: normativas y fácticas.</p>
<p>3 NDC: comprender, parafrasear.</p>	<p>Parafrasea lo que dijo IA para corroborar cómo lo entendiste. Una paráfrasis se realiza utilizando sinónimos. Un ejemplo de paráfrasis sería el siguiente:</p> <p>Si IA dice: “Para mí es <i>importante</i> que se <i>respete</i> el vagón de las mujeres porque así se evita acoso”. Una paráfrasis de esto sería: “Para IA es <i>relevante</i> que los hombres <i>cumplan la norma</i> de no meterse al vagón de las mujeres porque así se <i>impide</i> que <i>abusen</i> de ellas.</p> <p><i>Relevante</i> es sinónimo de <i>importante</i></p>

	<p><i>Cumplir con la norma</i> es sinónimo de <i>respeto</i> <i>Impedir</i> es sinónimo de <i>evitar</i> <i>Abuso</i> es sinónimo de <i>acoso</i></p> <p>Si tienes problemas en encontrar sinónimos recurre al diccionario; ve qué significa la palabra en cuestión y a partir de su significado busca un sinónimo. Apunta en una hoja cómo podrías parafrasear lo que dijo IA CRF: el alumno escuchará críticamente. Observará que hay una diferencia entre lo que se quiso decir y lo que el otro entiende.</p>
<p>4 NDC: recordar, comprender y crear: el mensaje del otro, modificarlo para adaptarlo a otro contexto y proponer otro más.</p>	<p><i>Extrapolar</i> la situación de tu compañero a una familiar y trata de aplicar las razones que señaló aquél para justificarla.</p> <p>Se extrapola una situación cuando se aplica a un contexto diferente. Por ejemplo, si IA dice: “algunos hombres no respetan el vagón de las mujeres porque quieren ir más cómodos”, se estaría extrapolando tal situación si dijéramos: “También en el metrobús los hombres buscan meterse a la sección de mujeres porque quieren ir más cómodos.” En esta respuesta se recupera lo que decía el compañero y se puede agregar algo más de la propia experiencia. Por ejemplo: “además creo que se meten porque quieren retar a la autoridad o porque quieren conocer a una mujer”. Este agregado le aportará al compañero IA razones que no contempló en su ejemplo.</p> <p>Escribe tu ejemplo en una hoja CRF: el alumno escuchará críticamente, ensayará la comprensión y aportará nuevas razones a su interlocutor.</p>

Tabla confidente A (CA)

Nombre _____ Equipo _____

Alumna(o) a continuación encontrarás un cuadro con una serie de pasos que irán conformando el diálogo con tu compañero(a). Realiza en una hoja las actividades que se te indican. Ésta será entregada al final del ejercicio a tu interlocutor (IA) para enriquecer su punto de vista con el tuyo.

Pasos	Confidente A
<p>1 NDC. Analizar y evaluar. Identificar, diferenciar y ordenar.</p>	<p>Identifica si el Interlocutor A (IA) expresó una situación <i>subjetiva</i> u <i>objetiva</i>. Si utilizó frases como: “me pasó”, “me sucedió”, “me imagino”. Se trata de una interpretación personal de un hecho, por ello es subjetiva. Pero si utiliza frases como: “así pasa”, “así sucede”, “la gente hace”, “la gente dice”. En estas frases se está afirmando un hecho general, por lo tanto, se dirigen a una situación que no depende de mi parecer, es decir, una situación que se pretende objetiva.</p> <p>Apunta tu evaluación en una hoja junto con algunas frases que sirvan de evidencia a la misma. CRF: el alumno diferenciará entre razones subjetivas y razones objetivas.</p>
<p>2NDC. Analizar y evaluar. Identificar, diferenciar y ordenar.</p>	<p>Identifica si el Interlocutor A expresó razones generales o particulares. Si utilizó frases como: “la gente siempre hace”, “todos los policías son así”, “nadie se interesa por nadie”. Son situaciones generales porque generalizan una situación.</p> <p>En cambio, si utilizó frases como: “algunas veces sucede”, “algunas personas hacen”, “un policía me dijo”. Son frases que apuntan a un hecho particular o algunos, pero no a todos.</p>

	<p>Apunta tu evaluación en una hoja junto con algunas frases que sirvan de evidencia a la misma. CRF: el alumno diferenciará entre premisas que parten de una generalidad y premisas que parten de casos particulares. En un caso la argumentación será de tipo demostrativa y en otra inductiva.</p>
<p>3 NDC. Análisis y evaluación. Contrasta y concluye si una paráfrasis fue válida o no.</p>	<p>Corroborar que los sinónimos que utilizó IB eran adecuados a lo que dijo IA. Cuando alguien parafrasea a otro suele usar sinónimos. Por ejemplo:</p> <p>Si alguien pronuncia la frase: “Para mí es <i>importante</i> que se <i>respete</i> el vagón de las mujeres porque así se evita acoso”. Una paráfrasis de esto sería: “Para mí es <i>relevante</i> que los hombres <i>cumplan la norma</i> de no meterse al vagón de las mujeres porque así se <i>impide</i> que <i>abusen</i> de ellas.</p> <p><i>Relevante</i> es sinónimo de <i>importante</i> <i>Cumplir con la norma</i> es sinónimo de <i>respetar</i> <i>Impedir</i> es sinónimo de <i>evitar</i> <i>Abuso</i> es sinónimo de <i>acoso</i></p> <p>Apunta la paráfrasis en tu hoja junto con la explicación de por qué es válida o por qué no. CRF: el alumno prestará atención a la variedad de sentidos que puede tener un término. Buscará los más válidos para ciertas oraciones. Llevará a cabo una evaluación crítica de la interpretación en el acto comunicativo.</p>
4	<p>Observa si IA prestó atención</p> <ul style="list-style-type: none"> - No utilizó el celular, - No platicó con nadie más del grupo mientras tú hablabas. - No interrumpió más que para corroborar lo que no escuchó bien - Apunta ideas principales en su cuaderno. <p>Apunta en tu hoja si cumplió con todas, algunas, ninguna. También puedes apuntar otra que te parezca relevante como evidencia de que alguien prestó atención a un mensaje.</p>
5	<p>Al final de la conversación de los interlocutores expresa tus observaciones a IA.</p>

Tabla del Confidente B (CB)

Nombre _____ Equipo _____

Alumno(a) a continuación encontrarás un cuadro con una serie de pasos que irán conformando el diálogo con tu compañera(o). Realiza en una hoja las actividades que se te indican. Ésta será entregada al final del ejercicio a tu interlocutor (IB) para enriquecer su punto de vista con el tuyo.

Pasos	Confidente B
<p>1 NDC. Analizar y evaluar. Identificar y concluir en torno a la claridad de un argumento.</p>	<p>Observa si interlocutor B (IB) expresó con claridad sus preguntas al interlocutor A (IA). Un indicio de claridad es la <i>secuencia lógica</i> de su discurso. Por ejemplo, si yo digo “me caí y me pegué” hay secuencia lógica porque la caída ocasionó el golpe. Por el contrario si digo, “me pegué cuando caí y luego me caí” no hay secuencia lógica, dije primero lo que sucedió después, tanto en el orden temporal como en el orden causal.</p> <p>Si digo “me parece incorrecto tirar basura en la calle y me parece correcto también hacerlo”. Es una contradicción, a menos que el interlocutor explique cuándo le parece correcto y cuándo no.</p> <p>Apunta en una hoja si hubo claridad. Si no la hubo, escribe en dónde no hubo secuencia lógica, o bien, en dónde hubo contradicción.</p> <p>CRF: el alumno evaluará qué tan claro es el mensaje de su compañero y comenzará a desarrollar la atención para captar contradicciones.</p>
<p>2NDC. Aplicar: utilizar los indicadores para determinar la situación.</p>	<p>Observa si IB está escuchando a IA. Algunos indicios pueden ser los siguientes: IB no se distrae con el celular IB no interrumpe a IA, a menos que sea para aclarar algo que no escuchó. IB registra en su cuaderno algunas observaciones que el otro dice.</p> <p>Apunta en tu hoja si cumplió con todas, algunas, ninguna. También puedes apuntar otra que te parezca relevante como evidencia de que alguien prestó atención a un mensaje. CRF: el alumno será consciente de que escuchar va más allá de oír.</p>
<p>3 NDC. Analizar y evaluar. Contrastar y concluir si una paráfrasis fue válida o no.</p>	<p>Corroboras que los sinónimos que utilizó IB son adecuados para parafrasear a IA. Cuando alguien parafrasea a otro suele usar sinónimos. Por ejemplo:</p> <p>Si alguien dice: “Para mí es <i>importante</i> que se <i>respete</i> el vagón de las mujeres porque así se evita acoso”. Una paráfrasis de esto sería: “Para mí es <i>relevante</i> que los hombres <i>cumplan la norma</i> de no meterse al vagón de las mujeres porque así se <i>impide</i> que <i>abusen</i> de ellas.</p> <p><i>Relevante</i> es sinónimo de <i>importante</i> <i>Cumplir con la norma</i> es sinónimo de <i>respeto</i> <i>impedir</i> es sinónimo de <i>evitar</i> <i>Abuso</i> es sinónimo de <i>acoso</i></p> <p>Si los sinónimos mantienen el sentido de frase entonces serán válidos, si lo modifican completamente no lo serán y, por tanto, la paráfrasis no es válida. Apunta</p>

	la paráfrasis en tu hoja junto con la explicación de por qué es válida o por qué no. CRF: el alumno prestará atención a la variedad de sentidos que puede tener un término. Búsqueda de los más válidos para ciertas oraciones. Evaluará críticamente la interpretación en el acto comunicativo.
4 NDC. Analizar y evaluar. Contrastar y demostrar.	<p>Corroborar que IB extrapolar lo esencial del problema. Extrapolar una situación es llevarla a un nuevo contexto. Para verificar que IB lo hizo, identifica si la situación que describió IB era similar a la que expresó IA en los siguientes aspectos:</p> <p>a) Era el mismo problema b) Era el mismo sujeto c) Era semejante circunstancia d) Era otro contexto</p> <p>Por ejemplo, si IA dice que la gente no debería meterse en la fila de las tortillas porque no respeta el tiempo de las personas que llegaron antes y la extrapolación que hace IB es señalar que también sucede lo mismo en la fila de las ventanillas de la escuela, esta extrapolación es válida pues se mantiene el problema: <i>alguien no respeta el tiempo de los demás</i>. El mismo sujeto: en los dos casos es una persona. La misma circunstancia: ambos irrumpen en una fila. Es otro contexto, porque no es la tortillería sino la escuela. No se cumpliría si dice, por ejemplo: “un carro particular se estacionó en la fila de taxis”, porque en este caso no es el mismo problema, es decir, uno de los elementos esenciales no se cumple.</p> <p>Apunta en tu hoja si la extrapolación fue válida o no y por qué. CRF: el alumno examina la validez de la argumentación del otro.</p>
5	Al final de la conversación de los interlocutores expresa tus observaciones a interlocutor B

Tabla del Observador

Nombre _____ equipo _____

Alumna(o) a continuación encontrarás una tabla con dos columnas. En la primera se ubican las actividades que debes observar que se cumplan entre los dialogantes; en la segunda columna encontrarás los indicadores para cerciorarte de que sea así. Anota en una hoja de cuaderno tu evaluación junto con las respuestas de las preguntas que están debajo de la tabla.

En esta tabla lo que se pretende es hacer consciente al alumno de la complejidad de elementos que intervienen en un diálogo, sobre todo la influencia que las disposiciones emocionales tienen en la emisión y recepción de un mensaje. Con esto se abona a la perspectiva objetiva y crítica del alumno, como una de las características del diálogo filosófico.

Actividad	Indicador
Los interlocutores y los confidentes se prestaron atención	No se interrumpieron. Preguntaron para corroborar. Anotaron ideas importantes en sus cuadernos. No estuvieron distraídos con el celular o con otros equipos.
Hubo emociones exaltadas	Algún interlocutor se mostró más emocionado que otro. ¿Qué tipo de emoción fue?

Hubo respeto	No se burlaron de sus razones
Se parafrasearon válidamente	<p>Cuando alguien parafrasea a otro suele usar sinónimos. Por ejemplo:</p> <p>Si alguien dice: “Para mí es <i>importante</i> que se <i>respete</i> el vagón de las mujeres porque así se evita acoso”. Una paráfrasis de esto sería: “Para mí es <i>relevante</i> que los hombres <i>cumplan la norma</i> de no meterse al vagón de las mujeres porque así se <i>impide</i> que <i>abusen</i> de ellas.</p> <p><i>Relevante</i> es sinónimo de <i>importante</i> <i>Cumplir con la norma</i> es sinónimo de <i>respeto</i> <i>impedir</i> es sinónimo de <i>evitar</i> <i>Abuso</i> es sinónimo de <i>acoso</i></p> <p>Si los sinónimos mantienen el sentido de frase entonces son válidos, si lo modifican completamente no lo son y, por tanto, la paráfrasis no es válida.</p> <p>Apunta la paráfrasis en tu hoja junto con la explicación de por qué es válida o por qué no</p>
Extrapolaron adecuadamente la situación	<p>Extrapolar una situación es llevarla a un nuevo contexto. Para verificar que IB lo hizo identifica si la situación que describió IB era similar a la que expresó IA, en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Era el mismo problema b) Era el mismo sujeto c) Era semejante circunstancia d) Era otro contexto <p>Por ejemplo, si IA dice que la gente no debería meterse en la fila de las tortillas porque no respeta el tiempo de las personas que llegaron antes y la extrapolación que hace IB es señalar que también sucede lo mismo en la fila de las ventanillas de la escuela, esta extrapolación es válida pues se mantiene el problema: <i>alguien no respeta el tiempo de los demás</i>, el mismo sujeto: en los dos casos es una persona, la misma circunstancia: ambos irrumpen en una fila, y es otro contexto, porque no es la tortillería sino la escuela. No se cumpliría si dice, por ejemplo: “un carro particular se estacionó en la fila de taxis”, porque en este caso no es el mismo problema, es decir, uno de los elementos esenciales no se cumple.</p> <p>Apunta en tu hoja si la extrapolación fue válida</p>

	o no y por qué.
--	-----------------

Después de haber observado el diálogo entre tus compañeros contesta lo siguiente:

- 1) ¿Consideras que escuchar es únicamente cuestión de *voluntad* o que es un *proceso que se aprende* (el cual implica tomar notas, no atender a distractores, no burlarse de lo que el otro dice, dejar que termine de dar su mensaje, intención de comprender)?
- 2) ¿Consideras que el ejercicio les sirvió a tus compañeros para comprenderse mejor?, ¿por qué?
- 3) ¿Qué recomendaciones agregar o quitar al ejercicio?

La forma de orquestar la participación de todos los participantes con sus respectivas tareas en el diálogo es en el siguiente orden de intervenciones.

Tabla de intervenciones

Momentos del diálogo	Planteamiento	Justificación	Corroboración	Conclusión
Interlocutor A	Expone la situación donde detectó la falta de correspondencia entre teoría y práctica.	Ofrecer las razones por las cuales cree que debería haber o no correspondencia y razones por las cuales la práctica resulta diferente.	Corroborar que la paráfrasis sea correcta.	<p>Presta atención al ejemplo que ofrece su compañero.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No utilizó el celular - No platicó con nadie más del grupo - No interrumpió más que para corroborar lo que no haya escuchado bien - Apunta ideas principales en su cuaderno.
Interlocutor B	Detecta si el IA describe una sola situación o si describe varias todas se relacionan. O bien, describe varias situaciones y no hay correspondencia entre ellas.	<p>Pregunta por las razones de IA y distingue en ellas:</p> <p>1) dos tipos de razones: las relativas a la teoría y las relativas a la práctica. Las que son relativas a la teoría hablan de cosas que aún no</p>	Expone a través de sinónimos las ideas principales de B	Extrapolación de la situación de su compañero a una familiar y describe una situación parecida a la de IA. Trata de aplicar las razones que señaló aquél para justificarla.

		<p>suden pero que se espera que pasen; las que son relativas a la práctica son situaciones que han pasado o pasan y que son problemáticas.</p> <p>2) No distingue dos tipos de razones</p> <p>c) Si IA ofrecen razones que no se relacionan con la situación que expuso previamente</p>		
Confidente A	<p>Identifica si el IA expresó una situación subjetiva u objetiva. Utilizó frases como: “Me pasó”, “Me sucedió” O bien, “pasa”, “sucede”.</p>	<p>Identifica si el IA expresó una situación subjetiva u objetiva. Utilizó frases como: “Considero”, “Creo”. O bien, “la gente piensa, la gente siente”.</p>	<p>Ofrece otra paráfrasis de IB, distinta de la que hizo IA.</p>	<p>Observa si IA prestó atención.</p>
Confidente B	<p>Observa si el interlocutor B está escuchando: -No se distrae con el celular - No lo interrumpe - registra en su cuaderno algunas observaciones que el otro le hace - no se está burlando</p>	<p>Identifica si las preguntas que formuló IB sí se encaminan hacia la teoría y hacia la práctica.</p>	<p>Corroborar que los sinónimos que utilizó IB son adecuados.</p>	<p>Verifica y concluye que IB extrapoló lo esencial del problema.</p>
Observador	<p>Registra si los interlocutores y los confidentes se prestaron atención.</p>	<p>Observa y registra si hubo emociones exaltadas en el diálogo. Así como un ambiente de respeto entre los participantes.</p>	<p>Corroborar si los interlocutores se parafrasearon válidamente.</p>	<p>Verifica y concluye si los interlocutores extrapolaron adecuadamente la situación.</p>

d) Lectura filosófica significativa

La estrategia de lectura que se propone a continuación consiste en la elaboración de un texto largo o corto por parte del docente, en el cual se incluyan fragmentos relevantes de la obra filosófica a tratar, intercalando explicaciones y ejemplos que sean familiares y, por tanto, significativos para los alumnos. Con esto se obtiene un preámbulo de referentes concretos (no tan abstractos como la obra) para la interpretación de la obra. Asimismo, se incluyen preguntas de comprensión de lectura que van del nivel de comprensión literal, para identificar ideas y conceptos clave de la argumentación de un filósofo, hasta llegar, en algunos casos, a la comprensión inferencial, en la cual se demanda un razonamiento más crítico del alumno; pero sólo después de haber identificado ideas clave del texto. En concreto la estrategia consiste en una serie de indicaciones mediante las cuales se puede adecuar el texto filosófico a una situación familiar a los alumnos. A continuación ofrezco las lecturas que elaboré en la última práctica MADEMS. En ellas señalaré entre paréntesis y con negritas los pasos que seguí para hacer significativa la lectura y que pueden servir a los docentes que quieran probarla.

Ejemplo de *Lecturas filosóficas significativas*

1) El docente comenzará con las instrucciones sobre lo que se espera que el alumno haga de la lectura. Ejemplo:

Ejercicio de lectura

Instrucciones: a continuación encontrarás un texto sobre la dignidad humana que retoma algunos argumentos de la obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* del filósofo Immanuel Kant. **(Título y autor de la obra)** Lee cuidadosamente y responde las preguntas señaladas en cursivas que se encuentran al final de algunos párrafos. Anota tus respuestas en la parte posterior de esta lectura. **(Indicaciones de cómo trabajar el texto)**

2) El docente pondrá título a lectura a partir del concepto que se quiere trabajar en la clase y después ofrecerá una breve introducción del autor de la obra como se muestra a continuación:

El concepto de dignidad en Immanuel Kant (1ra parte) **(título que pone énfasis en el concepto que se trabajará)**

Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo prusiano que se interesó por comprender los principios racionales que dirigen la vida de los hombres. Uno de esos principios es el respeto. Le interesaba saber por qué debemos respetarnos entre nosotros; cuál es el fundamento de los deberes morales. Por ejemplo, deber de no mentir, de no robar, de cumplir las promesas, etc. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, aborda este tema comenzando por discernir qué tipo de ser es el ser humano. **(Breve encuadre del filósofo y su obra)**

3) El docente elegirá los fragmentos de la obra a trabajar; deben ser fragmentos que expliquen en qué consiste el concepto que se examinará en clase. Una vez seleccionados se pensará en una explicación previa que consista en una analogía del fragmento, pero aludiendo a un contexto familiar al alumno, de forma que primero aparezca la explicación del docente y después el fragmento que se analizará en clase. Veamos:

De acuerdo con Kant podemos distinguir dos tipos de seres en el universo, los seres irracionales y los racionales. Los primeros están totalmente sujetos a las leyes naturales; los segundos, en cambio, pueden trascender el mundo de la naturaleza mediante las leyes de la razón. En el primer caso se encuentran los animales no humanos, las plantas y la totalidad de seres inanimados o cosas que existen. Este conjunto de seres se encuentra totalmente determinado por las leyes naturales; en cambio, en el segundo caso se encuentran los seres humanos porque éstos a diferencia de los primeros pueden trascender el orden de las determinaciones naturales. Veamos algunos ejemplos en donde se puede aplicar lo que dice Kant. **(Explicación de la profesora sobre la obra a trabajar)**

En los animales no humanos encontramos procesos naturales que no se alteran; por ejemplo, el proceso de apareamiento determinado por un periodo de celo; en cambio, en los humanos no sólo actúa el deseo sexual, pueden hacer uso de la voluntad y el discernimiento para planificar una vida sexual segura y tomar las medidas para tener hijos hasta que lo deseen.

Otro ejemplo de la determinación natural lo encontramos en las plantas en el proceso de fotosíntesis que realizan todos los días sin variación; las plantas no pueden elegir un día dejar de nutrirse de este proceso. En cambio, los humanos sí pueden decidir dejar de comer por un tiempo; de ahí que sean posibles las huelgas de hambre. Esa necesidad de alimentación el humano puede usarla como una forma de protesta.

Finalmente, podríamos observar la determinación natural de las cosas inanimadas en lo que le sucede a un metal sin pintura al aire libre: se va oxidando. La reacción del oxígeno con el metal altera la carga de electrones en el metal provocando su oxidación, no es algo que el metal elija es una reacción química a la que el metal está expuesto; en cambio, los humanos pueden idear maneras de contrarrestar los efectos que el ambiente pueda tener sobre de ellos, por ejemplo, al inventar protectores solares. Los humanos, en tanto que seres racionales, puede ir más allá de las determinaciones naturales a las que se encuentran sujetos los seres irracionales. **(Ejemplos que son afines al contexto cultural de los jóvenes)**

Kant decía que los seres racionales pueden ir más allá de las determinaciones naturales y llegar a otros resultados por el ejercicio de su voluntad, la cual “[...] es pensada como una facultad de determinarse uno a sí mismo a obrar conforme a la *representación de ciertas leyes*. Semejante facultad solo en los seres racionales puede

hallarse”. (Kant, 2007:47) **(Fragmento de la obra filosófica)** Así, la diferencia esencial entre un ser irracional y uno racional es que el primero está sujeto enteramente a la determinación de la naturaleza; mientras que el segundo, puede determinarse por sí mismo; no sólo sigue los impulsos y procesos de la naturaleza sino también los proyectos de su voluntad.

4) Finalmente, el docente concluirá la lectura con una serie de preguntas que lleven al alumno, primero, a centrar su atención en ideas central y después a realizar inferencias, para ir poco a poco estimulando un pensamiento crítico. A continuación ofrezco algunas preguntas:

- 1) *¿Qué tipo de seres distingue Kant?*
 - 2) *¿Qué diferencia hay entre ellos?*
 - 3) *¿A través de qué facultad los hombres puede ir más allá de las leyes de la naturaleza?*
 - 4) *¿Cómo define Kant a esta facultad? **(Preguntas que ayudan a identificar ideas principales)***
- Referencia: Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 2007. **(referencia completa de la obra)**

A continuación se ofrecen dos lecturas más que se realizaron siguiendo estos pasos. Asimismo, se indica entre paréntesis y en negritas lo que se realizó en cada momento de la lectura.

Lectura 2. **El concepto de dignidad en Immanuel Kant.** **(2da parte)**

Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo prusiano que se interesó por comprender los principios racionales que dirigen la vida de los hombres. Uno de esos principios es el deber. Le interesaba saber cuál es el fundamento de los deberes morales. Por ejemplo, deber de no mentir, de no robar, de cumplir las promesas, etc. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*,⁵⁷ aborda este tema comenzando por discernir qué tipo de ser es el ser humano. **(Encuadre sobre el filósofo y su obra)** Kant distingue dos tipos de seres: los irracionales y los racionales. Los primeros carecen de voluntad propia, están sujetos a las determinaciones de la naturaleza. Aquí encontramos a los animales no humanos, las plantas y los objetos. Los seres racionales, en cambio, poseen voluntad propia, pueden proponerse cosas distintas a las que determina la naturaleza. Aquí encontramos a los humanos. **(Explicación de la profesora)**

Ahora bien, puesto que los seres irracionales no poseen voluntad propia son determinados por alguien más (por las leyes de la naturaleza); en cambio, los seres humanos tienen la posibilidad de autodeterminarse, esto es, de ser autónomos. Podríamos utilizar únicamente como medio o instrumento a los seres irracionales, pues

⁵⁷ Obra publicada en el año 1785

no poseen un fin propio; pero no podríamos hacerlo con los seres racionales, los cuales tienen facultad para determinarse autónomamente. Por ejemplo, puesto que una silla, como objeto inanimado, no se determina a sí misma, solamente está sujeta a las leyes del deterioro natural de las cosas, es válido si la utilizo como medio o instrumento para realizar un fin mío: descansar en ella. Es válido porque no interfiere en sus propósitos, la silla no se traza fines a sí misma. En cambio, no sería válido que obligue a una persona a servirme de asiento (o que la obligue a cualquier cosa), porque no estaría respetando su capacidad de autodeterminación, es decir, no la estaría reconociendo ni valorando como un ser racional. Usar a las personas únicamente como medios de nuestros propios fines es inválido moralmente porque no estamos respetando su capacidad de autodeterminación. Así, Kant argumenta:

Los seres cuya existencia no descansa en nuestra voluntad, sino en la naturaleza, tienen, empero, si son seres irracionales, un valor meramente relativo, como medios, y por eso se llaman cosas; en cambio, los seres racionales llámense personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio, y, por tanto, limita en este sentido todo capricho (y es un objeto del respeto). (Kant, 2007:48) **(Cita textual de la obra filosófica)**

No obstante, usar a las personas como medio es más común de lo que parece. Pensemos por ejemplo en los partidos políticos, cuando regalan despensas a cambio de un voto. Aquí no hay realmente un interés en el bienestar de la persona que recibió la despensa sino un interés en su voto. Se mira únicamente a la persona como medio y no, también, como fin en sí misma, esto es, como sujeto que se traza a sí mismo fines y que requiere, más que despensas esporádicas, mejores condiciones de trabajo, seguridad y salud para realizar sus propios proyectos.

1) *Los seres irracionales tienen una determinación heterónoma, los seres racionales tienen una determinación_____.* **(Método de lectura Cloze)**

2) *¿Por qué no es válido utilizar a un ser racional únicamente como medio o instrumento de mis propios fines?*

(Pregunta evaluativa)

Kant sostiene que los seres racionales existen como fin en sí mismo y esto tiene una implicación moral: Si los seres humanos pueden determinarse a sí mismos, cada quien es legislador de sí mismo y, por tanto, no es válido impedir a otro determinarse por cuenta propia ni es válido que ese otro nos lo impida a nosotros. [...] la voluntad de un ser racional debe considerarse siempre al mismo tiempo como legisladora, pues si no, no podría pensarse como fin en sí mismo. (Kant, 2007:53) Pero esta legislación debe pensarse igual en todo ser racional, es decir, permitir que cada quien se gobierne a sí mismo y esto solo podría ser si todos nos regirnos bajo el principio: “[...] *obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio.* (Kant, 2007:49) Es decir, cuida que tus acciones no sirvan únicamente a los fines de otros, sino también a tus propios fines, y cuida que al perseguir tus propios fines no atropelles los fines de los demás y los trates únicamente como medios de tus propios fines.

Esto no quiere decir que hagamos a los demás lo que queramos que nos hagan, sino que nos percibamos a nosotros mismos y a los demás seres racionales dotados de

voluntad propia y la posibilidad de autonomía. Cada ser racional tiene voluntad y facultad de autodeterminación, eso se debe respetar.

3) *¿Qué implicación moral deriva de considerar a los seres racionales como fines en sí mismos?*(pregunta inferencial)

4) *¿Qué significa obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio?* (pregunta de comprensión)

Kant argumenta que la facultad de determinarse a uno mismo, no tiene equivalente, no se puede vender ni se puede ejercerla por otro, es propia de la persona, de todo ser racional. Se trata de una cualidad intransferible que dota de un valor intrínseco a la persona, la hace un ser digno. En efecto, “Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene una dignidad. [En otras palabras] [...] aquello que constituye la condición para que algo sea fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor interno, dignidad. (Kant, 2007: 53) La dignidad humana reside en el valor intransferible de la autonomía de la razón. Así, concluye Kant:

[...] nada tiene otro valor que el que la ley le determina. Pero la legislación misma, que determina todo valor, debe por eso justamente tener una dignidad, es decir un valor incondicionado, incomparable, para el cual sólo la palabra respeto da la expresión conveniente de la estimación que un ser racional debe tributarle. La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional. (Kant, 2007: 54)

5) *¿En qué consiste la dignidad humana de acuerdo con Kant?*

(pregunta de comprensión)

Referencia:

Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 2007. (Referencia completa)

Lectura 3.

Ejercicio de lectura Thoreau

Nombre: _____ grupo: _____

Instrucciones: a continuación encontrarán fragmentos del texto *Desobediencia Civil* del filósofo norteamericano Henry David Thoreau. Lee cuidadosamente y completen las reflexiones que se encuentran en cursivas colocando las palabras que faltan en los espacios. También contesta la última pregunta subrayada en cursivas al final de este texto. Tus respuestas pueden ir en la parte de atrás de estas hojas. (Poner el nombre completo del filósofo y la obra, así como los aspectos técnicos para contestar.)

Desobediencia Civil (fragmentos)

(Se indica que no es la obra completa sino sólo unas partes)

Henry David Thoreau

Acepto de todo corazón la máxima: “El mejor gobierno es el que menos gobierna” y me gustaría verla aplicada de una manera más rápida y sistemática. Llevada hasta sus últimas consecuencias conduciría a esta otra, en la que también creo: “El mejor

gobierno es el que no tiene que gobernar en absoluto.” Cuando los hombres estén preparados para ello, este será el tipo de gobierno que tendrán (Thoreau, 2012: 17). **(Se indica la referencia exacta del fragmento.)**

Pero, para hablar con sentido práctico y como ciudadano, a diferencia de aquellos que se autodenominan “hombres sin gobierno”,⁵⁸ **(Se respetan las notas al pie del fragmento elegido siempre y cuando el docente juzgue que aportan para la comprensión del concepto a desarrollar en clase.)** lo que propongo no es que desaparezca el gobierno inmediatamente, sino que se establezca un mejor gobierno de inmediato. Dejemos que cada hombre declare qué tipo de gobierno sería merecedor de su respeto, y así se daría un primer paso en su consecución. (Ibíd: 19)

Después de todo, la verdadera razón de que, cuando el poder está en manos del pueblo, se permita a la mayoría gobernar y seguir en el poder durante un largo período de tiempo, no es porque sea más probable que ella posea la verdad ni porque la minoría lo considere un sistema más justo, sino porque la mayoría es físicamente más fuerte. Pero un gobierno en el que la mayoría decide sobre todas las cuestiones no puede estar basado en la justicia, al menos no como la entienden los hombres. ¿No podría haber un gobierno en el que no fuese la mayoría la que decidiera lo que está bien o mal, sino la conciencia? ¿Un gobierno en que la mayoría sólo decidiera en aquellas cuestiones en que sea aplicable la norma de conveniencia? ¿Debe el ciudadano someter su conciencia, aunque sea por un solo instante y en mínima medida, al legislador? ¿Por qué, entonces, todos los hombres tienen conciencia? (Ibíd: 19-20)

1) El autor afirma que es más valioso un gobierno en donde se permite que cada hombre declare qué tipo de gobierno es merecedor de su respeto que uno donde se gobierne por lo que la mayoría dice. La razón es que la mayoría gobierna porque es _____; pero quien posee la facultad para decir qué está bien o mal es el hombre porque tiene. (Se introduce un párrafo de síntesis de idea central. Es elaborado por el docente a partir de una paráfrasis del fragmento anterior y tiene la finalidad de centrar la atención de los alumnos en conceptos clave de la lectura.)

Creo que deberíamos ser hombres primero y después súbditos. Lo deseable no es que se cultive el respeto a la ley, sino a la justicia. La única obligación que tengo derecho a asumir es la de hacer en cada momento lo que crea justo. Se ha dicho, y con mucha razón, que una corporación no tiene conciencia; pero una corporación formada por hombres que sí la tienen es una corporación con conciencia. La ley no ha hecho nunca a los hombres ni una pizca más justos, y a causa del respeto que les infunde, aun los hombres mejor dispuestos se convierten a diario en agentes de la injusticia. Una consecuencia natural y muy común del respeto excesivo a la ley es que podamos ver una fila de soldados —coronel, capitán, cabo, soldados rasos, artilleros, etc.—, todos marchando en un orden admirable por colinas y valles hacia la guerra en contra de su voluntad. ¡Si!, en contra de su conciencia y su sentido común, lo que hace que cada paso de la marcha sea más arduo y se les sobrecoja el corazón. No dudan de que están metidos en una empresa condenable; todos ellos son partidarios de la paz. Pero entonces, ¿qué son?, ¿realmente hombres? ¿O son polvorines móviles y fuertes en miniatura al servicio de algún mando militar sin escrúpulos? Visiten un arsenal

⁵⁸ Se refiere seguramente al grupo de pacifistas radicales inspirados en la Sociedad de No-Resistencia de Nueva Inglaterra, fundada por William Lloyd Garrison en 1838, muchos de los cuales eran oriundos de Massachusetts. Los no-resistentes abrazaban posturas anarquistas como la abolición del ejército, la policía y el sistema penitenciario.

y contemplen a un infante de marina; eso es lo que puede hacer de un hombre el gobierno estadounidense, en eso consiguió transformarlo con sus negras artes: en una mera sombra y remedo de humanidad, en un hombre en apariencia vivo y en posición de firmes, pero, se diría, ya enterrado bajo las armas, con todo y cortejo fúnebre... (Ibíd: 21)

2) *De lo anterior se infiere que cumplir la ley no es una garantía de que somos justos. Un soldado puede cumplir con la ley yendo a la guerra aunque personalmente le parezca que es reprochable dado que va en contra de la paz. Puesto que hace algo con lo que no está de acuerdo cuando sigue la ley va en contra de su _____, _____ y su _____, por lo cual después siente pesar. (Estos párrafos de síntesis de ideas centrales se introducen entre los fragmentos del texto para que no sea pesado encontrarlos hasta el final. Se conserva más atento el alumno en cada párrafo porque inmediatamente después tiene que responder.)*

La mayoría de los hombres sirven así al Estado no como hombres, sino como máquinas, con sus cuerpos. Conforman el ejército constituido y la milicia, son los carceleros, la policía, los ayudantes del sheriff, etc. En gran parte de los casos, no ejercen con libertad ni su capacidad de juicio ni su sentido moral, sino que se rebajan a la condición de la madera, la tierra, las piedras; de hecho, no sería descabellado que se fabricaran hombres de madera que pudieran servir perfectamente al mismo propósito. Dichos individuos no infunden mayor respeto que los hombres de paja o los bultos de arcilla. Valen lo que los caballos o los perros. Y sin embargo, se les considera normalmente buenos ciudadanos. Otros —como muchos legisladores, políticos, abogados, ministros y funcionarios—, sirven al Estado fundamentalmente con sus cabezas, y como rara vez hacen distinciones morales, son capaces de servir igual al diablo, sin tener intención de hacerlo, que a Dios. Unos pocos —como los héroes, los patriotas, los mártires, los reformadores en el verdadero sentido y los hombres— sirven al Estado además con sus conciencias, y por ello le oponen resistencia las más de las veces, por lo cual se les suele dar un trato de enemigos. Un hombre cabal sólo será útil como hombre y no se resignará a ser “arcilla” ni a “tapar un agujero para detener el viento”,⁵⁹ sino que, cuando mucho, dejará esa tarea a sus cenizas:

Soy de muy alta estirpe para ser dominado, para ser en el mando un subalterno, un útil servidor o un instrumento de ningún Estado soberano del mundo.⁶⁰ (Ibíd: 22)

3) *Los hombres que sirven al Estado como máquinas es porque no ejercen de manera libre su _____ ni su _____.*

¿Cómo conviene que se comporte hoy un hombre respecto de este gobierno estadounidense [que hace injustamente la guerra a otro país]? Yo respondo que no puede asociarse a él sin perder su dignidad. No puedo reconocer ni por un instante como mi gobierno a esa organización política que es al mismo tiempo el gobierno de los esclavos. (Ibid: 22)

4) *¿Qué perdería un hombre que se asocia sin cuestionamiento a un Estado que defiende una causa injusta? (Se introduce una pregunta para relajar la atención del ejercicio anterior.)*

⁵⁹ Shakespeare, *Hamlet*, acto V, escena I, versos 236-237.

⁶⁰ Shakespeare, *El rey Juan*, acto V, escena II, versos 79-82.

(Se indica la referencia completa de la obra.)_Referencia: Henry David Thoreau, *Desobediencia Civil*, Tumbona Ediciones, México, 2012.

e) Preguntas de revaloración y metacognición

Las estrategias que sirvan para este eje tienen que ver con el producto de aprendizaje que se espera de un tema. Pero tal producto no sólo dependerá del contenido de tema sino de los intereses del grupo, de los materiales con que se disponga y de las posibilidades del espacio académico. Así, las estrategias pueden ir desde la elaboración de un tríptico, un juego de mesa, un artículo, un video, un periódico mural, hasta un proyecto más elaborado de grabación de cápsulas reflexivas de audio para el acervo de la biblioteca. Lo importante en todas estas estrategias es que haya un espacio para la *meta-cognición* del alumno, en la cual se percate del cambio de ideas y la amplitud de conciencia sobre un tema al terminar un curso o una serie de sesiones. Para tener una impresión objetiva del cambio, estas estrategias deben ser antecedidas al comenzar el tema con un test diagnóstico donde se observe qué impresiones y creencias tienen los alumnos antes de adentrarse a la reflexión filosófica del tema y qué impresiones tienen después.

Algunas de las preguntas que pueden guiar este ejercicio de re-evaluación del alumno son las siguientes:

- 1) ¿Cambió la percepción que tenías del tema?,
- 2) ¿Cambiaste de postura?,
- 3) ¿Encontraste un nuevo factor que no habías considerado o te diste cuenta de algunas consecuencias que no se te habían ocurrido?
- 4) ¿Qué opinión tienes ahora de X tema? – Esta pregunta está directamente relacionada con la que se haya aplicado como test diagnóstico.
- 5) ¿Tus opiniones se sustentaban en razones objetivas o subjetivas?

Incluirlas como contenido del producto de aprendizaje permitirá ir más allá del aprendizaje adquirido: darse cuenta de cómo se adquirió y qué se puede mejorar.

Anexo 3

Evolución de la Estrategia de lectura filosófica significativa

Una de las estrategias que más pude trabajar a lo largo de las tres prácticas docentes en el posgrado de MADEMS fue la relacionada con la lectura de las obras filosóficas. Para la primera práctica trabajé con la obra *El existencialismo es un humanismo* de Jean Paul Sartre. Elegí este texto por su lenguaje ameno, es decir, no tan cargado de tecnicismos ni de referentes teóricos complejos.

La forma en que trabajé esta obra fue seleccionando fragmentos donde se desarrollaran conceptos relevantes para comprender la esencia del existencialismo en Sartre. Escogí cinco fragmentos y formé equipos. A cada equipo le tocó la lectura de uno de estos. Mi principal preocupación al escogerlos estuvo en detectar en qué parte del texto, Sartre explicaba con más ejemplos los conceptos que analizaríamos en clase. Asimismo, me interesó elaborar preguntas que ayudaran a los alumnos a identificar y reflexionar sobre tales conceptos o relaciones de ideas. A continuación pongo el ejemplo de esta lectura con uno de los fragmentos que se trabajaron. En negritas y entre paréntesis señalo los aspectos en que centré mi atención para la elaboración de tal ejercicio.

Colegio de Bachilleres. Plantel 17
Martes 28 de marzo de 2017
Profesora: Carolina de la Mora Curiel

Extractos de la obra de Jean Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo*, Editorial Tomo, México, 2010. **(Puse la referencia completa de la obra para que el alumno tuviera posibilidad de consultarla completa en otro momento)**

Instrucciones: **(Indiqué como se tenía que trabajar la lectura por los equipos)**

Lean con atención el siguiente fragmento sin hacer pausas. Pregunten a la profesora si tienen dudas con el significado de algún término. Después, lean las preguntas que están al final de la hoja y pregunten a la profesora si no se entienden. A continuación vuelvan a leer el fragmento y, ahora sí, deténganse donde encuentren las respuestas.

Fragmento 4. Experimentar angustia no implica quedarse en el quietismo **(Asigné un título al fragmento de acuerdo con la idea central que se quería trabajar con él)**

[Frente a la angustia] ¿Quiere decir esto que deba abandonarme al quietismo? No. En primer lugar, debo comprometerme; luego, actuar según la vieja fórmula: “no es necesario tener esperanzas para obrar”. [...] **(En esta cita omití ideas secundarias del texto, es decir, referencias hacia otras obras o situaciones significativas para quienes conocen el existencialismo pero que desviaba la atención de la idea central, para lo que no conocen mucho del tema).** El quietismo [el permanecer quieto] **(Entre corchetes aclaré términos poco usuales)** es la actitud de la gente que dice: “Los demás pueden hacer lo que yo no puedo.” La doctrina que yo les presento es justamente lo opuesto al quietismo, porque declara: “Sólo hay realidad en la acción.” Y va más lejos todavía, porque agrega: “El hombre no es nada más que su proyecto, *no existe más que en la medida en que se realiza*, no es, por lo tanto, más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida.”

Si la gente nos reprocha obras novelescas en que describimos seres flojos, débiles, cobardes y alguna vez francamente malos, no es únicamente porque estos seres son flojos, débiles, cobardes o malos; porque si, como Zola, declaráramos que son así por herencia, por la acción del medio, de la sociedad, por un determinismo orgánico o psicológico, la gente se sentiría segura y diría: bueno, somos así, y nadie puede hacer nada; pero el existencialista, cuando describe a un cobarde, dice que el cobarde *es responsable* de su cobardía. No lo es porque tenga un corazón, un pulmón o un cerebro cobarde; no lo es debido a una organización fisiológica, sino que lo es porque *se ha construido* como hombre cobarde por sus actos. [...] Lo que dice el existencialista es que el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; *hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe de dejar de ser héroe*. Lo que tiene importancia es el *compromiso total*, y no es un caso particular, una acción particular lo que compromete totalmente. PP. 24-25

Un hombre que se compromete en la vida dibuja su figura, y fuera de esta figura no hay nada. Evidentemente, este pensamiento [...] dispone a la gente para comprender que sólo cuenta la realidad, que los sueños, las esperas, las esperanzas, permiten solamente definir a un hombre como sueño desilusionado, como esperanzas abortadas, como esperas inútiles; es decir, que esto lo define negativamente y no positivamente; sin embargo, cuando se dice: tú no eres otra cosa que tu vida [...] Lo que queremos decir es que el hombre no es más que una serie de empresas, que es la suma, el conjunto de las relaciones que constituyen esas empresas.pp.24-25. **(Indiqué las páginas concretas de donde se tomó este fragmento)**

Cuestionario:

(Las primeras dos preguntas con las que inicio este cuestionario implican rastrear ideas, es decir, volver a leer, identificar y transcribir. Después elevo el nivel de comprensión de lectura al solicitarles a los alumnos que

hagan una inferencia, en la pregunta tres, sobre las ideas que plantea el autor. Finalmente, regreso al rastreo de información para reafirmar lo leído.)

1. ¿Por qué el existencialismo es opuesto al quietismo?
 2. ¿Cómo describe el existencialista a un cobarde?
 3. Explica por qué el autor rechaza la idea de que el cobarde sea así a causa de una organización fisiológica y di de qué manera podría dejar de serlo.
 4. Según la visión del existencialismo: ¿qué hace un hombre que se compromete en la vida?
 5. ¿Cómo se define al hombre negativamente?
-

Los alumnos respondieron bien al ejercicio pero cuando les pedí que pensarán en ejemplos distintos a los que da el autor, les costó trabajo hacer la traslación. Así, en la segunda práctica me enfoqué en diseñar una lectura que incluyera ejemplos que estuvieran presentes en el contexto de los alumnos. Para esto tomé en cuenta la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) según la cual el conocimiento previo del aprendiz es fundamental para la adquisición del nuevo, porque la experiencia previa constituye referentes a los que se ligará la experiencia nueva; sin estos referentes la nueva información quedan inconexa y es difícil trasladarla a otro ámbito. Así, en la segunda lectura presté más atención a la familiaridad de los ejemplos. Veamos.

Para la segunda práctica trabajé con la obra *Filosofía de la praxis* de Adolfo Sánchez Vázquez. Como se verá a continuación intercalé entre los fragmentos que seleccioné de la obra, ejemplos familiares a la vida cotidiana del alumno para aumentar la significatividad de los mismos. La inclusión de estos ejemplos la hice entre corchetes para no alterar el texto original y para llevar en paralelo un diálogo con los alumnos entre la voz del filósofo y la voz de la profesora que interpreta al filósofo desde su propio contexto. En negritas y entre paréntesis señalo las condiciones que seguí al elaborar esta lectura. Esta vez, las instrucciones son dadas en tercera persona. Esto es, ya no indico qué hice en cada parte del texto sino lo que tendría que hacer cualquier profesor que quiera seguir esta estrategia.

Resumen.

(Título de la lectura)

De la conciencia ordinaria a la conciencia filosófica de la praxis

(Referencia bibliográfica completa)

Adolfo Sánchez Vázquez, *Filosofía de la praxis*, Grijalbo, México, 1980

(En el primer renglón se indica la obra y los conceptos clave para la reflexión)

En la introducción de la obra *Filosofía de la praxis* Adolfo Sánchez Vázquez, señala que es posible distinguir dos niveles de conciencia en nuestras acciones, el nivel ordinario y el reflexivo. Al primero lo denomina *conciencia ordinaria* y al segundo *conciencia teórica*.

(A continuación, el docente introduce un preámbulo a la lectura donde explica la idea principal y ofrece dos ejemplos. El primero parte de los referentes de la obra, el segundo de referentes familiares a los alumnos.)

La primera es el tipo de actitud que tomamos para solucionar problemas de manera *práctica* en nuestra vida cotidiana, esto es, soluciones inmediatas que nos conduzcan a la realización de nuestros objetivos o a la satisfacción de nuestros intereses. El autor pone como ejemplo la realización del trabajo cotidiano de la clase obrera, el cual sirve para satisfacer sus necesidades de alimentación del día. Pero también podríamos pensar en nuestras actividades cotidianas. Por ejemplo, si voy tarde a la escuela y al llegar al metro encuentro mucha gente, resuelvo la dificultad empujando para entrar en el primer tren que llegue. Y si alguien se llegará a quejar le podría contestar: “Así es aquí, si no le gusta váyase en taxi”. Resuelvo el problema como la gente suele resolverlo en el vagón aunque sea indebido.

En cambio, la conciencia teórica no busca resolver la situación del día a día, sino *comprender* por qué la situación es así todos los días, qué problema está de fondo y cómo debería modificarse para no derivar en esa problemática cotidiana. En este aspecto, Sánchez Vázquez nos habla de la actividad reflexiva que deberían tener los obreros para comprender por qué a pesar de que trabajan tanto, les pagan tan poco, ¿de qué forma se organiza la producción en las empresas que los jefes ganan tanto y los obreros tan poco?

(Se pone en cursivas las ideas clave para comprender y discutir los conceptos.)

Pensemos también en nuestro ejemplo del metro, desde la actitud teórica no me interesaría mi necesidad del momento: “llegar a tiempo a la escuela”, sino comprender por qué el sistema de transporte colectivo metro funciona tan mal todos los días. Mi reflexión *no es una actividad inmediata que me vaya a beneficiar solo a mí*, sino un proceder mediado por un razonamiento y útil socialmente porque denunciaría las deficiencias del metro, las cuales nos perjudica a todos; así la teoría se detiene sobre el problema social que nos afecta a todos y no sólo sobre mi necesidad de llegar temprano.

Preguntas:

1) ¿De cuántos niveles de conciencia habla Sánchez Vázquez y cómo los nombra?

2) ¿De qué forma resuelve sus problemas la conciencia ordinaria?

3) ¿Qué tipo de problemas intenta comprender la conciencia teórica? **(Todas estas preguntas son de comprensión de texto a nivel de identificación de ideas clave. Hasta el final se cambiará de nivel de comprensión. El objetivo es dirigir paso por paso al nivel de evaluación y crítica.)**

Continúa el resumen:

Desde esta perspectiva, la actitud práctica se opone a la teórica, pues sí me detengo a pensar las causas del problema o la relevancia social del mismo, ya no sacaría el trabajo del día, o ya no llegaría temprano a la escuela, y viceversa, si me enfoco únicamente en zafarme de la manera más conveniente de los problemas sociales y no hago nada por pensar en sus causas y la posibilidad social de solucionarlo; entonces me seguiré enfrentando a ellos constantemente, pues no estoy haciendo nada por cambiarlos, al contrario, contribuyo con mi acción a perpetuarlos porque sigo la misma dinámica que lo agrava: trabajar sin descanso varios días y empujarse en el metro. Así, práctica y teoría parecen dos cosas opuestas. Veamos como lo explica Sánchez Vázquez: **(Se introduce un fragmento de la obra a trabajar para que los alumnos lean directamente al autor, pero también se le incorporan explicaciones entre corchetes utilizando una situación familiar a los alumnos o bien un ejemplo significativo.)**

Para la conciencia ordinaria la vida es <<práctica>> [...]. No requiere, a su modo de ver, una actividad teórica que, en conjunto con ella, le despeje el camino. El hombre <<práctico>> cuya imagen tiene ante sí la conciencia ordinaria vive en un mundo de necesidades, objetos y actos prácticos que se imponen por sí mismos como algo perfectamente natural [es perfectamente natural trabajar tanto y ganar poco, como lo es que el metro esté lleno y vaya lento], y al que no es posible sustraerse a menos que se quiera tropezar como tropiezan a cada instante los teóricos y, en particular, los filósofos [que se cuestionan ¿por qué es así?, ¿no puede ser de otra manera?"]. (p. 28) Para el hombre común y corriente la práctica es autosuficiente, no requiere más apoyo y fundamento que ella misma, y de ahí que se le presente como algo que se sobre entiende de suyo sin que revista, por tanto, un carácter problemático. Sabe o cree saber a qué atenerse con respecto a sus exigencias, pues la práctica misma proporciona un repertorio de soluciones [en nuestro ejemplo se suele decir en el uso cotidiano del metro: “el que no empuja no entra”, y así se resuelve el problema]. Los problemas solo pueden surgir con la especulación y el olvido de esas exigencias y soluciones [quien cuestiona esa práctica es rechazado: ¡delicado!, ¡vete en taxi!]. La práctica habla por sí misma. [Así son las cosas, intentar cambiarlas es ilusorio]⁶¹

Así pues, el hombre común y corriente se ve a sí mismo como el ser práctico que no necesita de teorías [las cuales justifiquen cómo deberían ser las cosas]; los problemas encuentran su solución en la práctica misma o en esa forma de revivir su práctica pasada que es la experiencia. Pensamiento y acción, teoría y práctica, se separan. La actividad teórica -impráctica, es decir, improductiva o inútil por excelencia- se vuelve extraña; en ella no reconoce lo que tiene por su verdadero ser, su ser práctico utilitario. (p. 28)

Pregunta:

4) ¿De qué forma la práctica se opone a la teoría?

⁶¹ Las frases entre corchetes fueron introducidas por la profesora para ejemplificar.

Continúa el resumen:

Ahora bien, ¿es real está oposición? La tesis principal de este autor es que la oposición es falsa, pues hay una dependencia entre las dos: la teoría depende de la práctica y ésta de aquella. Veamos en qué sentido la teoría depende de la práctica:

Consideradas las relaciones entre teoría y práctica [...], decimos que la primera depende de la segunda, en cuanto que la práctica es fundamento de la teoría, ya que determina el horizonte de desarrollo y progreso del conocimiento. [...](P. 274) [Por ejemplo] La relación de la teoría con la práctica que le sirve de fundamento aparece con claridad en [...], la química. Como es sabido, su existencia científica data apenas de los siglos XVIII y XIX. Lo que hasta entonces existía no era sino una prolongación de la vieja alquimia, con su carácter fantástico y místico. Esta seudociencia aparecía vinculada a una actividad práctica experimental que, por estar ayuna de teoría, carecía de importancia teórica y de verdadero carácter práctico. La adopción de los principios y los métodos ya descubiertos por la física moderna y la necesidad de responder a las exigencias de la producción (metalurgia, industria de colorantes, industria textil, farmacéutica, etcétera) contribuyeron poderosamente a su desarrollo. En nuestros días la industria sigue planteando a la química nuevas exigencias que se traducen en un enriquecimiento sucesivo de su teoría. (pp.276, 277)

Como puede observarse la teoría depende de la práctica porque en muchos casos su desarrollo obedece a las exigencias de ésta. Para seguir con nuestro ejemplo del metro, el diseño del metro surgió como respuesta a las necesidades de un transporte con movilidad rápida, no tan contaminante y con amplia capacidad de usuarios; sin esa necesidad es incierto su desarrollo. En este sentido la teoría que constituye a la ingeniería automotriz tuvo que desarrollarse para satisfacer las demandas de un transporte público como el metro.

Pero la dependencia no es sólo de la teoría a la práctica, también ésta puede depender de aquella en tanto que la teoría no sólo responde a necesidades presentes sino también futuras. Veamos cómo lo explica Sánchez Vázquez:

Ahora bien, la teoría no sólo responde a las exigencias y necesidades de una práctica ya existente. De ser así no podría adelantarse a ella y, por tanto, influir –incluso decisivamente– en su desenvolvimiento. Esto nos obliga a ver las relaciones entre teoría y práctica en un nuevo plano: como relación entre una teoría ya elaborada y una práctica que no existe aún. [...] Se trata, como decimos, de una teoría que no responde sólo a una actividad práctica que se da ya efectivamente y que con sus exigencias impulsa su desarrollo, sino también de una práctica que no existe aún o que sólo se da en forma embrionaria. En efecto, el hombre puede sentir la necesidad de nuevas actividades prácticas transformadoras, para las cuales carece aún del necesario instrumental teórico. La teoría se halla determinada, en este caso, por una práctica de la que todavía no puede nutrirse. [Por ejemplo, la invención de los aviones no fue determinada por la necesidad de volar de un país a otro, pues esto se hacía por tren, lo que impulsó a su elaboración fue la inquietud de volar y pensar en que no era imposible]. (p. 290) [Así] La actividad práctica que hoy es fuente de la teoría exige, a su vez, una práctica que no existe aún, y, de esta manera, la teoría (proyecto de una inexistente) determina a la práctica real y efectiva. (p. 291) [En nuestro ejemplo, la idea de que fuera posible un transporte como el metro fue también el motor que hizo posible la existencia del mismo y con ello modificó nuestras vidas

cotidianas, es decir, incidió en la práctica pues dejaron de pasar algunas rutas de camiones en donde ahora pasa el metro.]

De lo anterior se desprende que la teoría no está del todo sujeta a la práctica, goza de cierta autonomía desde la cual puede adelantarse a lo que aún no pasa. En este sentido Sánchez Vázquez señala: “si antes vimos la dependencia de la teoría respecto de la práctica, ahora nos percatamos de que la transformación práctica del mundo es tributaria, a su vez, de ciertos elementos teóricos. La unidad de teoría y práctica supone, por tanto, su mutua dependencia.” (p. 296) Y sólo cuando hay esa mutua dependencia es posible una verdadera transformación de la realidad, una resolución efectiva de nuestros problemas sociales y no sólo una forma de adaptarnos a ellos. A esta actividad teórico-práctica que transforma es a lo que Sánchez Vázquez denomina praxis y es, desde su perspectiva, el concepto central del marxismo.

Preguntas:

5) ¿De qué forma la teoría depende de la práctica y ésta de aquella?

6) ¿Qué posibilita la unión de teoría y práctica?

7) ¿Cómo se le llama a la actividad que une teoría y práctica? **(Estas preguntas van más allá de la identificación de ideas clave, requieren de una inferencia que el alumno haga de los planteamientos de las dos preguntas anteriores).**

Aunque es una lectura extensa, la incorporación de ejemplos significativos para los alumnos la hizo amena. Al final noté que los alumnos tuvieron más posibilidad de trasladar el texto a otros ejemplos. Por lo cual, continué con estas estrategias para el diseño de la tercera lectura en la práctica tres. Además, me apoyé en la estrategia de lectura Cloze para algunos de los ejercicios. Esta estrategia consiste en parafrasear o reproducir ciertas partes del texto pero dejando huecos que el alumno debe llenar con los conceptos faltantes. Con esto no sólo se identifican las ideas clave sino todo el sentido que el extracto implica. Sirve, pues, para identificar y resaltar ideas importantes. A continuación explicaré cómo procedí en la tercera práctica.

En la última práctica desarrollé dos lecturas de diferentes filósofos para que los alumnos tuvieran también oportunidad de contrastar formas de argumentar. En tales lecturas incluí todas las adecuaciones de los ejercicios utilizados en las dos prácticas pasadas, pero trabajé otra forma de presentar el texto. En vez de presentar los fragmentos e incluir ejemplos, comencé con una explicación del filósofo y de su obra con ejemplos que les fueran familiares a los alumnos e incluí los fragmentos como refuerzo de lo que ya se había

explicado según el ejemplo. Es decir, amplíé el marco de referentes que sirvieran para introducirse a la lectura. A continuación pondré el ejemplo de dos lecturas de una obra de Kant donde apliqué esta estrategia. Como en los casos anteriores los pasos que seguí para elaborar tal ejercicio los indico en negritas y entre paréntesis.

Ejercicio de lectura

Instrucciones: a continuación encontrarás un texto sobre la dignidad humana que retoma algunos argumentos de la obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* del filósofo Immanuel Kant. **(Título y autor de la obra)** Lee cuidadosamente y responde las preguntas señaladas en cursivas que se encuentran al final de algunos párrafos. Anota tus respuestas en la parte posterior de esta lectura. **(Indicaciones de cómo trabajar el texto)**

El concepto de dignidad en Immanuel Kant **(título que pone énfasis en el concepto que se trabajará)**

(1ra parte)

Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo prusiano que se interesó por comprender los principios racionales que dirigen la vida de los hombres. Uno de esos principios es el respeto. Le interesaba saber por qué debemos respetarnos entre nosotros; cuál es el fundamento de los deberes morales. Por ejemplo, deber de no mentir, de no robar, de cumplir las promesas, etc. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, aborda este tema comenzando por discernir qué tipo de ser es el ser humano. **(Breve encuadre del filósofo y su obra)**

De acuerdo con Kant podemos distinguir dos tipos de seres en el universo, los seres irracionales y los racionales. Los primeros están totalmente sujetos a las leyes naturales; los segundos, en cambio, pueden trascender el mundo de la naturaleza mediante las leyes de la razón. En el primer caso se encuentran los animales no humanos, las plantas y la totalidad de seres inanimados o cosas que existen. Este conjunto de seres se encuentra totalmente determinado por las leyes naturales; en cambio, en el segundo caso se encuentran los seres humanos porque éstos a diferencia de los primeros pueden trascender el orden de las determinaciones naturales. Veamos algunos ejemplos en donde se puede aplicar lo que dice Kant. **(Explicación de la profesora sobre la obra a trabajar)**

En los animales no humanos encontramos procesos naturales que no se alteran; por ejemplo, el proceso de apareamiento determinado por un periodo de celo; en cambio, en los humanos no sólo actúa el deseo sexual, pueden hacer uso de la voluntad y el discernimiento para planificar una vida sexual segura y tomar las medidas para tener hijos hasta que lo deseen.

Otro ejemplo de la determinación natural lo encontramos en las plantas en el proceso de fotosíntesis que realizan todos los días sin variación; las plantas no pueden elegir un día dejar de nutrirse de este proceso. En cambio, los humanos sí pueden decidir dejar de comer por un tiempo; de ahí que sean posibles las huelgas de hambre. Esa necesidad de alimentación el humano puede usarla como una forma de protesta.

Finalmente, podríamos observar la determinación natural de las cosas inanimadas en lo que le sucede a un metal sin pintura al aire libre: se va oxidando. La reacción del oxígeno con el metal altera la carga de electrones en el metal provocando su oxidación, no es algo que el metal elija es una reacción química a la que el metal está expuesto; en cambio, los humanos pueden idear maneras de contrarrestar los efectos que el ambiente pueda tener sobre de ellos, por ejemplo, al inventar protectores solares. Los humanos, en tanto seres racionales, puede ir más allá de las determinaciones naturales a las que se encuentran sujetos los seres irracionales. **(Ejemplos que son afines al contexto cultural de los jóvenes)**

Kant decía que los seres racionales pueden ir más allá de las determinaciones naturales y llegar a otros resultados por el ejercicio de su voluntad, la cual “[...] es pensada como una facultad de determinarse uno a sí mismo a obrar conforme a la *representación de ciertas leyes*. Semejante facultad solo en los seres racionales puede hallarse”. (Kant, 2007:47) **(Reforzamiento de lo explicado con la cita textual del filósofo)** Así, la diferencia esencial entre un ser irracional y uno racional es que el primero está sujeto enteramente a la determinación de la naturaleza; mientras que el segundo, puede determinarse por sí mismo; no sólo sigue los impulsos y procesos de la naturaleza sino también los proyectos de su voluntad.

1) *¿Qué tipo de seres distingue Kant?*

2) *¿Qué diferencia hay entre ellos?*

3) *¿A través de qué facultad los hombres puede ir más allá de las leyes de la naturaleza?*

4) *¿Cómo define Kant a esta facultad?* **(Preguntas que ayudan a identificar ideas principales)**

Referencia: Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 2007. **(Referencia completa de la obra)**

El concepto de dignidad en Immanuel Kant.

(2da parte)

Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo prusiano que se interesó por comprender los principios racionales que dirigen la vida de los hombres. Uno de esos principios es el deber. Le interesaba saber cuál es el fundamento de los deberes morales. Por ejemplo, deber de no mentir, de no robar, de cumplir las promesas, etc. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*,⁶² aborda este tema comenzando por discernir qué tipo de ser es el ser humano. **(Encuadre sobre el filósofo y su obra)**

Kant distingue dos tipos de seres: los irracionales y los racionales. Los primeros carecen de voluntad propia, están sujetos a las determinaciones de la naturaleza. Aquí encontramos a los animales no humanos, las plantas y los objetos. Los seres racionales, en cambio, poseen voluntad propia, pueden proponerse cosas distintas a las que determina la naturaleza. Aquí encontramos a los humanos. **(Explicación de la profesora)**

Ahora bien, puesto que los seres irracionales no poseen voluntad propia son determinados por alguien más (por las leyes de la naturaleza); en cambio, los seres

⁶² Obra publicada en el año 1785

humanos tienen la posibilidad de autodeterminarse, esto es, de ser autónomos. Podríamos utilizar únicamente como medio o instrumento a los seres irracionales, pues no poseen un fin propio; pero no podríamos hacerlo con los seres racionales, los cuales que tienen facultad para determinarse autónomamente. Por ejemplo, puesto que una silla, como objeto inanimado, no se determina a sí misma, solamente está sujeta a las leyes del deterioro natural de las cosas, es válido si la utilizo como medio o instrumento para realizar un fin mío: descansar en ella. Es válido porque no interfiere en sus propósitos, la silla no se traza fines a sí misma. En cambio, no sería válido que obligue a una persona a servirme de asiento (o que la obligue a cualquier cosa), porque no estaría respetando su capacidad de autodeterminación, es decir, no la estaría reconociendo ni valorando como un ser racional. Usar a las personas únicamente como medios de nuestros propios fines es inválido moralmente porque no estamos respetando su capacidad de autodeterminación. Así, Kant argumenta:

Los seres cuya existencia no descansa en nuestra voluntad, sino en la naturaleza, tienen, empero, si son seres irracionales, un valor meramente relativo, como medios, y por eso se llaman cosas; en cambio, los seres racionales llámense personas porque su naturaleza los distingue ya como fines en sí mismos, esto es, como algo que no puede ser usado meramente como medio, y, por tanto, limita en este sentido todo capricho (y es un objeto del respeto). (Kant, 2007:48) **(Cita textual de la obra filosófica)**

No obstante, usar a las personas como medio es más común de lo que parece. Pensemos por ejemplo en los partidos políticos, cuando regalan despensas a cambio de un voto. Aquí no hay realmente un interés en el bienestar de la persona que recibió la despensa sino un interés en su voto. Se mira únicamente a la persona como medio y no, también, como fin en sí misma, esto es, como sujeto que se traza a sí mismo fines y que requiere, más que despensas esporádicas, mejores condiciones de trabajo, seguridad y salud para realizar sus propios proyectos.

1) *Los seres irracionales tienen una determinación heterónoma, los seres racionales tienen una determinación_____.* **(Método de lectura Cloze)**

2) *¿Por qué no es válido utilizar a un ser racional únicamente como medio o instrumento de mis propios fines?*

(Pregunta evaluativa)

Kant sostiene que los seres racionales existen como fin en sí mismo y esto tiene una implicación moral: Si los seres humanos pueden determinarse a sí mismos, cada quien es legislador de sí mismo y, por tanto, no es válido impedir a otro determinarse por cuenta propia ni es válido que ese otro nos lo impida a nosotros. [...] la voluntad de un ser racional debe considerarse siempre al mismo tiempo como legisladora, pues si no, no podría pensarse como fin en sí mismo. (Kant, 2007:53) Pero esta legislación debe pensarse igual en todo ser racional, es decir, permitir que cada quien se gobierne a sí mismo y esto solo podría ser si todos nos regimos bajo el principio: “[...] *obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio.* (Kant, 2007:49) Es decir, cuida que tus acciones no sirvan únicamente a los fines de otros, sino también a tus propios fines, y cuida que al perseguir tus propios fines no atropelles los fines de los demás y los trates únicamente como medios de tus propios fines.

Esto no quiere decir que hagamos a los demás lo que queramos que nos hagan, sino que nos percibamos a nosotros mismos y a los demás seres racionales dotados de

voluntad propia y de la posibilidad de autonomía. Cada ser racional tiene voluntad y facultad de autodeterminación, eso se debe respetar.

3) *¿Qué implicación moral deriva de considerar a los seres racionales como fines en sí mismos?* **(Pregunta inferencial)**

4) *¿Qué significa “obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio”?* **(Pregunta de comprensión)**

Kant argumenta que la facultad de determinarse a uno mismo no tiene equivalente, no se puede vender ni se puede ejercerla por otro, es propia de la persona, de todo ser racional. Se trata de una cualidad intransferible que dota de un valor intrínseco a la persona, la hace un ser digno. En efecto, “Aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene una dignidad. [En otras palabras] [...] aquello que constituye la condición para que algo sea fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor interno, dignidad. (Kant, 2007: 53) La dignidad humana reside en el valor intransferible de la autonomía de la razón. Así, concluye Kant:

[...] nada tiene otro valor que el que la ley le determina. Pero la legislación misma, que determina todo valor, debe por eso justamente tener una dignidad, es decir un valor incondicionado, incomparable, para el cual sólo la palabra respeto da la expresión conveniente de la estimación que un ser racional debe tributarle. La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional. (Kant, 2007: 54)

5) *¿En qué consiste la dignidad humana de acuerdo con Kant?*

(Pregunta de comprensión)

Referencia:

Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 2007. **(Referencia completa)**

Con estos ejercicios se pretende mostrar cómo las estrategias van evolucionando de la mano de los requerimientos en el aula. Así, la tarea didáctica del profesor es continua a lo largo de su magisterio. Esta tesis aportó elementos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza de la filosofía pero éstos entran en diálogo con la situación siempre particular de cada grupo y con base en ésta deben irse modificando y haciendo cada vez más significativos y claros para los alumnos.

Anexo 4

Evidencias de la práctica docente

a) Libro de Habilidades Socioemocionales del Colegio de Bachilleres.

Hermanidades

8.2

¿Cuna es igual a destino?

Introducción

Al conocer a nuestros estudiantes podemos comprender sus historias, sus retos y dificultades. Puede ser frustrante ver cómo un joven es atraído por las circunstancias familiares o un contexto desfavorable llevándolo a dejar la escuela o tomar decisiones que tienen consecuencias detrimentales. Como docentes debemos apostar al potencial que tienen para superar dificultades personales o familiares. En esta lección tenemos la posibilidad de ayudar a nuestros estudiantes a fortalecer el sentido de agencia que es la "habilidad de asumir un papel activo y tomar decisiones con respecto al camino (de vida) personal, en lugar de ser simplemente un producto de las circunstancias". El sentido de agencia se considera como uno de los principales predictores del éxito académico en los jóvenes. Una manera de fortalecerlo es a través de conocer historias de otras personas que son parecidas a nosotros y que han logrado sus propósitos a pesar de la adversidad. Por ello en esta lección revisaremos la historia de la joven ganadora del Premio Nobel de la Paz, Malala.

¿Cuál es el objetivo de la lección? Que los estudiantes reconozcan que su contexto no determina su futuro y que ellos tienen la capacidad para decidir y diseñar su porvenir.	¿Por qué es importante? Porque ello les permitirá aprender a guiar sus vidas con sentido de agencia, responsabilidad y autonomía.	Conceptos clave Sentido de agencia.
---	---	---

Estructura de la sesión y recomendaciones específicas

1 min.
Introducción para los estudiantes
Invita a los estudiantes a leer la introducción de la lección.

- También la puedes leer tú, comentarla con tus propias palabras o leerla junto con los estudiantes.

6 min.
Actividad 1:
Pide a tus estudiantes que lean el extracto del discurso de Malala cuando ganó el Premio Nobel de la Paz.

- También la puedes leer tú o leerla junto con los estudiantes.

1. I. Noguera, C. Farrington, S. Etnich y R. Herold (2013). Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework. Chicago, The University of Chicago Consortium on Chicago School Research, p. 3.

CONSTRUYE T www.semis.gob.mx/construyet

Autodidactismo | 1

Lección 8. La posibilidad de cambiar mi mundo interno

5 min

Actividad 2:
Reflexiona, comparte y contesta.

- Pídeles a los estudiantes que lean las tres preguntas y reflexionen en silencio acerca de las mismas.
- Pregunta I: El objetivo es que los estudiantes se acerquen a la situación de Malala, que piensen como si estuvieran en su situación cuando llegaron los terroristas. Ejemplo de respuesta:
 - "Pienso que le daría miedo, tristeza y angustia el darse cuenta del cambio radical de sus condiciones".
 - "Creo que pensó que no podría quedarse callada y tendría que hacer algo".
- Pregunta II: Se busca que identifiquen claramente la actitud de Malala, la cual se ve reflejada en el discurso cuando dijo que tenía dos opciones y ella decidió hablar.
- Ejemplo de respuesta: "Malala tomó la decisión de trascender el miedo, no quedarse callada y hablar por sus derechos, ella sabía lo que podría suceder, pero decidió darle sentido a su vida, transformar su medio y enfrentar con valentía".
- Pregunta III: El dicho "cuna es destino" hace referencia a que el contexto donde uno nace determina tu vida. Esta afirmación no considera que, a pesar de que nuestro contexto puede imponernos dificultades y trabas, siempre hay algo que podemos hacer, tenemos la capacidad de decidir el rumbo de nuestras vidas. Algunos jóvenes viven como si estuvieran predeterminados y no tuvieran oportunidad de cambiar. Esta reflexión no siempre la lograrán solos, por eso tu guía es fundamental.

Lección 8. La posibilidad de cambiar mi mundo interno

2. Toma un momento para reflexionar y responder las siguientes preguntas. Cuando termines, si gustas, comparte tus respuestas con tus compañeros.

I. ¿Qué creencias que pudo haber pensado Malala cuando vio que todo su contexto se volvió tan adverso?

II. ¿Cuál fue la actitud de Malala ante la situación que vivió?

III. ¿Qué piensa sobre el dicho popular "cuna es destino"?

3. Identifica algo en tu contexto o ambiente social, familiar, en tu alrededor que sientas te limita o que no te ha dejado crecer. Piensa, ¿qué puedes hacer para salir adelante y lograr tus metas?

A veces puedes sentir a cabo acciones que transformen la situación. Otras veces, aunque no puedas cambiar nada externo de forma inmediata, lo que sí puedes cambiar es tu actitud. Escribe:

Algo que me limita de mi contexto es:

La forma en la que puedo cambiar mi actitud ante eso es:

GLOSARIO

Acción de alguien. Es la "habilidad para asumir un papel activo y tomar decisiones sobre nuestro propio camino de vida, en lugar de ser simplemente un espectador de las circunstancias".

CONSTRUYE T www.sems.gob.mx/construyet

Ejemplo:

- "No estoy de acuerdo con el dicho, pienso que siempre puedes decidir, aunque a veces puedes distraerte y perderte de lo que querías, por eso es importante pedir ayuda".
- "Creo que mucha gente no sabe que puede decidir, se toman muy en serio el dicho y esto causa mucha molestia. En mi pueblo hay un dicho: el que nace pobre, muere pobre, y yo creo que eso no es del todo cierto".

6 min

Actividad 3:
Lee la instrucción para todos y pide que contesten las preguntas.

- Puede ser que los jóvenes no encuentren tan fácilmente algo que los limite, si es así, ayúdales mencionando algunas problemáticas como: violencia o agresividad en el salón, inseguridad en las calles, limitaciones económicas,

2 | Autoconocimiento

CONSTRUYE T www.sems.gob.mx/construyet

¿Cuna es igual a destino?

preguntar si algún compañero vive por mi casa y puede llevarme a la escuela compartiendo gastos de transporte.

1 min

Resumen:

Pregunta si a alguien le gustaría leerlo. En caso de que nadie se anime, léelo tú mismo.

1 min

Escribe qué te llevas de esta lección: Píde que escriban en un minuto qué se llevan de la lección. Fin de la lección.

Aplicaciones para el aula y tu vida diaria

En el aula, antes de entrar a clase, identifica una dificultad que tengas en tu práctica docente y pregúntate, ¿qué puedo aprender de esta dificultad? ¿Habrá otra manera de enfrentarla? Y deja que tu creatividad fluya en busca de una solución que te permita trascender esa dificultad.

¿Cuna es igual a destino?

Resumen:
 Cuando identificamos que podemos decidir cómo enfrentar las circunstancias en nuestra vida ganamos libertad y fortalecemos nuestro sentido de agencia. A veces no tenemos control sobre lo externo, pero sí sobre cómo lo enfrentamos. Podemos dejarnos llevar por las circunstancias, o tomar una postura que nos permita salir fortalecidos. Tal como nos lo muestra Malala, "cuna no es destino". Tenemos influencia en lo que nos sucede con cada decisión que tomamos y la manera en la que actuamos. Con nuestras acciones y otros factores, podemos decidir el rumbo de nuestras vidas y hacer una decisión de manera consciente.

Para ti y tu vida diaria
 ¿Conoces a alguien que como Malala decidió que "cuna no es destino"? Algo que puede ayudarte para no rendirte ante las dificultades que puedes encontrar a tu alrededor es identificar a personas que crecen y que, al igual que Malala, han transformado sus circunstancias. En esta semana identifica a una persona cercana a ti que tenga un fuerte sentido de agencia, en otros, ¿por qué asumiste responsabilidad sobre el rumbo de su vida. Anota su nombre aquí y por qué consideras que tiene sentido de agencia.

¿Quieres saber más?
 Conoce otra historia que muestra que "cuna no es destino", la historia de Daniel Gómez de la Vega, sobreviviente de un accidente que le desconectó las piernas pero le conectó el corazón. Puedes buscarlo en YouTube como: *Tráiler Conferencia "Lo peor de lo peor" del humano es una mala actitud" o más clic aquí.*

Si quieres saber más sobre Malala consulta en YouTube el video con el título "¿Quién es Malala?" o puedes *click clic aquí.*

CONSTRUYE T www.sem.gob.mx/construyet

entre otras. Pero lo más importante es que puedas acompañarlos a encontrar algo que puedan hacer para salir adelante, ya sea motivar un cambio en su contexto (cuando es el caso y se tienen los medios) o un cambio de actitud frente a esa dificultad.

- Escucha a tus estudiantes, si encuentras algún caso en donde su circunstancia resalte, o identifiques que sea especialmente grave, puedes seguir el protocolo de canalización y atención

de tu plantel para la problemática correspondiente. Recuerda que la confianza y el lazo que construyes con los estudiantes es muy importante para el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Ejemplo de respuesta: *Algo que me limita de mi contexto es: la escuela me queda muy lejos, tengo que caminar mucho.*

Algo que puedo hacer para salir adelante y lograr mis metas es: puedo ver la parte positiva de hacer ejercicio y tomarlo como mi entrenamiento físico a

CONSTRUYE T www.sem.gob.mx/construyet

Evaluación de la sesión

De acuerdo a las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que refleje su opinión

Rubro	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los estudiantes nombraron alguna alternativa de solución para una situación que los limita.					
Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en la lección.					
Se logró un clima de confianza en el grupo.					
¿Qué funcionó bien y qué efectos positivos se observaron al impartir la lección?					
Descripción de dificultades y áreas de oportunidad					
Observaciones o comentarios de la sesión					

b) Cuestionario diagnóstico sobre el tema de los derechos humanos

Colegio de Bachilleres no. 9, Plantel Aragón
Profesora. Lic. Carolina de la Mora Curiel
Grupo: 221

Alumna (o): Estroza Paz Arely Lizeth

Cuestionario sobre los derechos humanos

1) ¿Qué son los derechos humanos?

Son leyes que se supone, ^{de} nos respaldan para poder llevar a cabo una vida estable y digna.

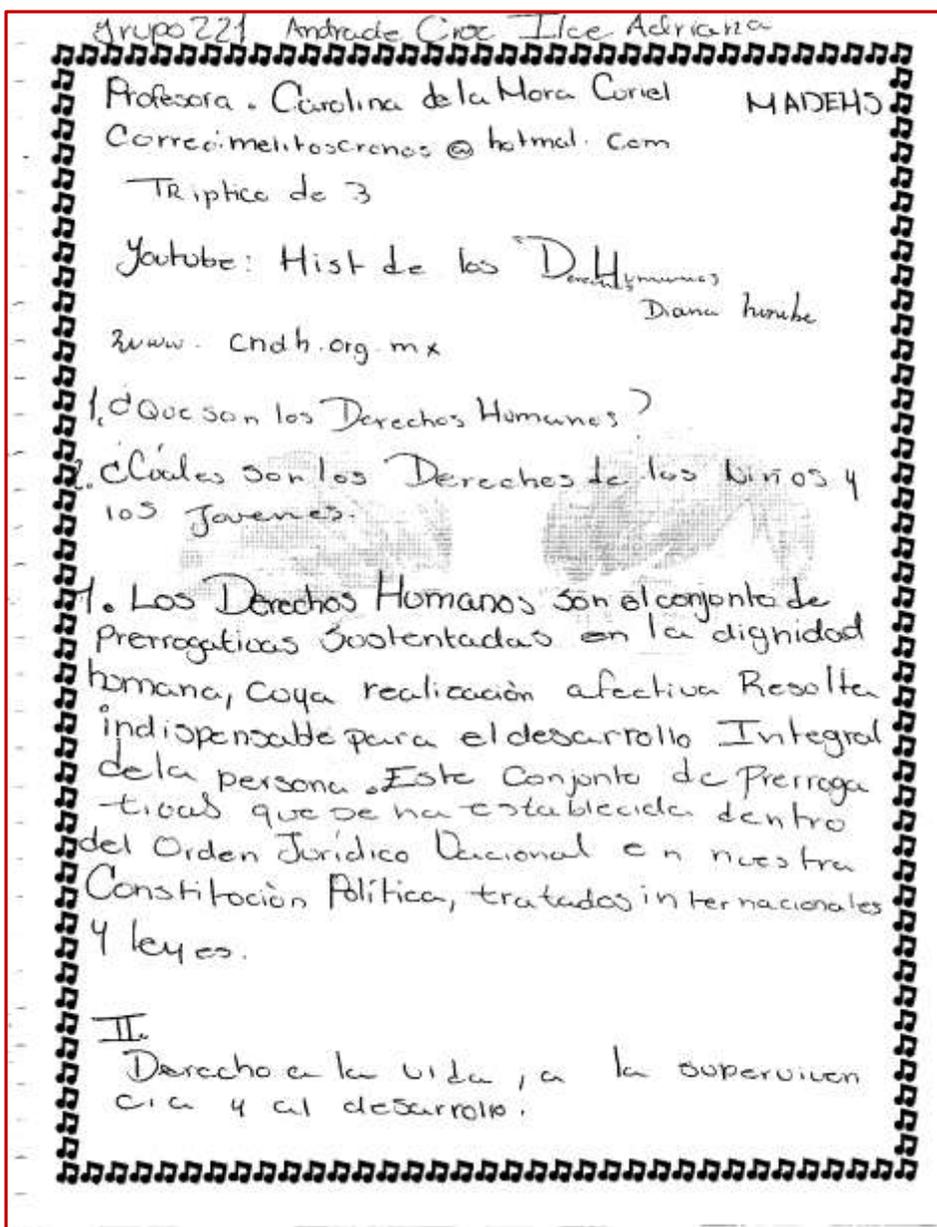
2) ¿Por qué los seres humanos tienen derechos?

Porque es así como podemos estudiar, comer, dormir etc.

3) ¿Qué derechos conoces?

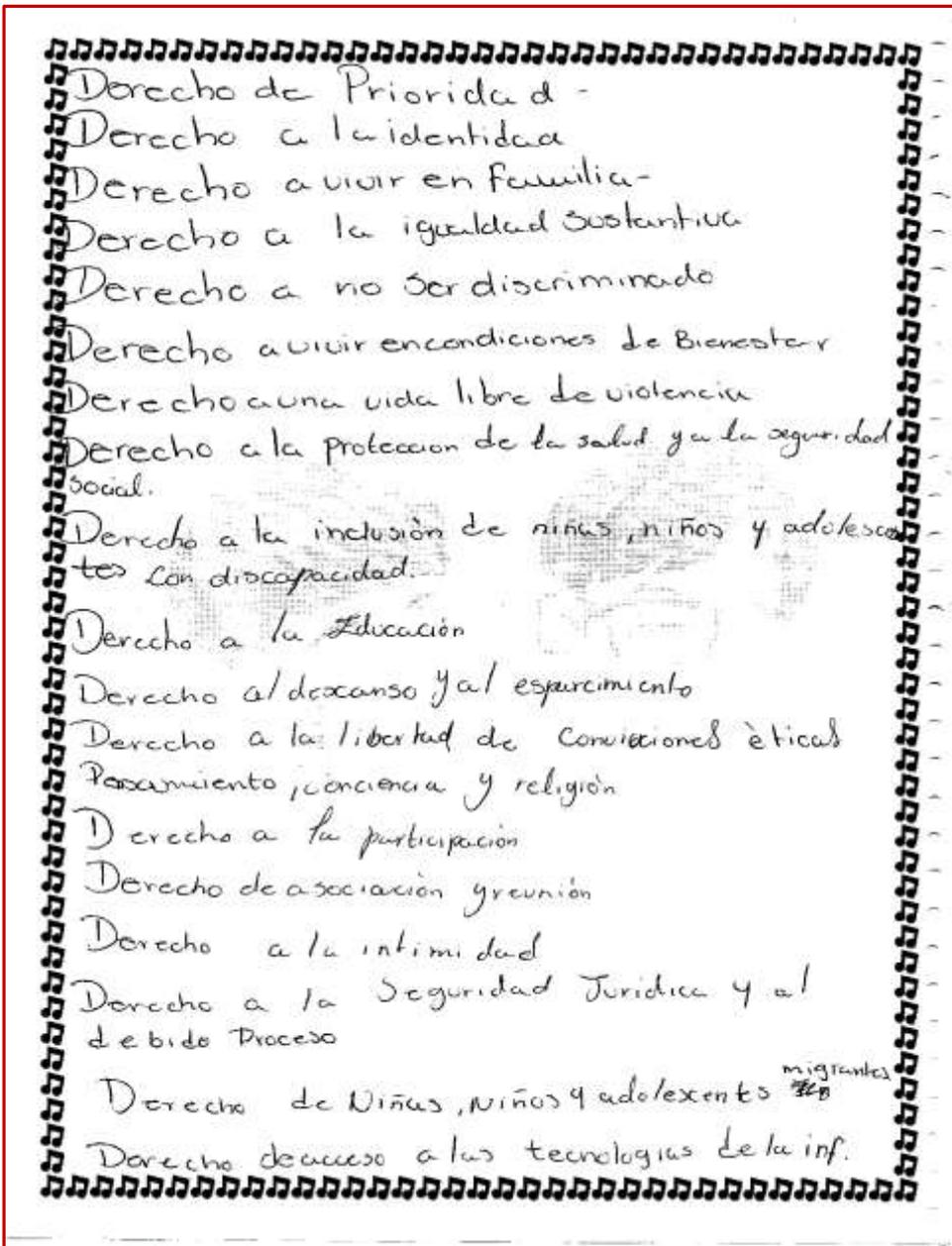
El derecho a la educación, a la vivienda, a la alimentación.

c) Tarea sobre derechos humanos



Hoja 1 de 2

Las preguntas fueron: ¿qué son los derechos humanos? y ¿cuáles son los derechos de los niños y los jóvenes? La alumna las escribió al inicio de la hoja.



Hoja 2 de 2.

Para esta tarea se les pidió a los alumnos que consultaran la página web de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y otros sitios web o impresos que conocieran. Lo que hizo falta y habría que mejorar, para darle mayor claridad al ejercicio, es otorgar a los alumnos un formato donde estén señaladas las indicaciones y el espacio concreto para responder a cada pregunta y no quedarnos únicamente con la explicación en el salón. El formato ayudaría a dar mayor claridad a los requisitos: qué información se obtuvo del primer sitio y qué información adquirieron de otra fuente.

d) Tarea de ampliación del análisis lingüístico del concepto dignidad

Este análisis lo realizamos en clase, como está plasmado en el anexo 2 inciso b. Después de clase, se les encomendó a los alumnos pensar en otros usos del término dignidad, así como argumentar cuál de todos esos usos era más afín a la idea de derechos humanos.

2- Te rogo porque valias la pena, no por falta de dignidad".

= Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos"

= Existen 2 tipos de orgullo el bueno y el malo el orgullo bueno representa nuestra dignidad y nuestro amor propio. El orgullo malo es un Pecado mortal de superioridad que apuesta a Presunción y arrogancia.

Definición de dignidad humana es el derecho que tiene cada ser humano, de ser respetado y valorado como ser individual y social, con sus características y condiciones particulares solo por el hecho de ser Personals.

Ejemplos de Dignidad H.

Andrade Cruz Ilce Adriana
grupo
221.

Como puede observarse, la alumna realizó puntualmente el paso uno del análisis, pero no se entienden los demás; por lo que, al igual que la tarea sobre los derechos humanos, hizo falta elaborar un formato para los alumnos en el cual realizarán paso por paso esta tarea. En dicho formato se hubieran especificado los momentos del análisis y las instrucciones para cada punto. Consideré que con la explicación en el pizarrón y el ejemplo en clase era suficiente, pero no fue así. Es más claro para los alumnos un formato en el cual guiarse y es más objetivo para la evaluación, pues así se puede dar cuenta con puntualidad qué no se comprendió y qué faltó.

e) Ejercicios de lecturas filosóficas significativas

Para propiciar el diálogo con la tradición, eje tercero de la metodología del conocimiento personal, elaboré cinco textos que retoman argumentos centrales de los filósofos a trabajar, como las que se describen en el capítulo primero de esta tesis. El objetivo era acercar a los alumnos de una forma significativa a las lecturas de la tradición y propiciar en ellos habilidades de la reflexión filosófica como la comprensión de textos, la identificación de ideas centrales, el pensamiento inferencial y el pensamiento crítico. Las preguntas y ejercicios en las lecturas seguían un orden de dificultad cognitiva. De acuerdo con la taxonomía de Bloom, la primera tarea es identificar datos, después compararlos, relacionarlos, jerarquizarlos y hasta el final evaluarlos críticamente. En la estrategia de *lectura filosófica significativa* traté de seguir este orden, aunque no alcancé a llegar a la última parte. Es difícil lograrlo en una sola lectura, tendrían que trabajarse estos grados a través de varios textos a lo largo de todo el semestre, pues cada grado requiere de práctica para dominarse. En estos ejercicios pretendí llegar hasta el nivel de identificación de ideas centrales y de inferencia. A continuación presento una muestra de los textos trabajados con los alumnos.

Nombre: Estrada Paz Arelly Lizeth

Ejercicio de lectura

Instrucciones: a continuación encontrarán un texto sobre la dignidad humana que retoma algunos argumentos de la obra *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* del filósofo Immanuel Kant. Lee cuidadosamente y responde las preguntas señaladas en cursivas que se encuentran al final de algunos párrafos. Anota tus respuestas en la parte posterior de esta lectura.

El concepto de dignidad en Immanuel Kant.

(1ra parte)

Immanuel Kant (1724-1804) fue un filósofo prusiano que se interesó por comprender los principios racionales que dirigen la vida de los hombres. Uno de esos principios es el respeto. Le interesaba saber por qué debemos respetarnos entre sí; cuál es el fundamento de los deberes morales. Por ejemplo, deber de no mentir, de no robar, de cumplir las promesas, etc. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, aborda este tema comenzando por discernir qué tipo de ser es el ser humano.

De acuerdo con Kant podemos distinguir dos tipos de seres en el universo, los seres irracionales y los racionales. Los primeros están totalmente sujetos a las leyes naturales; los segundos, en cambio, pueden trascender el mundo de la naturaleza mediante las leyes de la razón. En el primer caso se encuentran los animales no humanos, las plantas y la totalidad de seres inanimados o cosas que existen. Este conjunto de seres se encuentra totalmente determinando por las leyes naturales; en cambio, en el segundo caso se encuentran los seres humanos porque éstos a diferencia de los primeros pueden trascender el orden de las determinaciones naturales. Veamos algunos ejemplos en donde se puede aplicar lo que dice Kant.

En los animales no humanos encontramos procesos naturales que no se alteran; por ejemplo, el proceso de apareamiento determinado por un período de celo; en cambio, en los humanos

- 1) ¿Qué tipo de seres distingue Kant?
Son 2 tipos los racionales y los irracionales
- 2) ¿Qué diferencia hay entre ellos?
Al revés → Los racionales están sujetos a las leyes naturales y los irracionales trascienden en la naturaleza.
- 3) ¿A través de qué facultad los hombres pueden ir más allá de las leyes de la naturaleza?
de la voluntad
- 4) ¿Cómo define Kant a esta facultad?
es una facultad de determinarse uno así mismo a obrar conforme a la representación de ciertas leyes.

Referencia:

Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Editorial Porrúa, México, 2007.

Lectura de Thoreau

Colegio de Bachilleres, No. 9
Profesora: Lic. Carolina de la Mora Curiel
Ejercicio de lectura. Grupo E 221

Nombre: Almeyda Hernandez Lucero

Ejercicio de lectura

Instrucciones: a continuación encontrarán fragmentos del texto *Desobediencia Civil* del filósofo norteamericano Henry David Thoreau. Lee cuidadosamente y completen las reflexiones que se encuentran en cursivas colocando las palabras que faltan en los espacios. También contesta la última pregunta subrayada en cursivas al final de este texto. Tus respuestas pueden ir en la parte de atrás de estas hojas.

Desobediencia Civil

(fragmentos)

Henry David Thoreau

Acepto de todo corazón la máxima: "El mejor gobierno es el que menos gobierna" y me gustaría verla aplicada de una manera más rápida y sistemática. Llevada hasta sus últimas consecuencias conduciría a esta otra, en la que también creo: "El mejor gobierno es el que no tiene que gobernar en absoluto." Cuando los hombres estén preparados para ello, este será el tipo de gobierno que tendrán. (Thoreau, 2012: 17)

Pero, para hablar con sentido práctico y como ciudadano, a diferencia de aquellos que se autodenominan "hombres sin gobierno",¹ lo que propongo no es que desaparezca el gobierno inmediatamente, sino que se establezca un mejor gobierno de inmediato. Dejemos que cada hombre declare qué tipo de gobierno sería merecedor de su respeto, y así se daría un primer paso en su consecución. (Ibid: 19)

Después de todo, la verdadera razón de que, cuando el poder está en manos del pueblo, se permita a la mayoría gobernar y seguir en el poder durante un largo período de tiempo, no es porque sea más probable que ella posea la verdad ni porque la minoría lo considere un sistema más justo, sino porque la mayoría es físicamente más fuerte. Pero un gobierno en el

¹ Se refiere seguramente al grupo de pacifistas radicales inspirados en la Sociedad de No-Resistencia de Nueva Inglaterra, fundada por William Lloyd Garrison en 1838, muchos de los cuales eran oriundos de Massachusetts. Los no-resistentes abrazaban posturas anarquistas como la abolición del ejército, la policía y el sistema penitenciario.

que la mayoría decide sobre todas las cuestiones no puede estar basado en la justicia, al menos no como la entienden los hombres. ¿No podría haber un gobierno en el que no fuese la mayoría la que decidiera lo que está bien o mal, sino la conciencia? ¿Un gobierno en que la mayoría sólo decidiera en aquellas cuestiones en que sea aplicable la norma de conveniencia? ¿Debe el ciudadano someter su conciencia, aunque sea por un solo instante y en mínima medida, al legislador? ¿Por qué, entonces, todos los hombres tienen conciencia? (Ibid: 19-20)

1) El autor afirma que es más valioso un gobierno en donde se permite que cada hombre declare qué tipo de gobierno es merecedor de su respeto que uno donde se gobierne por lo que la mayoría dice. La razón es que la mayoría gobierna porque es físicamente más fuerte; pero quién posee la facultad para decir qué está bien o mal es el hombre porque tiene conciencia.

Creo que deberíamos ser hombres primero y después súbditos. Lo deseable no es que se cultive el respeto a la ley, sino a la justicia. La única obligación que tengo derecho a asumir es la de hacer en cada momento lo que crea justo. Se ha dicho, y con mucha razón, que una corporación no tiene conciencia; pero una corporación formada por hombres que sí la tienen es una corporación con conciencia. La ley no ha hecho nunca a los hombres ni una pizca más justos, y a causa del respeto que les infunde, aun los hombres mejor dispuestos se convierten a diario en agentes de la injusticia. Una consecuencia natural y muy común del respeto excesivo a la ley es que podamos ver una fila de soldados —coronel, capitán, cabo, soldados rasos, artilleros, etc.—, todos marchando en un orden admirable por colinas y valles hacia la guerra en contra de su voluntad. ¡Si!, en contra de su conciencia y su sentido común, lo que hace que cada paso de la marcha sea más arduo y se les sobrecoja el corazón. No dudan de que están metidos en una empresa condenable; todos ellos son partidarios de la paz. Pero entonces, ¿qué son?, ¿realmente hombres? ¿O son polvorines móviles y fuertes en miniatura al servicio de algún mando militar sin escrúpulos? Visiten un arsenal y contemplan a un infante de marina; eso es lo que puede hacer de un hombre el gobierno estadounidense, en eso consiguió transformarlo con sus negras artes: en una mera

sombra y remedo de humanidad, en un hombre en apariencia vivo y en posición de firmes, pero, se diría, ya enterrado bajo las armas, con todo y cortejo fúnebre... (Ibid: 21)

2) De lo anterior se infiere que cumplir la ley no es una garantía de que somos justos. Un soldado puede cumplir con la ley yendo a la guerra aunque personalmente le parezca que es reprochable dado que va en contra de la paz. Puesto que hace algo con lo que no está de acuerdo cuando sigue la ley va en contra de su conciencia, sentido común y su justicia, por lo cual después siente pesar.

La mayoría de los hombres sirven así al Estado no como hombres, sino como máquinas, con sus cuerpos. Conforman el ejército constituido y la milicia, son los carceleros, la policía, los ayudantes del sheriff, etc. En gran parte de los casos, no ejercen con libertad ni su capacidad de juicio ni su sentido moral, sino que se rebajan a la condición de la madera, la tierra, las piedras; de hecho, no sería descabellado que se fabricaran hombres de madera que pudieran servir perfectamente al mismo propósito. Dichos individuos no infunden mayor respeto que los hombres de paja o los bultos de arcilla. Valen lo que los caballos o los perros. Y sin embargo, se les considera normalmente buenos ciudadanos. Otros —como muchos legisladores, políticos, abogados, ministros y funcionarios—, sirven al Estado fundamentalmente con sus cabezas, y como rara vez hacen distinciones morales, son capaces de servir igual al diablo, sin tener intención de hacerlo, que a Dios. Unos pocos —como los héroes, los patriotas, los mártires, los reformadores en el verdadero sentido y los hombres— sirven al Estado además con sus conciencias, y por ello le oponen resistencia las más de las veces, por lo cual se les suele dar un trato de enemigos. Un hombre cabal sólo será útil como hombre y no se resignará a ser "arcilla" ni a "tapar un agujero para detener el viento",² sino que, cuando mucho, dejará esa tarea a sus cenizas:

² Shakespeare, Hamlet, acto V, escena 1, versos 236-237.

Soy de muy alta estirpe para ser dominado, para ser en el mando un subalterno, un útil servidor o un instrumento de ningún Estado soberano del mundo.³ (Ibid: 22)

3) *Los hombres que sirven al Estado como máquinas es porque no ejercen de manera libre su conciencia ni su juicio.*

¿Cómo conviene que se comporte hoy un hombre respecto de este gobierno estadounidense [que hace injustamente la guerra a otro país]? Yo respondo que no puede asociarse a él sin perder su dignidad. No puedo reconocer ni por un instante como mi gobierno a esa organización política que es al mismo tiempo el gobierno de los esclavos. (Ibid: 22)

4) *¿Qué perdería un hombre que se asocia sin cuestionamiento a un Estado que defiende una causa injusta?*

Su dignidad, su honor como persona

Referencia:

Henry David Thoreau, *Desobediencia Civil*, Tumbona Ediciones, México, 2012.

³ Shakespeare, *El rey Juan*, acto V, escena II, versos 79-82.

f) Actividades de diálogo entre confidentes

El diseño de esta estrategia tuvo como justificación disciplinaria el carácter dialógico de la filosofía y del conocimiento personal. Sirve para el eje tres de la metodología del conocimiento personal. Asimismo, se atendió a los grados de desarrollo cognitivo de la taxonomía de Bloom, para procurar que las tareas fueran ordenadas según su grado de dificultad; ir de menos a más.

El objetivo de la misma era procurar esa condición del diálogo filosófico en el aula, pero también el desarrollo de habilidades características de la reflexión filosófica tales como: prestar atención, identificar tipos de razones (subjetivas, objetivas), tipos de juicios (generales, particulares), tipos de razonamientos (integrativos, o dispersos), pensamiento crítico y autocrítico, así como conciencia de los diferentes elementos que se ponen en juego en el diálogo (epistémicos, lógicos, emotivos, actitudinales). Como mencioné en las conclusiones de la tesis, esta estrategia tiene muchas tareas intermedias que contribuyen al fin último, pues cada participante tiene tareas específicas bien definidas. Esto la torna una estrategia compleja que sería mejor aplicar por partes a lo largo de todo un curso. Es decir, que primero se enseñen y se realicen muchos ejercicios de identificación de razones, otros para identificar juicios, otros para tipos de razonamientos, etc., y al final aplicar la estrategia en conjunto. Un taller de reflexión filosófica sería un buen espacio para ello, pues en el tiempo de una clase es difícil dominar y orquestar todos estos pasos. Aun así algunos alumnos alcanzaron a realizar casi todo el ejercicio y a continuación adjunto las evidencias de los mismos.

Diana Sánchez Itzel Guadalupe (Interlocutor)

3- Diana Laura Sánchez (Confidente)

Para mí, es importante que los policías cumplan con su deber pero que nos sintamos seguros, ya que muchas veces son corruptos y nos perjudican

- Corrupto es sinónimo de robo

4- Mi confidente presta atención a lo platos (13)

- No utilizo celular
- No platico con nadie más
- No interrumpio
- Apunto ideas

CAMBIO DE PAPELES

Diana Sánchez Itzel Guadalupe Confidente

Sánchez Zempoaltecatl Diana Laura Interlocutor

El interlocutor utiliza frases como "Así es" "La gente hace"

- Expreso con razones

La situación es así

Un policia hizo

Ella tiene el deber de cuidar pero no lo hacen

3- Cumplir, hacer lo adecuado

Colaborar, sinónimo de ayudar

Observaciones

- No se distrajo
- Puso atención
- Estaba atento
- Hubo respeto

Juan Fernando Hdz. Mercado Grupo: 117

Paso 1: Lo que el interlocutor (IA) quiso explicar fue que lo que los policías hacían su trabajo bien o mal, en por- que no prestan más atención en los problemas de la gente que ocurre a ellos.

Paso 2=

Espectativa: los policías deberían de estar más atentos a lo que pasa.

Realidad: los policía sólo buscan excusas para sacar más dinero (mordidas) a cada persona que agarran.

Paso 3=

Colaborar sin ánimo de ayudar, pero sí es necesario para cumplir con las normas

Paso 4:

Mi confidente no utilizo el celular

No interrumpo

Aporto ideas

1) Yo creo que escuchar o escuchando también se aprende, tomamos notas de lo más importante cuando se trata de un tema muy extenso para no perder de nada. Su intención también puede ser ~~le~~ informar.

2) Sí, ya que el ejercicio consistió en prestarse atención el uno al otro, sin burlarse de sus razones. Yo creo que esto les ayuda en la vida real porque se entienden ^{mejor}.

3) Deseo agregar un poco más de comunicación proveniente no de las preguntas, sino de lo que uno piensa ante la representación de las preguntas y sus respuestas. No quitaría nada.

- Los interlocutores sí se prestaron atención y los confidentes estaban atentos ante su diálogo.
- No hubo emociones exaltadas, puro diálogo.
- Si hubo respeto, ningún interlocutor ni confidente se burló de las razones de cada quien.
- El diálogo fue tal cual, lo redacta la tabla.
- Sí, tuvieron orden y tenían los mismos elementos.

- Uno de los confidentes sí interrumpió el diálogo
- Uno de los confidentes hizo anotaciones y preguntas
- ninguno se dio abaja
- vanesa se emocionó más en el diálogo
- nostalgia y tristeza
- en ningún momento nos bullamos de ellas
- Los confidentes realizaban una integración adecuada al diálogo

Hoja 4 de 5

Confidente: Cristófer Villavicencio Ramirez -yo Interlocutor: Diego Ortega German

A
Su idea es clara un poco precisa

Pero le falta obtener un mejor lenguaje en sus respuestas

también escribio 'yo opinion' su opinion es subjetiva al igual que este tiene una interpretacion personal

...
...
...
...

Hoja 5 de 5 (las letras que casi no se ven son las recomendaciones que les hice a los alumnos. Casi no se notan porque fue pluma de color claro. Se trataba de especificaciones para que se observara con claridad la participación de cada quien.)

Otero Figueroa David Ulises

Pasos

- 1.- un indicio de claridad es la secuencia lógica de su discurso :
lo expuso con claridad porque está cuestionando las
ventas, pero sin expresiones adecuadas
- 2.- Observa si IB está escuchando a IA Algunos indicios
pueden ser los siguientes
No interrumpe porque está explicando su opinión, no llega a
burlarse al momento que le dieron la opinión
- 3.- cuando alguien parafrasea a otro suele usar sinónimos :
usó sinónimos porque cuando estaba explicando
su punto de vista, mencionó que era importante la
prohibición de ventas alcohólicas
- 4.- identifica si la situación que describió IB era similar a la que
expuso IA :
lo describió bien, que menciona una situación en si-
tuación porque dijo que en su casa no respetan la venta
de alcohol en los niños de escuela primaria

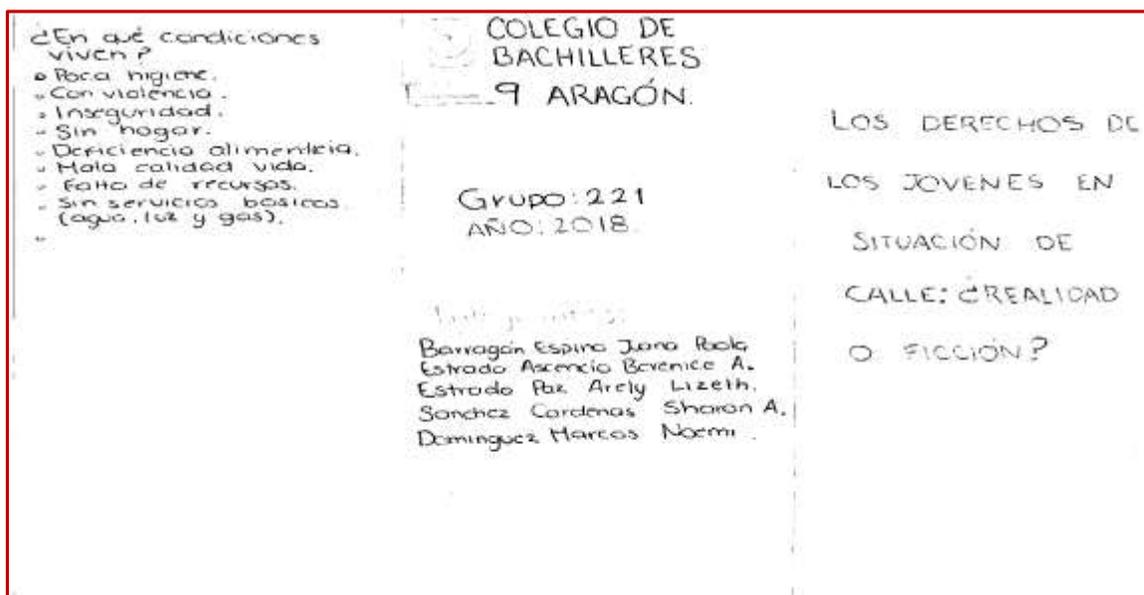
Evaluación a Bastida Campos Alejandra

Como puede observarse es difícil la interpretación de estos ejercicios, hizo falta un formato, como la rúbrica de instrucciones que se les otorgó, donde se especificara qué aspecto de la rúbrica estaban resolviendo. Si se les hubiera entregado un formato que indicara puntualmente las actividades que cada quien debía realizar, así como el nombre de quién lo realizó, sería más clara la evaluación y se podría sondear mejor qué elementos de la estrategia funcionan bien y cuáles hay que modificar. La integración de tal formato más una rúbrica para evaluar al mismo es fundamental para la consolidación de esta estrategia.

g) Tríptico sobre los derechos humanos

Como producto de aprendizaje se les pidió a los alumnos que realizaran en equipos un tríptico que condensaba preguntas esenciales de nuestra metodología. Las primeras tenían que ver con el primer y el segundo eje: la experiencia personal de una cuestión filosófica y su disertación ordenada: ¿qué son los derechos humanos?, ¿cuáles son los específicos de niños y jóvenes?, ¿cómo viven los niños y jóvenes en condición de calle? Estas preguntas apelan tanto a una cuestión fundamental de la vida humana: la dignidad, como al conocimiento o experiencia que los alumnos han tenido de esta situación respecto a las personas de la calle. Varios conocen o han sido testigo de la condición en que viven las personas en la calle. Asimismo, estas reflexiones se pudieron ordenar en un discurso escrito plasmado en el tríptico.

La pregunta sobre el fundamento de los derechos humanos o en qué consiste la dignidad humana, que profundiza más en el carácter filosófico de la clase, se respondió hasta que se había avanzado en los restantes ejes de la metodología, es decir, hasta que se había analizado el concepto de dignidad y se había dialogado con la tradición, con los compañeros, y se había definido la propia postura. Este material sería utilizado para evaluar sus aprendizajes al contrastarlo con las respuestas que dieron en el cuestionario diagnóstico y serviría también para reabrir la discusión y plantear nuevos cuestionamientos a la postura asumida.



¿Qué son los derechos humanos?

Son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización humana efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona.

¿Cuáles son los derechos de los niños y los jóvenes?

- ▶ Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo.
- ▶ Derecho de prioridad.
- ▶ Derecho a la identidad.
- ▶ Derecho a vivir en familia.
- ▶ Derecho a la igualdad sustantiva.
- ▶ Derecho a no ser discriminado.
- ▶ Derecho a vivir en condiciones de bienestar y un sano desarrollo.
- ▶ Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal.
- ▶ Derecho a la educación.

¿Cuál es el fundamento de los derechos humanos? (en qué consiste la dignidad)

La dignidad es la voluntad de tomar tus propias decisiones, es decir, autodeterminarse.

La dignidad es el valor de sí mismo.

¿Son reales los derechos humanos en el contexto de los niños y jóvenes de calle?

(Considera que estos niños sí tienen dignidad)

Sí, porque todos tenemos derechos, pero en muchas ocasiones no se conocen ni se dan a respetar.

Se conoce que todo ser humano cuenta con dignidad al momento de determinarse, sin embargo, ninguna otra persona puede determinarte o obligarte a hacer acciones que tú no quieres.

h) Rúbricas de evaluación de la segunda práctica

Colegio de Bachilleres no. 9, Aragón
 Profesora: Lic. Carolina de la Mora
 Posgrado MADEMS-UNAM
 Grupo: ~~202~~
 117

Rúbrica para evaluar a la profesora

En la siguiente tabla encontrarás una serie de habilidades y responsabilidades docentes que señalan el grado de compromiso que la profesora pretendió lograr al trabajar con ustedes. Por favor marca con una "x" el recuadro que consideres adecuado para describir su desempeño. En la columna de observaciones puedes agregar comentarios en donde especifiques tu respuesta, por ejemplo: "No vine a todas las clases pero en las que asistí observe que...", o bien, "me parece que en muchas cosas fue clara pero en otras no tanto, me refiero a...". Tu evaluación le servirá para saber si va por buen camino y qué aspectos debe mejorar para brindarles un mejor espacio de aprendizaje.

Al final de la tabla encontrarás algunas preguntas y el espacio para hacer las observaciones que desees.

Habilidades y responsabilidades de la profesora	Desempeño bueno	Desempeño regular	Desempeño insuficiente	Observaciones
Claridad en la explicación de los temas.	X			Era bien explicada y muy clara
Claridad en los ejemplos ofrecidos.	X			No explicaba bien
Claridad en las instrucciones para los ejercicios.	X			Eran muy dinámicos
Escucha atenta a las participaciones de los alumnos.	X			Siempre estaba al pendiente
Cuidar un buen ambiente de aprendizaje: respetuoso y abierto a los comentarios de todos.	X			Escuchaba todos los comentarios y los tomaba en cuenta
Respeto hacia los alumnos y puntualidad.	X			Siempre mantuvo respeto
Revisión y comentarios a las tareas entregadas.	X			Revisaba detalladamente los trabajos

Preguntas sobre los ejercicios:

1) ¿La lectura, las guías, el cuadro y las exposiciones te sirvieron para reflexionar sobre el tema (la filosofía de la praxis)?, ¿por qué sí o por qué no?

Sí, porque los trabajos que nos dieron eran muy específicos. Me ayudó a aclarar mis dudas sobre eso.

2) ¿Te parecieron interesantes?

Mucho porque te explica que primero es la teoría y luego la práctica y así forma la praxis.

3) ¿Qué otra actividad podría servir para reflexionar sobre el tema de la praxis?

Pues probablemente un video o algo visual, pero como ella me lo enseña y con los trabajos aprendí perfectamente.

Comentarios a la profesora

En el siguiente cuadro escribe los comentarios que consideres le pueden servir a la profesora para mejorar su trabajo docente.

Pues es una increíble profesora, explica muy bien, se le entiende muy rápido, hace actividades muy dinámicas y así no me aburre un poco la filosofía pero con ella no me aburre para nada.
Yo considero que lo único que le falta es un poquito más de carácter y ser más estricta, pero de ahí en fuera es una excelente profesora.

Autoevaluación alumnos

Colegio de Bachilleres no. 9, Aragón
 Profesora: Lic. Carolina de la Mora
 Posgrado MADEMS-UNAM
 Grupo: 117

Nombre García Grajeda Oscar Naum

Rubrica de autoevaluación alumna (o)

En el siguiente cuadro se enlistan una serie de actividades que son responsabilidad de la alumna o del alumno, coloca una "X" en el cuadro donde consideres que se ubica tu desempeño. La columna de *observaciones* es para especificar tu respuesta, por ejemplo: "no asistí a todas las clases porque tuve un problema", o bien, "porque ese día no tuve ganas". Esta evaluación no es para calificar, su finalidad es que te sirva para observar tu desempeño y conducirlo por donde te parece mejor.

Actividades	Desempeño bueno	Desempeño regular	Desempeño precario	Observaciones
Asistencia			X	
Puntualidad		X		
Participación en clase			X	
Cumplimiento de tareas		X		
Escucha atenta al docente			X	
Escucha atenta a sus compañeros			X	
Respeto hacia el docente			X	
Respeto hacia sus compañeros			X	
Actitud propositiva al sugerencias para el curso		X		
Respeto a las normas del salón			X	

Expresión de sus dudas en clase			X	
---------------------------------	--	--	---	--

En el siguiente cuadro escribe si te gustaría mejorar tu desempeño como estudiante. En caso de que sí, indica cómo podrías hacerlo y en qué te beneficiaría; en caso contrario, explica *por qué* no y si sería benéfico o no para ti.

si quiero para poder saber y aprender a tomar decisiones acertivas y ser una persona reciliente y pensar antes de actuar