



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.
CAMPO DE CONOCIMIENTO: FILOSOFÍA

**Aprendizaje basado en la identificación de conceptos:
Una propuesta crítica para la enseñanza de la Filosofía
en la EMS**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE :
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
PRESENTA:

DAVID OCTAVIO MARTINEZ CASTRO

COMITÉ TUTOR:

Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristaín.
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
Dr. Jorge Armando Reyes Escobar.
Facultad de Filosofía y Letras
Dr. Armando Rubí Velasco.
Escuela Nacional Preparatoria
Dr. Roberto Alejandro Alba Meraz.
Escuela Nacional Preparatoria
Dr. Guillermo Castillo Ramírez.
Instituto de Geografía

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., MAYO 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

México, Ciudad de México, Mayo de 2019.

Grado que se va a obtener: Maestro en Docencia para la Educación Media Superior. Campo de conocimiento: Filosofía

Número de Cuenta: 303083845

Tutor principal: Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristáin

Título: *Aprendizaje basado en la identificación de conceptos: Una propuesta crítica para la enseñanza de la Filosofía en la EMS*

No. de páginas: 205

Año: 2019

Autor: David Octavio Martínez Castro

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Facultad de Filosofía y Letras

Índice

Resumen	6
Introducción	7
Capítulo I. Perspectivas de la enseñanza de la filosofía	14
1.1 La intencionalidad de la educación.	14
1.1.1 Panorama internacional de la educación.....	24
1.1.2 Visión internacional de la enseñanza de la filosofía.....	28
1.2 Perspectivas de la EMS en México y el papel de la filosofía en ella	31
1.2.1 Panorama nacional de la educación y de la EMS	33
1.2.2 Visión nacional de la enseñanza de la filosofía en la EMS	43
1.2.3 El papel del docente de filosofía.....	47
1.2.4 El adolescente	55
1.2.5 Las antinomias de la enseñanza de la filosofía.....	59
1.2.5 Contexto social del Colegio de Bachilleres	68
Capítulo II. La enseñanza de la filosofía como crítica y resistencia. Hacia una pedagogía rizomática	71
2.1. Las características del paradigma constructivista y su aporte al enfoque de competencias	72
2.1.1 Sobre el enfoque por competencias en la enseñanza de la filosofía.....	73
2.1.2 Sobre el paradigma constructivista psicogenético	76
2.2 ¿Qué es la filosofía?	86
2.2.1 Los problemas filosóficos.....	90

2.2.2 El concepto	92
2.2.3 El acontecimiento	98
2.3 La enseñanza de la filosofía como acto de resistencia. La inversión del método constructivista y la posibilidad de una pedagogía rizomática.....	100

Capítulo III. Estrategia didáctica basada en la identificación de conceptos para enseñar y aprender filosofía..... 116

3.1 Contexto escolar y planeación. ¿Por qué retomar el constructivismo para un proceso de e-a basado en el enfoque por competencias?.....	117
3.1.1 Contexto de la aplicación de la estrategia	119
3.1.2 Datos generales de la institución y el plantel	120
3.1.3 <i>Currículum</i> y condiciones del docente	121
3.1.4 Características del grupo y de la estrategia didáctica que se aplicó	121
3.2 La planeación y secuencias. Enseñanza crítica de la filosofía	122
3.2.1 La descripción de la secuencia de las actividades	127
3.3 Crítica de los resultados de aplicación de la propuesta	137

Conclusiones..... 146

Bibliografía..... 150

Anexo 158

Abreviaturas recurrentes:

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)

Educación Media Superior (EMS)

Enseñanza media (em)

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)

Banco Mundial (BM)

Fondo Monetario Internacional (FMI)

Organización de las Naciones Unidas (ONU)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Reforma Integral Educación Media Superior (RIEMS)

Plan Nacional Educativo (PNE)

Observatorio Filosófico de México (OFM)

*Dedico esta tesis con mucho amor
a mi compañera, amiga y maestra Karina*

Resumen

En este trabajo se realizó un análisis de la situación actual de la enseñanza de la filosofía y desarrollar una estrategia didáctica que ayude a clarificar una postura filosófica plural y constructivista que posibilite el entendimiento de la filosofía como un “no hacer” humano, que es propio del pensamiento y creador de conceptos. En este sentido, se revisan los panoramas de la educación y de la enseñanza de la filosofía, tanto a nivel mundial, como nacional e institucional. Para ello, se parte de lo más general (definir los conceptos pertinentes a los objetivos globales y el proceso de enseñanza-aprendizaje), hasta lo más particular (las clases de filosofía en las aulas del Colegio de Bachilleres, Plantel 01 El Rosario). Además, se da una definición de la filosofía adoptada para dar sentido a la propuesta didáctica, herencia del pensamiento de Gilles Deleuze. Finalmente, se desarrolla técnica y prácticamente, la elaboración, aplicación, descripción, análisis y crítica de un ciclo de clases sobre el tema del *existencialismo*, desde una perspectiva constructivista y rizomática.

This work intends to analyze the current situation of philosophy teaching and to develop a didactic strategy that helps to clarify a plural and constructivist philosophical position that enables the understanding of philosophy as a human “not-doing”, inherent in the thinking and creator of concepts. In this regard, it reviews the education and philosophy teaching, globally, nationally and institutionally. In order to achieve that, it goes from general (to define concepts), to particular (a philosophy lesson in a classroom of the *Colegio de Bachilleres, Plantel 01. El Rosario*). In Addition, the present work makes a definition of the adopted philosophy to give meaning to the didactic proposal, inheritance of the thought of Gilles Deleuze. Finally, it develops technically and practically, the elaboration, application, description, analysis and critique of some classes about *existentialism*, from a constructivist and rhizomatic perspective.

Introducción

La presente tesis se dirige principalmente a los profesores de asignaturas filosóficas, ya que en ella se presentan datos, análisis y crítica de los factores que inciden en la educación y principalmente en la enseñanza de la filosofía. No pretende constituir verdades absolutas ni ser un mero recuento de los hechos y las teorías que forman parte de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje; sino ser un apoyo a quienes comienzan en la labor docente o a quienes buscan una estrategia diferente que les ayude con su hacer en el aula, frente a los retos institucionales y sociales que se presentan en la actualidad dentro de la escuela. En este sentido su principal aportación consiste en vincular los aspectos sociales educativos, psicopedagógicos y filosóficos para el desarrollo de una estrategia docente, que incluye el análisis y crítica de la ejecución de una planeación programada a través de diferentes técnicas y recursos didácticos para la potencialización del aprendizaje en las asignaturas filosóficas; sin dejar de lado que la filosofía exige: 1) la identificación y la creación de conceptos; 2) el planteamiento de problemas y la denuncia de los falsos problemas y 3) La creación de personajes filosóficos que encarnen a los conceptos y produzcan un afecto.

Dicho lo anterior, pensar en los problemas de la educación implica pensar desde varias disciplinas, a varios niveles y comprender la participación de varios actores que exigen un análisis histórico, social, político, pedagógico, psicológico, ético y filosófico. Sin embargo, las posibilidades de acción de un docente obligan a centrarnos en problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestras disciplinas en las aulas; entre ellos, uno de los principales problemas de la enseñanza de la filosofía, consiste en que se sigue dando gran peso al contenido conceptual, entendido como mera repetición memorística o representación, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y responsabilizando al profesor por el éxito o fracaso del mismo, por esta razón, los objetivos propios de las materias de filosofía

y de los planes de estudio no se logran cabalmente; pues en su aplicación, esa misma exigencia determinada por la fórmula: avance-tiempo-evaluación, orilla a los docentes a priorizar los contenidos históricos conceptuales y a referirse a ellos como algo ya pasado, y sin actualización posible.¹

En este sentido, la inquietud que aquí se manifiesta consiste en que aun cuando los propósitos de la educación, y particularmente de la enseñanza de la filosofía, tienen por fin el aprendizaje², los profesores se pierden en el hecho de transmitir la mayor cantidad posible de información sobre toda la historia de la filosofía al estudiante para cumplir con lo administrativo, lo que conducen al profesor y al alumno a dispersarse o banalizar los temas; ya que se puede incurrir en una selección indiscriminada, pues el volumen de las obras, teorías y temas que son propuestos en los programas de las asignaturas de filosofía en el bachillerato comprenden más de dos mil quinientos años. Ello da como resultado la simplificación de los temas, reduciendo sus aspectos y la continuidad propia del pensamiento, dicho de otro modo, no hay un común denominador o ligazón entre un autor y otro, entre una teoría y otra, entre el planteamiento de una cuestión y otra o entre un concepto y otro.

Por otra parte, se deja a ciegas al profesor respecto a la manera en que ha de presentar los contenidos propuestos en el programa; si bien se sugiere la

¹ Cfr. con lo expuesto por Rosales, A. 2001:83, desarrollado en el apartado “2.3 La enseñanza de la filosofía como acto de resistencia” de esta tesis. Y no sólo la priorización de los contenidos; aunado a ello, la yuxtaposición de contenidos filosóficos por un lado y herramientas didácticas por otro como ya lo veía Alejandro Cerletti (2008) en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, suponen una disociación en la programación de los cursos; pues toda decisión pedagógica a la hora de afrontar la planificación de un curso implica, aunque no de manera explícita, una decisión filosófica.

² Cfr. con el Nuevo Modelo Educativo de la SEP 2016, pp.35-37 y con los programas de las asignaturas filosóficas del Colegio de Bachilleres disponibles en: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes> página consultada el 17 de mayo de 2019.

conformación de comunidades de aprendizaje y se traza el enfoque pedagógico, el tema, los tiempos y hasta la evaluación; se responsabiliza al docente del fracazo y de las aduersidades en el proceso de enseñanza, argumentando que no se desarrollaron las estrategia necesarias e inclusive hasta de los factores sociales, por ejemplo: que si un alumno deserto de su educación, fue porque las clases lo aburrían, no entendían las clases o porque el docente “los reprobó”³. En cuanto a la enseñanza de la filosofía, los contenidos de los programas del bachillerato se presentan como si fuera algo espontáneo y que sólo se diera en puntos privilegiados, obteniendo por consecuencia una falsificación de la filosofía, ella se ve convertida en esquemas vacíos, sinopsis o clasificaciones que pretenden cumplir con un avance requerido.

Por tales motivos, y atendiendo particulamerte el campo de acción del docente, es decir a nivel operativo del aula; el presente trabajo se realiza en función de desarrollar una estrategia didáctica con base en el modelo pedagógico constructivista (que a su vez es fundamento del enfoque por competencias vigente en la educación actual) y en la pedagogía del rizoma, los cuales hacen posible la *identificación de conceptos* para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas filosóficas y se impacte positivamente en los índices de reprobación y principalmente en el cambio de percepción y revalorización de las asignaturas de Filosofía en el Colegio de Bachilleres; es decir que se especifiquen las herramientas, el campo de acción y la praxis de la filosofía; más allá de los autores, el escepticismo y la historia de las ideas.

En esta tesitura, si se acepta que la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior (EMS) se ha llevado bajo un esquema tradicional que, aún con el

³ Cfr. con La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, SEP, SEMS, 2012.

implemento de las TIC, considera al profesor como un transmisor de información y al alumno un receptor de la misma; entonces se genera la percepción de un sinsentido o de aburrimiento en la valoración y estudio de las asignaturas. Ante esta problemática, se propone un giro en el cual las fronteras entre alumno y docente, entre aprendizaje y enseñanza se desdibujen a favor de encuentros, y que al mismo tiempo se considere el avance individual, el trabajo en equipo y las labores colaborativas; que el proceso sea visto como un *acontecimiento*⁴, en el quehacer cotidiano, y se exprese en el desarrollo intelectual y social.

Sin embargo, en la propuesta es necesario que tanto el estudiante como el docente sean considerados *agenciamientos*,⁵ que realicen encuentros que produzcan sentido y vayan más allá de la relación sujeto-objeto⁶, sin olvidar las diferencias del nivel específico de desarrollo cognitivo.⁷ En donde el profesor devenga un “amigo” (en el sentido filosófico de la palabra⁸) y que domine las técnicas, conozca los objetivos de aprendizaje, considere su contexto y tenga la motivación para producir dichos intersticios. Para ello, se pretende describir los elementos de un *aprendizaje basado en la identificación de conceptos*, que se fundamenta en una

⁴ Para esta propuesta, el *acontecimiento* se entiende en el sentido Deleuzeano como algo que se divide al mismo tiempo entre el pasado y el futuro, que se divide hasta el infinito y se presenta como real en el primero y posible en el segundo; de tal manera que el aprendizaje sea visto como la cristalización de una serie de conceptos, procesos y actitudes; que no se gobiernen por una temporalidad lineal, ni que los conceptos sean sólo piezas históricas esperando a ser aprendidas sino que respondan a una espiral del devenir y se actualicen para resignificar la realidad, en otras palabras que instauren el tiempo o “latencia” necesaria para el pensamiento. Para más información véase p. 98 de esta tesis.

⁵ El *agenciamiento* es un concepto clave en la filosofía Deleuziana el cual remite a un dispositivo o una disposición que va más allá de un “yo” universal y un “yo” individual, en la propuesta es clave para repensar el proceso de aprendizaje más allá de la relación sujeto-objeto.

⁶ Cfr. con la definición de concepto y la superación de la relación sujeto-objeto propuesta por Deleuze y Guattari (1991) en *¿Qué es la filosofía?*, pp. 22-23

⁷ Véase la exposición de los estadios de acuerdo con el paradigma constructivista psicogenético, p.80 de esta tesis.

⁸ El sentido filosófico de “amigo” hace referencia a lo expuesto por Maurice Blanchot, es decir el amante, el pretendiente y el rival, donde el profesor deviene un igual pero un igual que se opone, que rivaliza, con la tarea de integrar un aprendizaje. Cfr. (Deleuze y Guattari 1991: 10)

pedagogía del rizoma⁹, el cual encuentra su referencia en el pensamiento de Gilles Deleuze que consiste en una inversión del método del constructivismo psicogenético, “Clínica y crítica”¹⁰, a el método filosófico “Crítica y clínica” el cual es una “actualización” o invención de conceptos para hacer visible lo invisible, audible lo inaudible y pensable lo impensable, acto de creación que se define como acto de resistencia¹¹, de resistencia contra la estupidez; dicho de otro modo, contra aquello que ha sometido u ofendido una potencia de vida.¹²

La propuesta se conforma con la *identificación* del concepto, pues aun cuando el filosofar consiste en la creación de conceptos, ésta requiere de un nivel más allá de la técnica, es decir de la poiein (entendida en el simple sentido de producir), y la técnica entendida en el sentido clásico como un hacer que se cultiva a través del hábito, la cual remitiría al objetivo de desarrollo de capacidades o habilidades de los estudiantes de bachillerato; entonces el objetivo de la estrategia es: *que los estudiantes desarrollen capacidades o la habilidad de indentificar un concepto*. No obstante, para entender esto será necesario delimitar ¿qué es el concepto? ¿por qué el concepto es la materia de la filosofía? y ¿qué hacer para desarrollar la capacidad de identificar un concepto?

No obstante, será necesario anticipar el quehacer filosófico y remitirse al binomio del problema educación-filosofía para comprender su interrelación y dependencia;

⁹ Véase el apartado “2.3” de esta tesis pp. 111-114, donde se describen las características de la pedagogía del rizoma.

¹⁰ Véase el apartado “2.1.2 Sobre el paradigma constructivista psicogenético” de esta tesis p. 75, donde se describen las características del método pedagógico.

¹¹ El “acto de creación” como un “acto de resistencia” es un concepto que se desarrolla ampliamente en un texto de Giorgio Agamben intitulado de manera homónima “¿Qué es el acto de creación?”, contenida en el texto *El fuego y el relato*, pp.35-54, de una conferencia de Deleuze del año 1987 y que se comenta en el apartado “2.3” de esta tesis.

¹² Aquí el pensamiento deleuzeano está muy próximo a la filosofía nitzscheana y de Spinoza, la cual se despliega a través del concepto fuerza y de potencia, pero de una potencia entendida como afirmación de la vida, y sobre todo la vida equiparada al pensamiento.

en otras palabras, cómo la enseñanza de la filosofía ha quedado sujeta a la intención de la educación y a los procesos didácticos que se desprenden de ella; y cómo es que la intervención de factores sociales, de políticas educativas y de la evolución de la intencionalidad educativa han determinado el para qué y el cómo se ha de enseñar filosofía; aun cuando la filosofía misma constituya en su interior, la crítica y resistencia a este proceso. Por este motivo, se pretende desarrollar este trabajo en cuatro fases, que van de 1) lo global a 2) lo institucional, de 3) lo teórico a 4) lo práctico y se entrecruza en lo educativo y lo pertinente a la enseñanza de la filosofía:

En el primer capítulo se expone la intencionalidad de la educación desde una perspectiva social e histórica y su relación con la enseñanza de la filosofía para visualizar los panoramas que se presentan y que determinan sus dinámicas e institucionalidad, en dicho sentido, responde a la exposición de los elementos que justifican el tipo de educación actual; en términos diferentes y para efectos de la propuesta, responde a las cuestiones: ¿dónde se sitúa la educación actual? ¿de dónde proviene esta concepción? ¿quiénes son los actores principales? ¿cómo influyen los lineamientos políticos y económicos en el sistema educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje? y ¿cuál es la actualidad de la enseñanza de la filosofía en el país? Para ello, se recurre a describir los factores, valores y actores que son elementos claves en el sistema educativo y en la enseñanza de la filosofía, en esta reescritura se recurre a autores como Luhmman, Vargas Lozano, Salmerón, Eduardo Nicol y documentos institucionales de la UNESCO, el Colegio de Bachilleres y la SEP.

En el segundo capítulo se exponen las características de la enseñanza de la filosofía, a partir de la concepción de ésta como: 1) *un pluralismo y un constructivismo filosófico*, lo que implica: la definición del concepto, el

planteamiento de problemas filosóficos, y el *acontecimiento* producido por la territorialización, desterritorialización y reterritorialización; 2) *etapas educativas*: preparación, repetición y encuentro; o 3) *procesos del método rizomático*¹³: inconexión, multiplicidad, asignificación, cartografía y plagio. Para lo cual se retoman los autores ya mencionados de la filosofía y se agregan textos relacionados a la pedagogía y la didáctica, con autores como Piaget y Perrenoud. Para ello, se muestran los elementos del paradigma constructivista psicogenético, los aportes de éste al enfoque por competencias (enfoque adoptado por el modelo educativo global y nacional), y su inversión para la conformación de una pedagogía rizomática que sea acorde a los objetivos y desarrollo de la estrategia propuesta; es decir, que la estrategia *Identificación de conceptos*, tenga oportunidad de ser aplicada “desde adentro” que no sea disruptiva con los parámetros institucionales, pero que discorra en sus propios límites y que sus objetivos estén bien definidos y en armonía con la “actividad y con la actitud filosófica”¹⁴.

Por último, en el tercer capítulo se elabora, describe, analiza y crítica la propuesta didáctica de la enseñanza de la filosofía a través de *la identificación de conceptos*. Para lo cual, se retoman los procesos: *preparación, repetición y encuentro* en las actividades llevadas a cabo durante el proceso, sus inconvenientes y las bondades de su implementación en el contexto que se describe; así como sus áreas de oportunidad, por lo que se apoya de diversas estrategias, modelos de pruebas y prácticas de enseñanza que culminan en la experiencia docente que se describe.

¹³ El método es rizomático porque no procede por cortes racionales, funciona con rupturas al azar, en cualquier lado, asignificantes, y, de igual modo, que se fractura en cualquier parte; es posible establecer alianzas imprevistas, alógicas.

¹⁴ Véase el apartado “1.2.3” de esta tesis pp. 46-54 y confróntese con lo expuesto en el apartado “2.2”, donde se describen las características de la actitud filosófica y las exigencias de una coconceptualización de la filosofía.

Además, se agrega un anexo con las planeaciones, las evidencias recabadas en las clases y los instrumentos de evaluación propios de la asignatura: *Problemas Filosóficos* del Colegio de Bachilleres.

Capítulo I. Perspectivas de la enseñanza de la filosofía

La filosofía es pedagogía... A la pedagogía
la sustituye el simple aprendizaje que a su vez
no es otra cosa que una técnica de adaptación funcional
... Hablar del ser no es todo
lo que se hace.
(Nicol, E. *El porvenir de la Filosofía*: 320)

En este capítulo se expondrán las diferentes perspectivas que atraviesa la enseñanza de la filosofía. Se parte de un modelo global, para sentar las bases y directrices que permean la actuación docente a nivel del aula. De tal manera que se pasa de la “intencionalidad educativa”, como un sistema que se analiza desde: a) la sociología de la educación; b) los fundamentos de un nuevo enfoque que busca dar respuesta a las necesidades temporales de occidente (competencias para el siglo XXI y particularmente en el caso de México, aprendizajes clave); c) la políticas educativas de una nación y su devenir histórico; hasta d) los lineamientos y objetivos institucionales (en este caso el Colegio de Bachilleres) respecto a la enseñanza de la filosofía. Por este motivo, se intenta presentar un amplio panorama, que se estrecha para posibilitar los cuestionamientos: ¿qué significa enseñar filosofía en la actualidad? ¿para qué enseñar filosofía? Y por último ¿cómo hacer para enseñar filosofía?; sin dejar de lado el contexto: ¿Cuáles son las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía? ¿quién enseña? ¿quién aprende? Y ¿cuáles son los problemas generales y particulares que presenta la enseñanza de la filosofía?

1.1 La intencionalidad de la educación. Panorama internacional

La realidad internacional actual responde a un modelo económico llamado “neoliberal” que ha adquirido otras denominaciones teóricas como “mundialización” o “globalización”, lo cual representa problemas, retos y perspectivas en diferentes ámbitos del pensamiento.

La “globalización” es un concepto que se refiere al modelo socio económico que impera en la mayor parte del mundo (por lo menos en la cultura occidental) en la actualidad, ya preconcebido desde finales de los años 70, este sistema tiene por característica principal apearse a políticas pensadas en sentidos macroeconómicos (por encima de las microeconómicas) en donde las relaciones comerciales tienen un papel fundamental y se privilegian valores como: la productividad, el consumo, la calidad y la eficacia.

Este modelo al establecer directrices y axiomas en las relaciones sociales también impone las metas u objetivos y los medios de los sistemas, entre ellos el sistema educativo, así como las bases para el ingreso y permanencia en este último. En este sentido, la “globalización” impacta positivamente en la regulación de ciertos principios que se supone deberían poseer las personas y las instituciones en donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero, por otra parte, impacta negativamente al excluir los elementos que no se alinean y disienten con sus valores.

Un problema de muchos, se sitúa al considerar que los valores capitalistas y su noción de éxito generan formas de interrelación entre los componentes de la estructura social; lo que producirá que la educación, ya inestable, se fraccione desde la familia, las estructuras económicas y desde un aspecto más complejo en el que se involucra la moral. Además, la globalización ha influido en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que requirió de un modelo que contemplara habilidades básicas (ya desde 1994 con el libro *La educación encierra un tesoro*, editado por la UNESCO y que ahora ha evolucionado hasta la propuesta de *las competencias para el siglo XXI*) que pudieran ser evaluadas. Como lo menciona Fernando Reimers, “Durante las últimas décadas ha habido un trabajo

conceptual significativo y un apoyo dirigido a la ampliación de las metas educativas a fin de preparar mejor a los estudiantes para las exigencias del presente milenio.” (Reimers, F. 2016:17).

Con la entrada del Banco Mundial (BM) en el diseño e instauración de un nuevo modelo educativo se impusieron parámetros y referentes aspiracionales del “deber ser”, y esto se vio reflejado en las modificaciones de las relaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en principios heredados de la denominada educación económica (Dettemer, G. 1992: 14), la cual consideraba la educación como una inversión en capital humano, como: *1) el principio de libertad y racionalidad individuales; 2) el principio de productividad marginal y 3) el principio de competencia perfecta;* y en valores como: *la calidad, la eficacia, la productividad, el desarrollo y el progreso.*

Estos elementos se vieron privilegiados y consolidados con el enfoque pedagógico denominado competencias. Sin embargo, dicho enfoque no ha sido suficiente para subsanar los problemas, culturales, sociales y económicos, a los que buscaba dar respuesta; por ello, a ya casi 25 años de haberse adoptado este modelo en el país, se requieren nuevas estrategias, nuevas perspectivas, análisis, crítica y reflexión de lo hecho; y volver sobre las bases de dicho enfoque para que sea posible una labor docente en este nuevo mundo.

Dicho lo anterior, y para una mejor comprensión del problema, cabe retomar la pregunta: ¿cuál es la intencionalidad del sistema educativo? Lo cual conlleva una revisión de las “discusiones tradicionales en la sociología de la educación y los presupuestos compartidos que presentan las perspectivas teóricas tecnocráticas, críticas y funcionalistas en su concepción del aparato educativo como espacio privilegiado de la sociedad.” (Labraña, J. 2014: 309) En otras palabras, se pretende

comprender el sistema educativo desde una perspectiva social, que tome en consideración las consecuencias de concebir diferentemente la intencionalidad de la educación, como se menciona a continuación y con base en el desarrollo del análisis sociológico e histórico de la educación:

[...]la sociología de la educación desde sus inicios se fue constituyendo como una sociología de las instituciones escolares marcando con un especial énfasis en las funciones orientadas al control social y la instauración moral. El primer libro clásico sobre el tema, “Educación y sociología” de Durkheim, rechazaba las idealizaciones en boga de Kant sobre la educación para destacar, en cambio, la necesidad de una escuela que educase para las necesidades de diferenciación producto de la división del trabajo e imposición de una unidad moral que suponía la ausencia de integración. (Labraña, J. 2014: 311)

De acuerdo con lo anterior, se puede apreciar el cambio de paradigma que supone esta nueva conceptualización de la intencionalidad educativa, pues se pasa de la pretensión de la construcción de un sujeto moral con fines de perfeccionamiento humano a un sujeto capaz de realizar una labor específica en la interacción social y sea útil para los otros, frenando y remediando las conductas y los conocimientos anómalos o que supongan un riesgo para la sociedad. Pues como se expresa a continuación, en primera instancia, la educación consistía en: “desarrollar en el alumno la aptitud general para la moralidad, las disposiciones fundamentales que están en la raíz de la vida moral y constituir en el alumno el agente moral, dispuesto a las iniciativas que son condición general del progreso” (Durkheim, 1991). Lo cual se transformará con las revoluciones industriales y los periodos de guerra mundial, y se verá reflejado en la definición de Parsons, pues el problema de la educación consiste en satisfacer, en la sociedad moderna, la necesidad de internalizar compromisos normativos y a la vez promover la asignación de recursos para la estructura de roles o, como lo señala el mismo, “conservar los valores más

fundamentales de la sociedad” y promover el “desempeño de un tipo específico de rol dentro de la estructura social” (Parsons, 1976). Todo ello materializado en una escuela que tenía como objetivo transmitir la cultura y definir los roles laborales, a partir de una evaluación centrada en los logros académicos y no por cuestiones económicas o de género, en esta tesitura, la escuela representaba una institución de reordenamiento social en la cual se cambiaba la estructura familiar de corte particular, por una estructura universalista a cargo de un profesor, que era figura representativa del mundo adulto.

Como se observa en estas definiciones, aún no hay una separación tajante entre la finalidad moral y laboral de la educación al interior de la sociedad. No obstante, a partir de la década de los 70, derivado de una serie de protestas y manifestaciones sociales, surge una visión crítica que puso en tela de juicio el papel de la educación, ya que la misma, no había sido un factor de transformación social ni de mejora humana, sino más bien una forma de control: “[...] la neutralidad de las políticas educativas fue puesta en cuestión por un serie de movimientos sociales que, retomando la teoría marxista, criticaban el fracaso de la educación como mecanismo de distribución e imposición de solidaridad en la sociedad.” (Labraña, J. 2014: 312) Pues, aun cuando la educación había avanzado a pasos agigantados, la pobreza, principalmente en países del tercer mundo, no había dejado de crecer Thurow (1983); y por otro lado, no se observaba una relación entre la posición educativa (desempeño), y el estatus ocupacional e ingresos (Jencks 1972).

Sin embargo, pese a poner en cuestión los supuestos funcionalistas de idéntica accesibilidad a los contenidos educativos, la diferenciación producto de criterios académicos y la conexión entre resultados escolares y posición en la estructura laboral, los estudios anteriores mantuvieron intacta la concepción de un sistema educativo que, pese a ser imperfecto, era neutral en su imposición de unidad. Las

teorías críticas, en cambio, se presentaron a sí mismas como desveladoras de la función de la educación para mantener las diferencias entre clases sociales. La desigualdad no era una consecuencia irregular del funcionamiento del aparato escolar, sino, más bien, del rol correspondiente de la educación en determinada etapa de desarrollo del capitalismo. (Labraña, J. 2014: 313)

Derivado de lo anterior, surge una nueva hipótesis desarrollada por Pierre Bourdieu junto con Passero, plasmada en una investigación que data de 1964, “Los estudiantes y la cultura”, donde mostraban que las principales limitaciones para los estudiantes de bajos ingresos de la Universidad de Paris, no eran de tipo económico, como podría argumentar el funcionalismo, sino culturales, pues las evaluaciones que realizaban presuponían capacidades cuya adquisición en familias de bajo capital cultural era menos probable” (Bourdieu y Passeron, 2003: 45). En este sentido, los autores proponían que las evaluaciones universitarias debían dar la vuelta sobre la creatividad y la asociación abstracta y no así sobre la aplicación empírica de los conceptos.

En una interpretación diferente del problema, el sociólogo inglés Bernstein, plantea las interrogantes “sobre los mecanismos específicos que favorecen y desfavorecen a ciertas clases sociales. Debido a que la posición de las familias en la división de trabajo determina el lenguaje que estas utilizan, la institucionalización en el aparato educativo de cierto código lingüístico termina por posibilitar determinadas formas de control social.” (Labraña, J. 2014: 313) De tal manera que se van a diferenciar dos tipos de códigos lingüísticos: el restringido y el formal o elaborado. El primero asociado con la clase baja, y el segundo con la clase media y alta.

Dado que el sistema educativo ha evolucionado con pretensiones universalistas y de abstracción, en el código elaborado rige el currículo, la pedagogía y las formas de evaluación, dejando en desventaja a quienes se hubiesen socializado en un código

lingüístico más restringido. Por otra parte, debido a la centralidad de la educación en la sociedad actual, las instituciones escolares y su selección del código elaborado promueven la mantención del orden social, pues, como menciona Bernstein (1958), cómo una sociedad selecciona, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social. (Labraña, J. 2014: 313)

En diferente interpretación y con base en el análisis crítico de la educación, el filósofo francés Louis Althusser, señala que :

Las funciones de la educación en la sociedad capitalista a partir de la introducción del concepto de aparatos ideológicos del Estado, junto con la iglesia y la familia, la escuela se presentaría como el espacio ideal en el que imponer la ideología burguesa en el conjunto de la sociedad. (Labraña, J. 2014: 313)

Por último, Labraña expone en este recorrido de los panoramas sociológicos de la educación, que en convivencia con las teorías funcionalistas y críticas, se despliega una visión tecnocrática propia de las reformas neoliberales, condicionada por los estudios socioeconómicos y la promoción de políticas públicas, cuyo máximo exponente se encuentra en la teoría del capital humano (anteriormente mencionada), la cual, con ayuda de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), pretende que los aparatos de educación se conformen como un espacio ideal para intervenir y asegurar el progreso.

De tal manera que se podría resumir que la propuesta funcionalista privilegia la formación moral y la diferenciación laboral; la perspectiva crítica visibiliza cómo mediante los mecanismos educativos se asegura la estratificación según las clases sociales; y la visión tecnocrática optaría por el desarrollo de políticas públicas

orientadas hacia el bienestar social mediante una mayor cantidad y calidad de organizaciones educativas.

Sin embargo, para profundizar y comprender de mejor modo la visión tecnocrática, y hablar de una mejora en cuestiones de calidad educativa, es pertinente retomar la teoría de los sistemas sociales propuesta por Luhmann, que tiene su fundamento en la comprensión de la sociedad como el total de comunicaciones que hacen posibles el surgimiento de sistemas operativamente cerrados, que se autoproducen, que son autorreferenciales y que están encargados de cumplir una función específica. Un ejemplo de estos sistemas será el educativo, ya que para el sociólogo y filósofo alemán:

El sistema de la educación en la sociedad moderna lleva a cabo dos funciones aparentemente contradictorias: educación orientada al desarrollo de competencias y la observación de estas diferencias mediante la selección (Luhmann y Schorr, 2000). Mientras la comunicación educativa opera según el código de plausibilidad posible de enseñar/ imposible de enseñar, la selección lo hace mediante el código binario mejor/peor, que si bien puede variar en su programación, siempre distingue entre resultados aceptables y no aceptables. El acoplamiento de ambos códigos permite medir selectivamente, de acuerdo a prerrogativas formuladas en el sistema educativo, si el aprendizaje se logró o no, independiente de su correlato mental. De esta forma, respecto a un alumno que obtiene una nota inferior a 4.0 se presupone que no logró aprender lo que debía, independiente si esto se corresponde con las operaciones de su sistema psíquico. (Labraña, J. 2014: 315)

Aunado a lo anterior, y de acuerdo con Luhmann, en el texto intitulado “Sistema e intención de la educación” se plantean dos preguntas que parecieran ser iguales, pero que difieren en gran medida: ¿qué es la educación? y ¿cuál es la intención de educar? Para responder a ellas, el autor realiza un análisis desde la teoría de la

acción¹⁵, ya que a partir de ella explica el concepto de “intención educativa” en donde describe una serie de presupuestos que conforman la dinámica profesor-alumno, enseñanza-aprendizaje que: “[...] sin duda utiliza un código de selección para distribuir a las personas en mejores o peores posiciones dentro y fuera del sistema, pero la educación misma no puede estructurarse con un sencillo esquema positivo/negativo según el modelo logrado/fallido” (Luhmann, 1996:146).

En este sentido se expresa implícitamente la perspectiva de la educación como factor de cambio social, pero no se reduce a ello, pues el código se establece como una barrera que detiene el flujo de movilidad social, o por lo menos en lo que respecta a la educación formal y su intención; de tal manera, que frases como: “estudio para ser alguien en la vida” o “estudio para tener algo” se justifican en la definición del concepto mismo, aunque carezcan de correspondencia en la realidad, con relación a lo que el modelo impone o hace creer.

Dado el grado de diferenciación del sistema de la educación, la asignación de diferencias de rendimiento no puede articularse según valores trascendentales como los ideales de perfección o moralización, pues la laxitud del medio de la moral imposibilita que esta pueda coordinar la evolución de la sociedad. En la

¹⁵La teoría de la acción trata sobre las acciones humanas colectivas independientemente de su contenido. En ella, se pretende indagar sobre el modo en que los individuos logran entrelazar sus acciones corporales para la realización de una cosa en común, cualquiera que ésta sea, sin importar el lugar y tiempo.

En el mismo sentido, la teoría de la acción establece, *grosso modo*, y de acuerdo con el artículo: *La teoría de la acción en Weber, Parsons y Habermas: algunas consideraciones críticas* de Ángeles Lopéz Moreno (2005)

[...]que la «acción» responde, ante todo, a la libre decisión del sujeto, y que es éste el que, de acuerdo con el complejo sistema de su pensamiento, imprime significado a su decisión de actuar, ponderando la trascendencia externa que para sí y para otros puede alcanzar aquélla. Esta deriva se inicia con la «teoría sociológica» de M. Weber —de la acción humana a la acción social— y llega a su culminación en la teoría sociológico-comunicativa de J. Habermas.

diferenciación funcional no existen posiciones privilegiadas, no hay cumbre, centro coordinador ni un mundo de “perfecciones absolutas, axiomáticas e inmutables” (Luhmann y Schorr, 1990: 56). Más bien, lo que define a la autopoiesis sistémica es la diferencia entre codificación y programación. El código binario es un mecanismo que hace de la comunicación algo contingente (que puede ser así pero también de otro modo) que en la educación se realiza en la selección social. Unos alumnos pasan de curso y otros no; unos son elogiados y otros castigados y esta diferenciación permite atribuir posiciones en el sistema educativo. (Labraña, J. 2014: 317)

Sin embargo, la intencionalidad no ha de pensarse desde el sujeto, una característica que remarcará Luhmann a lo largo del texto es lo autorreferencial del sistema educativo, en otras palabras y para entender mejor su análisis, la clausura de operación y *autopoiesis*, nociones (propias de la teoría de sistemas) que establecen que un sistema depende totalmente de su propia organización; sus estructuras se construyen y cambian en la medida que los procesos operacionales se dan al interior del mismo sistema. En este sentido, se concibe a los sistemas como cerrados, y dependen únicamente de su autoproducción y su autorregulación, pues sólo pueden depender de sus propias operaciones para su auto reproducción, de tal modo que pensar la *intencionalidad* desde los sujetos, constituye un error, ésta sólo puede ser abordada desde la perspectiva de los sistemas, y en el mismo sentido se expresa lo siguiente:

La intención pedagógica tiene una existencia exclusivamente social, sus correlatos psíquicos se suponen, pero no son ni examinados ni verificados. No se trata de si los profesores se interesan en la realidad sólo por su salario y su pensión o por una presentación lograda sin perturbaciones, una demostración de su capacidad. Tampoco se trata de si y cómo se pueden establecer los ‘verdaderos motivos’, de si los hay en algún sentido empíricamente comprensible. Basta con aquella cuasi tautológica unidad de asignación de motivos e imputación de acciones, y el sentido de esta construcción simbólica está exclusivamente en el acoplamiento operativo de comunicaciones en el sistema social de la educación. (Luhmann, 1996:146)

En conclusión y de acuerdo con Luhmann, el sistema actual educativo desestima una conceptualización de la educación como perfeccionamiento del hombre, echando por tierra la ontología platónica que había dominado el pensamiento pedagógico occidental (por lo menos hasta Kant), en este sentido no hay “verdadero ser”, no hay “Bien”, pues no existe intencionalidad más allá del dinamismo propio del sistema; se eliminan los puntos privilegiados y los centros, para enunciar un código y un programa. Dicho ello, se explicaría por qué el sistema educativo actual, no tiene como propósito y se ha alejado de lograr un valor supremo o valores inmutables como el perfeccionamiento humano, negando una visión funcionalista y crítica de la educación.

1.1.1 Panorama internacional de la educación

En relación con la intención de la educación y con la delimitación que supone el concepto; se ha desarrollado una idea de lo que pretende la educación, con base en la lectura de Gilberto Guevara Niebla (2016), que cita a Jerome Bruner, quien en el texto *The Culture of Education*, expone las antinomias que presentan los fines de la educación, las cuales podrían resumirse en las siguientes tres:

- a) ¿Puede la escuela atender al mismo tiempo las exigencias del desarrollo individual y las exigencias del desarrollo social?
- b) ¿El aprendizaje se da principalmente al interior de los procesos cerebrales o toda actividad mental se encuentra ubicada y es apoyada por un orden cultural?
- c) ¿quién y cómo deben juzgarse las formas de pensar, de construir significados y de experimentar el mundo?

Estas antinomias, aunadas a otras que se desprenden particularmente de la enseñanza de la filosofía (que serán comentadas en el último apartado de este capítulo) nos plantean interrogantes sobre los elementos que intervienen en los procesos educativos y que visibilizan la complejidad de los mismo; sirva de

ejemplo, el análisis teórico que implica la distinción entre el individuo y la sociedad y su reunión en los fines de la educación. No obstante, ya identificadas (dichas antinomias), es necesario mencionar que hay una meta común a la mayoría de los autores que se han revisado y que comparten una visión de los fines que implica la educación y que podría enunciarse como: “*la finalidad esencial debe ser formar ciudadanos libres, autónomos y dotados de pensamiento crítico, con capacidad de tomar decisiones tomando en cuenta a los otros y a su entorno*”. (Guevara Niebla, G. 2016: 86) Que se complementaría, con lo dicho por Carlos A. Cullen, en *Crítica de las razones para educar*: “*educar debe ser una acción social justa, porque equitativa y solidariamente busca socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente*”. (*Ibidem*)

Además, la educación debe entenderse como un proceso que permite a los individuos obtener un aprendizaje que permita la transformación de su personalidad y su actuar en sociedad, por tal motivo, su relevancia no puede ser cuestionada, ya que el ser humano se convierte en dependiente de ella a lo largo de toda su vida.

Sin embargo, para alcanzar los fines propuestos, se hizo necesario un respaldo teórico que posibilitara el diseño de un *currículum* y que contemplara los procesos y evaluaciones de lo elemental para la afirmación del modelo económico y social vigente; en esta misma tesitura, Fernando Reimers identifica un problema: “la mayor parte de las conversaciones sobre *la educación del siglo XXI* hasta ahora no han conseguido trazar una conexión entre las competencias del siglo XXI propuestas y cualesquiera teorías psicológicas sobre cómo se desarrollan esas competencias, en particular en relación con las demás como un proceso de desarrollo unificado.” (Reimers, F. y Connie, K. 2016: 22)

En otro orden de ideas, Reimers expone que se ha llevado a cabo un esfuerzo para construir un enlace que permita subsanar la brecha entre los ideales y las necesidades materiales de nuestra sociedad: “[...]un puente para esta brecha es un informe del Consejo Nacional de Investigación (NRC, por sus siglas en inglés) (...) [que] reunió a un grupo de expertos dirigidos por Margaret Hilton y James Pellegrino para elaborar un informe sobre las habilidades del siglo XXI.” (Reimers, F. y Connie, K. 2016: 22-23). De tal modo que, se diseñó un modelo curricular contemplando principalmente las necesidades económicas y tecnológicas que presentaba el pronóstico de progreso social y digital. Entre los requerimientos indispensables se encontraba las siguientes habilidades:

- 1 Competencias cognitivas.
 - 1.1 Procesos y estrategias cognitivas.
 - 1.2 Conocimiento
 - 1.3 Creatividad
- 2 Competencias intrapersonales
 - 2.1 Apertura intelectual
 - 2.2 Ética y espíritu concienzudo en el campo laboral
 - 2.3 Autoevaluación positiva
- 3 Competencias Interpersonales
 - 3.1 Trabajo en equipo y colaboración
 - 3.2 Liderazgo ((Reimers, F. y Connie, K. 2016: 22-24)

De las habilidades enunciadas puede advertirse la generalidad con la que fueron seleccionadas y su direccionalidad hacia la integración a un campo laboral, afirmando el desarrollo humano, siempre y cuando no suponga un peligro para la reproducción del sistema.

En otro grado de análisis, Reimers cuestiona la originalidad de dichas competencias, pero resalta el carácter democrático que llevan implícito:

De algún modo estas competencias consideradas fundamentales para la educación del siglo XXI, no pueden considerarse una innovación; en la medida que fueron básicas

en el desarrollo de nuestros ancestros primitivos que las utilizaron para vivir y trabajar en grupo. No obstante, la diferencia en nuestro tiempo se manifiesta en que estas habilidades se han democratizado, lo que implica que son necesarias para todos y no sectarias. Y que estas competencias, conforman la base para un bienestar a nivel individuo y nación, que promueven el civismo, ayudan a la convivencia, a la solución de problemas y al desarrollo económico (Reimers, F. y Connie, K. 2016: 25)

Seguido de lo anterior, la necesidad de evaluar las competencias, llevó al diseño de un instrumento de medición que lo hiciera posible, de tal forma que se implementó el Programa Internacional de Evaluación Educativa (PISA por sus siglas en inglés)¹⁶ que se encarga de medir habilidades de lenguaje, matemáticas y ciencia, en el cual participan los países miembros de la OCDE.

Estas acciones trajeron como consecuencia una competencia entre el desempeño de los países participantes, y los resultados mostraron señales de alerta en varios casos, ya que en gran parte la economía y bienestar social tienen su base en la educación de su población. Por consiguiente, surgió la necesidad de reaccionar ante tales problemáticas y diseñar un modelo educativo que fuera coherente con las necesidades de un nuevo mundo, con lo que ello implica, renovación de los programas, de los docentes (o su profesionalización) y de las escuelas.

Los intentos de mejora por parte de ciertos sistemas educativos, miembros de la OCDE, entre ellos México, Inglaterra, Chile, entre otros, se vieron traducidos en

¹⁶ De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016) PISA en México ya tiene una historia que se remonta al año 2000, cuando se realizó su primera aplicación. Desde su puesta en marcha, y particularmente después de conocer esos primeros resultados y el potencial que guardan los datos para su aprovechamiento, el proyecto ha inducido a investigaciones, reportes, debates, reflexiones y, sobre todo, ha incitado preguntas que, por su frecuencia, dan pie al documento que ahora se entrega.” Cabe resaltar que en este programa sólo participan miembros de la OCDE y es voluntariamente. *Grosso modo*, la prueba PISA, es un instrumento que permite el diagnóstico del sistema educativo mexicano y su comparación con otros sistemas, para elaborar estrategias que permitan solucionar los problemas que se detecten.

reformas bien planeadas, aunque estos no fueron significativos en su avancé, ya que no fue el esperado por algunos países.

De acuerdo con Barber (2008), algunos países apostaron por reducir su número de alumnos en las aulas, aduciendo que la calidad aumentaría; sin embargo, esto significó mayor demanda de profesores y la reducción de estándares en su selección, así como en el financiamiento de los mismos.

Los resultados favorables en ciertas naciones mostraron coincidencias: “a) personal apto para la docencia; b) profesionalización y desarrollo para que fueran instructores eficientes y c) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.” (Barber, M. y Mourshed, M. 2008: 6, 14 y 15); sin embargo, no es suficiente o para alcanzarlos existen variables sociales y económicas a considerar.

Por ejemplo, en Singapur, que se posiciona como uno de los mejores sistemas educativos, se implementaron programas de revalorización social, al igual que Barber (2008), F. Reimers (2016), resalta que en estos sistemas exitosos, hay una visión positiva del docente, incluso hay promoción en autobuses y alta demanda para ingresar al servicio, con sueldos competitivos a los de la industria privada. Todo ello, con miras al logro de un servicio profesional docente de calidad y un sistema de educación sólido.

En resumen, el panorama internacional de la educación quedó delimitado por una visión de capital humano, que tuviera por objetivo responder a las necesidades tecnológicas y laborales del progreso, fundamentada en los valores del capitalismo y en el desarrollo de habilidades que se sujetaran a la evaluación permanente y a la reproducción del sistema.

1.1.2 Visión internacional de la enseñanza de la filosofía

En concordancia con el panorama internacional de la educación, la visión internacional de la enseñanza de la filosofía quedará sometida a los valores y habilidades expuestas; y no sólo ello, sino que será fundamental en su justificación y desarrollo. Como ya lo ha mencionado Karina Huerta Ramos (2014) en: *Crítica y propuesta a la enseñanza de la filosofía*, los fines y directrices de la enseñanza de la filosofía fueron propuestos por la UNESCO, en algunos de sus textos, principalmente: *La filosofía una escuela de la libertad*, y *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*; así como en, “La Estrategia Intersectorial de la UNESCO sobre la filosofía” nacido de “El programa de filosofía de la UNESCO”. En esta línea de pensamiento, la filosofía es concebida: “*en un sentido lato como una forma de abordar los problemas universales de la vida y la existencia humana y de inculcar a las personas una manera de pensar independiente.*” Dicho de otro modo, se enuncia un ideal en el cual la UNESCO pretende otorgar una finalidad tanto ética, como lógica en la cual el ser humano, por medio de la filosofía, se plantea dudas sobre la existencia de la realidad y de sí mismo, en la que se emplea la razón para encontrar respuestas a estas interrogantes.

Aunado a lo anterior, “El programa de filosofía de la UNESCO” propone fomentar el diálogo filosófico entre las distintas corrientes o posturas filosóficas, y para lograr su objetivo, en 2005 publicó: “La estrategia intersectorial de la UNESCO sobre la filosofía”, que entre sus objetivos están: “d) popularizar la filosofía entre el público en general; e) promover la enseñanza de la filosofía en el mundo, en particular –pero no exclusivamente– por conducto de las instituciones educativas y contribuir a la creación de capacidades en materia de saber filosófico en los Estados Miembros, especialmente en aquellos donde no se enseña como disciplina específica.” Lo que significa, establecerse el objetivo de hacer llegar la filosofía a

todo el mundo, expandirla a todos los niveles educativos y propiciar su enseñanza escolarizada en los países que no la estudian formalmente; en otras palabras, se pretende la democratización de la filosofía dictada como un derecho de los hombres.

Con base en los objetivos planteados, el programa antes mencionado plantea tres ejes de acción:

Eje I: La filosofía ante los problemas del mundo.

Eje II: La enseñanza de la filosofía en el mundo.

Eje III: Promoción de la investigación y el pensamiento filosóficos.” (UNESCO, 2005:2)

Y cada uno de ellos propone las acciones necesarias a realizarse para que puedan cumplirse:

Eje I: La filosofía ante los problemas del mundo, desea propiciar el diálogo entre las naciones, así como el análisis de los problemas del mundo contemporáneo.

Eje II: La enseñanza de la filosofía en el mundo, pretende fomentar la reflexión crítica, el pensamiento autónomo y libre de dogmas. Para lograrlo propone evaluar los adelantos en materia de enseñanza de la filosofía en la actualidad. Preparar planes de estudios globales apoyo a las Olimpiadas Internacionales de Filosofía, consolidar la red de Cátedras UNESCO de filosofía y la difusión electrónica de los materiales que resulten con estas acciones.

Eje III: Promoción de la investigación y el pensamiento filosófico, se quiere dar mayor difusión a la filosofía por medio de programas de radio y televisión. (Huerta Ramos, C. K. 2014: 37)

En este sentido, cada eje, presentará una multiplicidad de perspectivas y propuestas que entrañan diferentes interpretaciones en su aplicación; principalmente en lo que refiere al eje 2, sobre la enseñanza de la filosofía. Por ello en el libro *La filosofía una escuela de la libertad*, se da cuenta de la condición actual de la enseñanza de la filosofía y; aun cuando manifiesta no suscribirse ni pretender imponer o sugerir

alguna corriente filosófica o método, se advierte lo contrario. Pues indica que la filosofía debe formar para la libertad y para la cultura de la paz, así como para el uso de la *razón crítica*; y afirma:

La filosofía implica el ejercicio de la libertad gracias a la reflexión. Se trata, por ende, de juzgar sobre la base de la razón y no de expresar meras opiniones, no solo de saber sino también de comprender el sentido y los principios del saber, de actuar para desarrollar el sentido crítico, baluarte por excelencia contra toda forma de pasión doctrinaria. Se trata de un tiempo largo, que requiere una instrucción esclarecida y una puesta en perspectiva rigurosa de conceptos e ideas. La filosofía como método, actitud y pedagogía permite así desarrollar competencias en cada individuo que le permiten cuestionar, comparar y conceptualizar. (UNESCO, 2011: IX)

De tal modo que la UNESCO parece caer en una contradicción en la medida que establece un carácter democrático de la filosofía, ya sea que se tenga o no instrucción académica. Pues, aunado a que la filosofía no puede ser reducida a mera reflexión:

[...]por una parte, sostiene que la filosofía debe popularizarse y llegar de cualquier forma a cada individuo del planeta; y por otra, refiere que la mera opinión no es filosofía y que para tener un juicio reflexionado, ordenado y crítico se requiere tiempo, instrucción y método, entonces, para las dos últimas condiciones, es menester tener una guía, (...) que es el profesor y éste se encuentra primordialmente en las aulas. (Huerta Ramos, C. K. 2014: 38)

Ya que el organismo afirma: “ahora bien, ¿qué otra institución sino la escuela puede ofrecer ese baluarte infranqueable? ¿Quién sino el docente, el formador, el educador puede enseñar a reflexionar, a discutir la evidencia y a no fiarse de los axiomas?” (UNESCO, 2011: IX). Entonces, ese ideal universalista de la filosofía democratizada que llega a cualquier rincón del mundo, aparece simplemente como

eso, pues se concluye que es la academia el lugar donde han de adquirirse estas habilidades.

De tal modo que es posible percibir un panorama que vincula a la filosofía, más allá de la crítica y creación de conceptos en la significación del mundo, a un ideal global del *hombre universal*, con los mismos derechos y finalidades; donde ésta sea un patrimonio de la humanidad; pero no sólo ello, sino que responda y sirva en la formación de personas capaces de afrontar los retos y reflexiones sobre el uso y consumo de los dispositivos, que aun cuando se lleve al *currículum* informal, queda privilegiado el espacio educativo y el docente como responsable de su enseñanza.

1.2 Perspectivas de la EMS en México y el papel de la filosofía en ella

En el texto sobre “La influencia del Banco Mundial en la Reforma Educativa” Elena Zegaib expone la presión que ejerció el Banco Mundial (BM) en la definición de las políticas educativas que germinaron durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, pues en dicho periodo se optó por la implementación y desarrollo del modelo económico neoliberal; consecuencia de ello, fue la celebración de diferentes tratados, principalmente en el campo comercial como el Tratado de Libre Comercio (TLC), que establecieron nuevas dinámicas y compromisos en los hábitos e ideales de los mexicanos. Sin embargo, la autora advierte, que muchos de esos cambios, sólo fueron adoptados formalmente, en documentos oficiales, y que la realidad presentó otra cara.

En el mismo texto, Zegaib, relata un poco sobre la creación de BM y del Fondo Monetario Internacional (FMI) que son denominadas como organizaciones económicas internacionales y se crearon en 1944 con la finalidad de fomentar el

crecimiento económico de los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). (Zegaib, E, 2002: 102)

Durante el gobierno de Salinas, el BM otorgó financiamientos para la creación (que sería mejor llamarla adopción) y ejecución de programas educativos y de políticas públicas; denominados como proyectos de desarrollo y crecimiento del país. Entre esos proyectos, se incluía la necesidad de una reforma educativa; que como ya se mencionó en el capítulo anterior, respondía a los valores y expectativas de lo que se tenía por elemental con base en los retos globales del siglo XXI.

En el mismo sentido se podría decir que en sociedades, en pleno desarrollo dentro de los parámetros económicos-occidentales, como la nuestra, que vive un proceso de democratización y que posee un sistema educativo centralizado y vertical, podría pensarse que la finalidad educativa, sería un tema central y de discusión pública; empero, se ha reducido a encuestas inducidas y sin previa información.

Por tal motivo, en el siguiente apartado se lleva acabo, a partir de Salmerón (1988) y Huerta Ramos (2018), una presentación de los sucesos más relevantes del cambio de perspectiva en los fines de la educación mexicana y sus consecuencias en la enseñanza de la filosofía, máxime en la EMS; vinculados a la intencionalidad del sistema educativo y la visión internacional de la enseñanza de la filosofía.

1.2.1 Panorama nacional de la educación y de la EMS

Como se ha podido inferir con lo mencionado en el apartado anterior, la relación entre la intencionalidad de la educación y la enseñanza, incluida la de la filosofía, es estrecha; pues la educación necesita de la filosofía para darse un sentido. Por su parte, la filosofía institucional necesita del sistema educativo, para ser incluida en

él como disciplina de estudio, así como obtener los fundamentos pedagógicos que permitan su enseñanza e incorporación al *currículum* formal.

En este sentido, y para propósitos de esta parte, se retoma un breve análisis sobre las etapas de la EMS en nuestro país, el cual visibilizará la relación anteriormente mencionada con la intencionalidad educativa y sacará a la superficie los problemas que presenta cada fase.

En el ensayo “Problemas de la Enseñanza Media” Fernando Salmerón realiza una breve genealogía de los objetivos de la EMS en México, particularmente en el estado de Veracruz. El autor comienza por la definición misma de este tipo de Enseñanza:

Se entiende por enseñanza media aquella etapa de la educación escolar destinada a adolescentes (en sociedades de gran movilidad, como la nuestra, estamos obligados a decir: preferentemente adolescentes) y atenta a satisfacer tanto las necesidades de formación general como las propiamente ocupacionales o de actividad profesional. (Salmerón, F. 1988: 17)

Y advierte al respecto que no es homogénea; sino que hay varias modalidades de ésta (en la actualidad) y que sus diferencias se derivan de las necesidades educativas que cada una de ellas entraña; es decir, que su carácter se define a partir de su propia concepción: si es considerada como una continuación de la educación elemental o si es una fase preparatoria para la educación profesional; si es un segmento terminal o un puente; o si es técnica o normal. No obstante, en cualquiera de los casos: “*su importancia para la vida social es de primer orden y esto mismo ha hecho de su historia una crisis de carácter permanente*” (Salmerón, F. 1988: 17).

De esta manera, Salmerón justifica la necesidad de diferenciar el surgimiento y etapas de la enseñanza media (em), y en este proceso, considera que hay tres momentos claves en el desarrollo de esta.

El primer momento se lo atribuye a la época colonial y lo define como una educación religiosa (principalmente de la orden de la compañía de Jesús; aunque los Dominicos también eran influyentes en el sector), la cual surge desvinculada de la educación elemental y estaba dirigida a determinada clase social. Esta educación encuentra su base en la filosofía cristiana medieval y pedagogía de los jesuitas que: “Era en cierto modo una educación humanista, el cuadro de estudios lo constituían las llamadas artes liberales, pero llevada más bien al tratamiento de las formas” (Salmerón, F. 1988: 18) y, el autor considera que su eficacia se debía a que “estaba fundada en la idea de que la verdadera preparación para la vida es una preparación moral, de que la virtud es la mejor garantía del buen ciudadano” (*Ibidem*). En resumen, la enseñanza media tenía una finalidad moral basada en la doctrina cristiana, que se llevaba a cabo a través del método medieval: *Lectio*, *Quaestatio* y *Disputatio*.

Sin embargo, el autor refiere que este tipo de enseñanza en su devenir encontró su final, cuando los colegios cambiaron el contenido de su enseñanza, permitiendo la entrada de la ciencia moderna y con ello adoptaron un sentido de utilidad. Además, que: “Ahora para preparar a los jóvenes que habían de construir, primero la clientela de la universidad y después el grupo gobernante de la república.” (Salmerón, F. 1988: 18) Dichas razones, aunado a la falta de vínculos con la educación primaria y su cercanía con la educación universitaria, la acercó más a su definición de escuela “preparatoria”, lo que constituye el segundo periodo de la enseñanza media.

En la segunda etapa, se privilegió una educación positivista, que dio origen a dos instituciones que todavía subsisten hasta nuestros días, La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y las Escuelas normales; que encuentran sus bases en la Ley Orgánica de 1867 y en la de 1869:

Reglamento que organizó, por un lado, la secundaria para señoritas y, por otro, la Escuela Nacional Preparatoria de cinco años, con bachilleratos especializados [...] Pero esa ampliación desapareció casi inmediatamente y la fundación de las escuelas normales de provincia primero, y de la nacional algunos años después, separaron completamente la enseñanza normal de los bachilleratos. (Salmerón, F. 1988: 18)

Este tipo de enseñanza encontró su fundamento en la razón y la ciencia, concebida como lo proponía la filosofía positivista. Sin embargo, a través de los cambios que sufrió la nación, se realizó otra reforma en 1896, en la cual se abandonaba la doctrina sobre los conocimientos humanos que servían de estructura para el plan de estudios; de tal modo que: *“el sistema de las ciencias fue sustituido, a base de rectificaciones y añadiduras, por la pura yuxtaposición de disciplinas científicas y filosóficas, es decir, por el enciclopedismo en el peor sentido de la palabra”*. (Salmerón, F. 1988: 19)

Lo anterior, dio pie a una reforma más, la de 1921, que sienta el marco para una tercera etapa, que se da un contexto postrevolucionario y origina la división de la educación secundaria y preparatoria; y la separación entre las escuelas normales y de enseñanza técnica.

Salmerón, agota con estas reformas las etapas más representativas de la em; sin embargo; Huerta Ramos (2018), a modo de mapeo, realiza un diagnóstico sobre los cambios que surgieron de los fines y concepción de la em en el país para consolidarse en la EMS, lo cual se resumirá en una transición de un carácter humanista de la educación a una educación globalizada.

En este recorrido que nos propone la autora; se observa, como la finalidad educativa, que consistía en la principal herramienta para establecer los fundamentos de la construcción de una nación, y que será impresa, durante las primeras décadas del s. XX, con la creación de una Secretaría de Educación (1921) por José Vasconcelos, en la idea: “[...] que la educación sería la base de la mexicanidad y que por medio de ella se consolidarían los valores nacionales cuando se reconociera el valor de haber nacido en este suelo” (Ornelas:1998,81) y de la mano de una pedagogía basada en el socialismo, y contraria a las propuestas de la escuela nueva, se comenzó con una campaña de alfabetización, de edición y publicación de una serie de clásicos de la literatura universal y de un programa de desayunos que completaba la función de la escuela.

Años más tarde, en 1946 se modifica legalmente este carácter socialista, pero se conserva la idea de promover el orgullo nacional; así como su pretensión de desarrollo, a través de una propuesta humanista que contemplaba las virtudes y la cultura.

Sin embargo, el verdadero cambio, al igual que en la mayor parte del mundo, se da con el inicio de la década de los setenta, seguido de las manifestaciones sociales y estudiantiles, pues aun cuando se conservaba la idea de una visión nacionalista, se daba en relación con el crecimiento de la economía nacional respecto a las necesidades y retos del mercado mundial; en otras palabras, se buscaba ofrecer una educación que posibilitara el crecimiento económico del país y la competitividad con el resto del mundo. En la misma tesitura, Huerta Ramos menciona cuatro periodos presidenciales que conformarán la transición completa hacia una educación globalizada, pues en ellas se adoptaron compromisos internacionales y se sentaron las bases para la reforma educativa, que implica la Reforma Integral de

la Educación Media Superior (RIEMS). Respecto al primer periodo, la autora menciona que se pretendía abandonar un aprendizaje basado en la memoria para el desarrollo del razonamiento y la solución de problemas, y cita:

Educación para el régimen de Echeverría, consistió inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo [...] mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza (Robles. 1993: 218)

Posteriormente, y como respuesta a las crisis económicas y la transformación de las políticas mundiales, a finales de la década de los ochenta, con el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), se introdujo al sector empresarial en el diseño y definición de los objetivos del *currículum* educativo:

[...] en 1989 se presentó el Programa de Modernización Educativa en el cual se hablaba de crear un sistema educativo más racional y eficiente a nivel nacional, además pretendía construir otra ideología que promoviera el desarrollo individual, inspirado en nuevos valores, no en el sentido moral, sino que impulsaran la iniciativa, que reflejara conceptos como calidad y competitividad; igualmente, se fomentó la idea de una educación integral que incluyera conocimientos instrumentales, es decir, que se pudiera llevar acabo a la práctica en el ámbito laboral, y una educación cívica y de valores como la tolerancia, o la solidaridad (Huerta Ramos. 2014: 15)

Ello trajo como consecuencia la inserción de nuevas categorías dentro del campo educativo que procedían del ámbito empresarial, lo cual significó la disminución de la actuación estatal en materia de educación y el crecimiento de la educación privada; lo cual termino por difuminar el carácter de formación moral de los fines educativos.

Un sexenio después, en el mandato de E. Zedillo (1994-2000), de la mano y dirección de la OCDE, se llevó un estudio diagnóstico, con el título *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México, Educación Superior*

(OCDE:1997), para que ofreciera luz sobre el resultado de las políticas educativas implementadas. El estudio mostró lo que ya se percibía desde muchos años atrás: la poca articulación entre la EMS y la Educación Superior, la gran brecha de desigualdad educativa respecto a género y condición socioeconómica y la falta de formación en los docentes; hecho que prendió los focos de alarma, pues resultaba ser incompatible con la proyección económica del país. Por ello, organismos, como Banco Mundial (BM) y la OCDE, invirtieron recursos en la implementación de un nuevo enfoque educativo, el cual tenía por objetivo incrementar la calidad educativa y generar las competencias necesarias.

Por último, en el periodo presidencial de V. Fox, se concretaron estos objetivos al resaltar el concepto de “calidad educativa”, cosa que se veía patentada en el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006) que advertía su finalidad: *una educación de calidad para el siglo XXI*. Por este motivo, y particularmente en la EMS, se llegó a una revisión de la diversidad de los programas y planes de estudio, que si bien podía resumirse en 3 modelos: 1) el Bachillerato general o propedéutico; 2) el Bachillerato bivalente y 3) la educación profesional técnica; no obstante, cada uno presentaba diferentes tipos de instituciones con múltiples perspectivas de la educación; en consecuencia, se decidió llevar a cabo una revisión y reforma del currículo, adoptando el término de competencias laborales, con lo cual surgió la necesidad de homologar el perfil de egreso, pues se pretendía que: “ los egresados de la educación media superior deberán compartir capacidades genéricas, actitudes y valores, y conocimientos básicos y humanistas, técnicos y científicos”(PNE: 2001: 167). Lo cual decanto en la RIEMS y las propuestas de un Nuevo Modelo Educativo (2016).

De igual manera, el problema que plantea el Nuevo Modelo Educativo (2016) no difiere en gran medida de la intencionalidad del sistema educativo global, que

como ya se ha mencionado se basa en las competencias necesarias para el siglo XXI, que establecen fines propuestos por las organizaciones internacionales para hacer frente a los desafíos que se presentarán; en otras palabras, sentar las bases de la educación del siglo XXI contempla el cómo enfrentar y saber utilizar adecuadamente los avances tecno-científicos para el uso adecuado en beneficio de la humanidad y del planeta mismo. De tal modo que los dos grandes ejes a analizar son el para qué y el cómo lograr los objetivos planteados por las necesidades sociales, políticas, ecológicas, científicas y tecnológicas, causadas por las revoluciones industriales, digitales y económicas, que desembocaron en la reforma de las cuestiones y fundamentos de la educación.

En este mismo tenor, de acuerdo con el discurso oficializado, cobra sentido que “sociedad y gobierno se enfrentan a la necesidad de construir un país más libre, justo y próspero, que forme parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante” (SEP, 2017: 23). Ahora bien, ¿cómo lograrlo? La mayoría de los países pertenecientes a la cultura global, han apostado por realizar, en las últimas décadas, una serie de análisis y reformas educativas. En el caso de México, la más reciente comienza en 2008 en el nivel preescolar y primaria, que tendrá sus anexos y revisiones en 2012 para la educación secundaria y 2013 para la EMS, que juntos conforman los 15 años escolares obligatorios.

En el mismo orden de ideas se estableció que: “La reforma educativa nos ofrece la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcance su máximo potencial” (SEP, 2017: 23), lo cual expresa una ideología específica, permeada por los modelos que ya se han mencionado, y se verán reflejados en el principal objetivo de dicha reforma:

[...] la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad incluyente. Esto significa que el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género. (SEP, 2017: 23)

Sin embargo, resulta indispensable, detenernos a analizar las implicaciones de dicha aseveración que es acorde a las políticas adoptadas por la necesidad de ofrecer una educación laica y gratuita, en la medida que permite la inclusión y no discriminación de cualquier manifestación cultural o religiosa y socioeconómica; con ello, se posibilita una sociedad más equitativa y respetuosa. Sin embargo, el paso de estas premisas a considerar una educación de calidad, traducida en el logro de “aprendizajes y conocimientos significativos y útiles para la vida” (SEP, 2017: 23) incurre en una contradicción, pues dichos elementos no son algo que puedan proporcionarse, el lenguaje empleado denotaría un retroceso a los viejos modelos y objetivos educativos; contrarios al nuevo enfoque que reaprehende el concepto de “los aprendizajes como algo que se construyen” (*Ibidem*); de tal modo que se anula el hecho de que *la educación sea algo que pueda ser recibida*; y con ello, debería remarcarse que ésta no puede deslindarse de su contexto, socioeconómico, geográfico o cultural. Si bien el propósito, es que la equidad que se genere elimine, las barreras para el logro de objetivos específicos y traducidos en valores como la “calidad educativa”; esta última, debe contextualizarse en la autonomía de los pueblos y sus intereses, independientemente de los planteados por el orden global establecido.

Dicho lo anterior, por razones de enfoque, anteriormente expuestas, este análisis se dirige a la revisión del uso de conceptos como: *calidad, aprendizaje, conocimientos significativos, educación, evaluación y docencia; entre otros*. Ello se realiza en función del marco de los fines de la EMS, lo cual no es distante a lo ya expuesto, sino que se limita para el objetivo principal de este capítulo.

Cómo ya se mencionó, uno de los ejes a revisar en este acápite, está definido por la cuestión ¿para qué enseñar a filosofar en nuestro país? Y en este sentido, ¿para qué se aprende? y ¿cuáles son las necesidades sociales a las que responde?

Una de las ideas que se argumenta por el discurso oficial es que la educación debe tener un carácter evolutivo y pragmático, es decir, no debe ser estática y debe responder a los problemas que presenta la sociedad en la que se inserta; pues en caso contrario; aparece uno de los principales problemas a nivel del aula: ***la inadecuación entre los programas educativos y las necesidades sociales (véase la primera y la segunda antinomia expuesta por Bruner)***. Los estudiantes no encuentran sentido a lo que aprenden, al no poder vincularlo con la realidad y su contexto sociocultural; entonces pierden motivación e interés, lo que se traduce en una de las principales causas internas de rezago y abandono escolar. De igual manera, encontramos los mismos problemas en la enseñanza de la filosofía, no obstante, su carácter no es evolutivo ni pragmático, pues la filosofía, en la línea de tradición que aquí se retoma no es utilitaria, su relevancia se desprende de su “no hacer”.

En un plano más específico, se considera apremiante dar respuesta a esta situación y definir los valores y las habilidades necesarias para la adaptación de los individuos a este nuevo mundo, pues cómo se reconoce en el *Modelo educativo 2016* propuesto por la SEP:

A partir del progreso tecnológico y la globalización, la velocidad a la que se genera el conocimiento ha aumentado de manera vertiginosa.

Asimismo, las fuentes de información y las vías de aprendizaje y socialización se han multiplicado, poniendo en duda cuáles son las competencias y habilidades que los alumnos deben desarrollar en su paso por la educación obligatoria. En ese sentido, es

preciso reconocer que la sociedad del conocimiento exige mayores capacidades de pensamiento analítico, crítico y creativo.” (SEP, 2016: 35) *énfasis agregado*.

Aunado a lo anterior, atender los problemas de la EMS en México, como la deserción escolar o los bajos niveles académicos, que se reflejan en las problemáticas planteadas en la RIEMS (2008) y los resultados obtenidos de acuerdo con la prueba PLANEA (2015 a 2018)¹⁷, se requiere de alinear las partes del sistema educativo (Políticas, Administraciones, Institutos, docentes, alumnos, padres de familia) para establecer objetivos que permitan delimitar el rumbo de la educación, de la nación, la consolidación de la misma y con ello el bien estar social.¹⁸

Para realizar dicha tarea, es necesario que cada una de las partes asuma la responsabilidad correspondiente a su rol y superé la negatividad que le presenta el otro y lo otro; es decir, no buscar culpabilidad en diferentes sectores, ni responsabilizar del todo a uno de los actores, como se ha hecho y se pretende hacer¹⁹, en la medida de lo establecido por el Nuevo Modelo Educativo (SEP

¹⁷Los resultados de la prueba PLANEA pertenecientes al año 2016 y realizado del 12 al 14 de abril, muestran que el 45% de los sustentantes a nivel nacional obtuvo el nivel 1 en el área de Comunicación y lenguaje y el 49.2% el mismo nivel en el área de matemáticas, lo que significa que fueron clasificados como insuficientes respecto a las habilidades básicas en estas áreas. Consultado el 23 de noviembre de 2016 en http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2016/DifusionPLANEA_EMS.pdf

¹⁸ Esto se reafirma con el planteamiento del Modelo educativo 2016, pues manifiesta la necesidad de la alineación entre los diferentes sectores y actores que participan en los procesos de la Educación:

La escuela debe trabajar para instrumentar el planteamiento pedagógico y garantizar que tanto los objetivos como los contenidos generales del currículo nacional de Educación Básica y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior se cumplan a cabalidad. En consecuencia, la planeación debe organizarse en función de las prioridades educativas nacionales, centradas siempre en el aprendizaje de los alumnos, y hacer del contenido pedagógico su prioridad (SEP, 2016: 23)

¹⁹ Con base en el *Modelo Educativo 2016*, si bien se habla de un vuelco y de poner a “la escuela” al centro de la educación, sigue argumentándose que el principal responsable, el principal actor o el que mayor incidencia tiene en el proceso es el docente. Además, si se considera que uno de los principales problemas es la deserción, como lo reconoce el mismo *Modelo*: “existe un serio problema de abandono escolar que se manifiesta sobre todo en el primer año” (SEP, 2016: 12), de acuerdo con el

2016), que a pesar de priorizar el concepto de la escuela al centro, en dónde el alumno sea el principal actor; *el docente es el principal responsable* de que el proceso educativo se lleve a cabo, lo cual afirma nuevamente una relación con resabios de otros modelos y épocas. Por lo tanto, habrá que hacer un diagnóstico y determinar ¿cuál es el papel que debe cumplir cada sector?, ¿cuál es la responsabilidad y las condiciones del docente? y ¿qué es lo que puede el docente desde el aula de clases?

En el Nuevo Modelo Educativo, por docente se entiende un profesional que sabe cómo mantener la atención de la clase cambiando el tipo de actividades e invitando a participar a los alumnos y convenciéndolos de actuar en ella, aquí nuevamente se adscriben elementos educativos de distintos paradigmas psicopedagógicos. Si bien el clima político, ideológico y social, de la actualidad, no es propicio para las labores del profesorado, al que se considera: poco preparado, sin disposición al trabajo, sin compromiso y sin habilidades propias de las TIC, entre otras críticas más viscerales; se impone un prejuicio sobre su calidad moral y profesional. Como docente, se busca participar en la formación de seres capaces de plantearse metas, sueños y hábitos; cuyos valores reditúen respeto, legalidad y que valoren lo importante de tener una actitud positiva y creativa.

Por lo anteriormente dicho, se debe insistir que, en el tiempo actual los que se dedican a las labores de enseñanza deben replantearse y ejercer activamente las cuestiones sobre lo que enseñan, cómo lo enseñan, qué objetivos persiguen y con qué se cuenta para hacerlo.

Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, el docente sólo participa en algunas de las causas, pero no es factor definitivo en dicha problemática. Sin embargo, esto no lo exime de responsabilidad, pues en los puntos que toca, es menester que su formación permita identificar y evitar prácticas nocivas para que se propicie este fenómeno.

Por último, retomando lo dicho por el ya citado Guevara Niebla (2016), Iván Ilich critica los objetivos de la educación, en México hay un desencanto colectivo ante la menor capacidad que hoy muestra la escuela en su contribución para el cambio social, o para posibilitar la movilidad social de aquellos que estudian. La catástrofe educativa tiene muchos síntomas: la baja calidad de la enseñanza, la mala formación del magisterio, los bajos índices de eficiencia terminal y el alto índice de profesionales desempleados; condiciones que derivan en, mala economía, corrupción, delincuencia y carencia en el desarrollo general del país.

1.2.2 Panorama nacional de la enseñanza de la filosofía

Una vez abordado el panorama nacional de la EMS, la pregunta obligada se torna sobre el papel que desempeña la filosofía en él, es decir; ¿Por qué enseñar filosofía en México? ¿Para qué enseñar filosofía en México? Y ¿Es posible la enseñanza de la filosofía de acuerdo con los fines establecidos por la EMS?

Para analizar estas preguntas, en primer instancia, cabe diferenciarlas. La primera se dirige a la búsqueda de sentido y podría ofrecerse una respuesta desde el lugar común, en otras palabras, se enseña porque la filosofía es un quehacer vital en la formación de los seres humanos y se conjuga perfectamente con muchos de los ideales propuestos por los fines de la educación, aún en lo propuesto por el enfoque basado en competencia. Respecto a la segunda pregunta, se pone en tensión la naturaleza de la filosofía y sus concepciones, por ello, se recurre a autoridades en el tema, como el profesor Vargas Lozano, y se deriva el análisis de los fines de la enseñanza de la filosofía y el papel que desempeña el filósofo (docente de la filosofía). Por último, se pregunta por las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía, es decir, forma parte de los programas de estudio, en qué medida, cual es el fundamento de incorporarla a ellos y quiénes y cómo se enseña; lo cual, por su amplitud resultará imposible para los fines de este trabajo, y han de resumirse en

la perspectiva de la enseñanza de la filosofía partir de algunos representantes del oficio en México y la exposición de los problemas que entraña la enseñanza de la filosofía misma.

De tal manera que, cuando se pregunta el porqué de la enseñanza de filosofía en el enfoque actual educativo, cabe mencionar lo que ya advertía Vargas Lozano (2012) si este enfoque se extrae del ámbito industrial, entonces no obedece al contexto sociocultural y económico mexicano. Además, pretende generar trabajadores eficientes que tiendan a las actividades mecánicas; de manera que: ¿cómo puede pensarse que el “quehacer” filosófico se despliegue en armonía con dichos presupuestos?

De acuerdo con lo anterior, y como se hizo patente en la RIEMS (2008), la filosofía no fue considerada en su inicio, pues el Marco Curricular Común, propuesto en esta iniciativa legal de política educativa sólo contemplaba cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencia Sociales y Comunicación. Por tal motivo, la comunidad filosófica advirtió el peligro que ello suponía y decidió conformar el Observatorio Filosófico de México, quien llevaría la batuta de la incorporación curricular de las humanidades y la apología de la enseñanza de la filosofía en la EMS. Pues se consideraba que las disciplinas: Filosofía, Ética y Lógica en los programas de la SEP, eran conocimiento denominados *transversales*; y por ello, se quería hacer creer que cualquier profesional podría incorporarlos en sus disciplinas y enseñarlas.

En este contexto, se generó la necesidad de formular y hacer visible, no sólo la relevancia, sino la utilidad que ofrecía la enseñanza de la filosofía. Por tal motivo, el profesor Gabriel Vargas Lozano, en el libro *Filosofía ¿para qué?*, compila una serie de ensayos de su autoría, encaminados a analizar y criticar el papel de la

filosofía en la educación actual; para ello, manifiesta su preocupación por la destrucción, la desvalorización y la sustitución de cualquier *paideia*, es decir, “de cualquier ideal de educación que alienta la constitución de un tipo particular de sociedad.” (Vargas Lozano, G. 2012: 10) De tal modo que retoma el diagnóstico de ver la educación como: “una serie de instrucciones orientadas al productivismo y al consumismo sin intentar siquiera la formación de una concepción armónica e integral del ser humano y su relación con la naturaleza” (*Ibidem*): 10). Por ello la urgencia de reivindicar el papel de las humanidades y principalmente de la filosofía en la conformación de los individuos y de la sociedad; en otras palabras, impedir la omisión de la filosofía, de cualquier proyecto y programa educativo, pero habría que preguntarse si en verdad los nuevos programas educativos promueven estos aspectos.

Vargas Lozano agregará que “*asistimos a un proceso de deconstrucción de los valores anteriores, pero sin la conformación de un nuevo horizonte de sentido*” (Vargas Lozano, G. 2012: 10-11) lo que vale a una especie de nihilismo, en el que el humano se enajena, priorizando el “tener al ser” y se abandona al “hedonismo” que produce la necesidad de consumir por consumir. Además, para concluir su diagnóstico, elaborará una propuesta del deber ser de las humanidades: “La conformación de una nueva *paideia*, un paradigma social y moral para una sociedad alternativa” (*Ibidem*) aunado a la necesidad y tarea que impone a los filósofos: [que nos] “esforcemos por mostrar a un público amplio que la filosofía, a través de sus diferentes disciplinas, ha sido extraordinariamente útil para orientar a la sociedad” (*Ibidem*)

Con base en lo dicho, surgen algunas dudas y comentarios sobre el diagnóstico y la propuesta que motivan el texto citado, si bien es imposible no estar de acuerdo en la descripción de los cambios y problemas que se han presentado en las últimas

décadas del siglo pasado y presente, la primera pregunta tiene una orientación causal, pues no es el modelo educativo actual una consecuencia de las anteriores *paideias* que menciona; la segunda preocupación se dirige a cuestionar ¿en realidad los nuevos programas y metas educativas han dejado de lado a la filosofía y a las humanidades?; y por último, ¿en qué sentido ha orientado la enseñanza de la filosofía a la sociedad?

Respecto a la primera observación, la respuesta se contesta recurriendo a la exposición de los fines de la educación, pues el modelo educativo actual responde más a necesidades de carácter económico y tecnológico que una visión humanista. Respecto a la segunda apelación, cabe señalar que si hay presencia de la filosofía y de las humanidades en los programas vigentes, fue gracias a la defensa realizada por la comunidad filosófica; pero no exenta de los peligros que entrañó reunirse en un mismo campo curricular; pues derivado de ello, ahora es posible que un abogado, un pedagogo o un psicólogo enseñen disciplinas como: Lógica, Ética o Filosofía; ya que si se cumple con el perfil de ingreso al Servicio Profesional Docente, no hay razón por la cual no puedan hacerlo. Por último, y lo más delicado, es el devenir de la filosofía, pues adquirió un carácter de laxitud denominado democratización; pues ello constituirá la banalización y el vacío de todo su sentido, al sacarla de la academia también se le vulnerabiliza, aunque como se expondrá más adelante sea necesaria su profanación.

No obstante, en otro orden de ideas, se presenta otro problema, pues la filosofía, dentro del contexto formal educativo y como disciplina de enseñanza, se ha limitado a la exposición de contenidos referentes a las doctrinas filosóficas y, como se ha presentado, las exigencias educativas actuales contemplan dar un vuelco en el que el alumno sea el centro de su aprendizaje y que éste sea pragmático; es decir,

que la filosofía *sea útil y en la resolución de problemas y ayude en la conformación de ciudadanos.*

1.2.3 El papel del docente de filosofía

En esta medida, hay un desenvolvimiento de reciprocidad en el proceso de e-a; en otras palabras, el problema decanta en su última fase a la relación entre el docente y el alumno. Si bien suele asociarse al docente al proceso de enseñanza y al alumno como figura del aprendizaje, cuando se profundiza sobre la labor del docente, y principalmente sobre el oficio del filósofo, que como ya lo mencionaba E. Nicol en un texto titulado “Del Oficio”. Aquel que enseña filosofía no puede separar la labor profesional y oficiosa, ni la individual y la social que implica la labor filosófica.

En el mismo texto, Nicol expone que la filosofía debería poder ejercerse como cualquier otro trabajo (por mencionar algunos: la medicina, carpintería, arquitectura, etcétera), pues de acuerdo con la etimología: “Ejercitar viene de *exercere*, y denota alguna suerte de actividad: el empleo de alguna potencia o capacidad productiva o remuneradora.” (Nicol, E. 1994:28) La pregunta, entonces, cambiará de residencia, para tratar de determinar ¿cuál es la potencia o capacidad productiva que se desprende de la filosofía? Pero no sólo ello, agrega que este ejercicio al adquirir habitualidad y ser desempeñado por un número significativo de individuos deviene un oficio. Y, también, se ha de ejercitar por vocación.

De tal manera, que se percibe al ejercicio filosófico con una doble naturaleza; pues aún cuando se ejercita como oficio, es necesario que se haga por vocación, aspecto que entraña un falso problema, pues la diferencia entre el oficio y la profesionalización sólo es de grado y no de naturaleza. Sin embargo, para mejor comprensión, el autor comenta que en el caso del oficio las condiciones que deben

cumplirse son las siguientes: a) tiene que haber una comunidad de oficiantes y b) tiene que existir un beneficiario de la labor al interior de la comunidad.

Por otro lado, el profesional de la filosofía, aun cuando también crea comunidad, ésta debe conjurarse en las escuelas e institutos de las cuales quedarán excluidos los demás y como si fuera una antinomia, “la filosofía constituye un oficio profanable” (Nicol, E. 1994:28). Es decir, la profesionalización de la filosofía se crea a partir de la exclusión de una comunidad no perteneciente a las escuelas o institutos, pero el filosofar requiere de la apertura y profanación de las escuelas y de las doctrinas filosóficas.

Derivado de lo anterior, surge una nueva figura en el ejercicio filosófico, aquellas personas que no son ajenas, pero tampoco son profesionales u oficiales de la filosofía, éstas serán llamadas “aficionadas”. Aquí es necesario realizar un paréntesis en la exposición, ya que la figura del “aficionado” será la más aproximada a los alumnos de bachillerato, ya que estos no son ajenos, pero tampoco son oficiantes, ni mucho menos profesionales de la filosofía, aun cuando lleguen a ejercitarla.

No obstante, en la distinción entre profesionales u oficiales de la filosofía, Nicol enfatiza que en su actuar, tanto de uno como de otro, les es común la presencia del amor, en la medida que se aparece desde su propia definición. “Philo-sophía, amor de la sabiduría.” Lo cual nos enfrenta a una nueva consideración: “la sophía no sólo se ejerce, sino que es producto ella misma de un ejercicio” (Nicol, E. 1994:29). Por lo cual, es probable que el filósofo sea también un aficionado por el saber, y entonces, el profesional de la filosofía se constituya como un verdadero aficionando, pues su afición es lo suficientemente fuerte como para dedicar su vida entera, y de ahí que sea un aficionado de la afición por la sabiduría.

En este tenor, nos planteamos la siguiente cuestión ¿en qué consiste hacer filosofía? Si se entiende que quien hace un oficio es quien realiza un ejercicio para obtener el mejor de los resultados ¿cuál será el mejor resultado, producto del quehacer filosófico? Para desarrollar una respuesta Nicol recurre a los orígenes de la filosofía. Relata que en un inicio existía la vocación, pero no la profesionalización, aun cuando los primeros filósofos, llamados “presocráticos”, innovaron en el oficio, ya que aclara “si se tiene vocación se tiene oficio, pero no en el mismo grado. La vocación puede ser auténtica e intensa, y el oficio nada más que regular” (Nicol, E. 1994:29), y retomando la pregunta inicial, entonces ¿a qué se dedicaban estos hombres?

Estos hombres decían cosas raras (aunque cada uno parecía comprender que hablaban los otros). Sin embargo. No llamaban la atención por la rareza, sino precisamente porque estaban creando una nueva base de entendimiento entre los hombres; que no era de fácil acceso, pero que se podía llegar mediante un aprendizaje. Pronto se vio que la filosofía era una *paideia*. Hoy veremos que la *paideia* es parte del oficio. Pensar y explicar están encadenados. (Nicol, E. 1994:29)

Dicho lo anterior, se muestra una respuesta, pues el quehacer filosófico se expresa en una doble acción: pensar y explicar; en este sentido, desde su origen, la filosofía queda constituida por la amalgama de aprendizaje- enseñanza, y no sólo esto, sino que este hacer se complementa con el arte de plantearse un problema que incumba a todos, como se expresa a continuación:

La filosofía crea el oficio de preguntar. Y junto con el mundo que nos rodea, existe el mundo que nosotros albergamos, el que nosotros constituimos y que nos constituye; éste, que es el más cercano, es el que mayor número de preguntas suscita.
[...] Pero no sólo existe la filosofía como oficio de preguntar; además, existe un oficio especial de la pregunta misma (Nicol, E. 1994:31)

Por último, el autor agrega otra condición en el desarrollo del oficio filosófico, pues no bastará con el ejercicio de preguntar, ni con el oficio especial de la pregunta misma, al tener un carácter social también, es necesario que se despliegue el oficio del hablar. De tal modo que si repetimos nuevamente la pregunta ¿Qué hace el filósofo? y se tiene en cuenta la etimología del oficio:

Esta palabra deriva del latín *officium*, que significa servicio, función, y que está compuesta de las raíces *opus*, la obra y *facere*, hacer. En algunas acciones, la buena calidad de la obra está implicada en el sentido del hacer. Entonces el oficio no designa una operación, sino una excelencia. (Nicol, E. 1994:32)

El filósofo oficial es el siervo del saber, aquel que dedica su vida, al planteamiento de preguntas, a razonar sobre las preguntas mismas y que habla sobre estos problemas que se desprenden del mundo que nos circunda y aquel que nos constituye. Es aquel personaje que logra aprender para enseñar y enseña para aprender, un aprendizaje que no termina nunca. Es quien desarrolla la técnica de hablar y de preguntar; pero también, la capacidad de crear un concepto que de sentido a las preguntas y puedan ser mostrados los problemas para ser aprehendidos.

Dicho lo anterior, se precisa pasar a otra pregunta, si bien se ha esclarecido que la labor del filósofo es un aprendizaje-enseñanza que se ha profesionalizado a través del hábito de este hacer al interior de las escuelas e institutos, como si fuera las dos caras de una misma moneda, pensar y enseñar. Entonces, ¿Cuál es el sentido de la enseñanza de la filosofía? José Ignacio Palencia (1981) ya unos años atrás, exponía que podría tratarse de un asunto autorreferencial:

Distintamente frente a otras disciplinas, puede parecer que, aun de entre las humanísticas, la filosofía, se enseña, o tiene un lugar en la universidad, como carrera, con el único y extraño fin de perpetuarse, o de construir un ciclo en sí cerrado, como

la serpiente que se muerde a sí misma la cola. En las facultades se describe como finalidad, a veces única o al menos principal de la carrera, la de formar profesores de filosofía, los que a su vez enseñarán filosofía y accederán, o aspirarán, como culmen de su actividad profesional, a enseñar a nuevos profesores de filosofía (Palencia, J. I. 1981:11)

No obstante, esta visión focalizada a una expresión espacio-temporal determinada de la filosofía y más allá del sentido referencial, si se apela a la practicidad de la enseñanza de la filosofía, y en la finalidad utilitaria de los cursos de enseñanza media o bachillerato, el autor encuentra un doble propósito: el informativo y el formativo, de manera que, en el pasado se daba mayor peso al carácter formativo, pues la filosofía era una materia preparatoria para otros estudio, como ya se ha mencionado (medicina, teología y derecho):

Se consideraba formativo aquello que proporcionaba elementos e instrumentos para poder desarrollar otros saberes –los de las facultades mayores–, y consistía principalmente, tanto en la adquisición de un lenguaje como en el dominio de un discurso o método formal, (de aquí, junto con la gramática, la importancia de la lógica en los cursos). (Palencia, J. I. 1981:12)

Pero esta consideración y doble propósito, engendra en sí un problema que generará múltiples debates sobre el peso que tendrá cada uno de los caracteres mencionados; así como los peligros que entraña cada una de estas visiones, en otras palabras ¿en la intensión de la enseñanza de la filosofía qué debe privilegiarse el carácter formativo o el informativo? Para lo cual Palencia estima que:

El peligro más serio para la enseñanza de la filosofía, radica precisamente en convertir cualquiera de las tres instancias de la enseñanza señaladas [Enseñanza de la filosofía en el bachillerato, enseñanza facultativa de filosofía y enseñanza de la filosofía a nivel facultativo pero de otros estudios], **en exposición**, aunque brillante, de los problemas u opiniones, sin que en esta exposición esté presente la enseñanza del filosofar; mayor peligro aún, a lo menos por el solipsismo y narcisismo que esto entraña, si no se exponen opiniones ni problemas, sino todo se reduce a la auto exposición de quien se

considera a sí filósofo. El peligro más serio para esta enseñanza está a su vez en la enseñanza media, si la orientación en y para ella requerida o reclamada, se traduce en intento de inductación, o si la ineludible esquematización de opiniones y problemas se convierte en el esquematismo de una exposición de catecismo. (Palencia, J. I. 1981:16) *énfasis agregado*.

En el mismo orden de ideas, el sentido que encuentra la enseñanza de la filosofía se justifica en “su contribución a la toma de conciencia de los grandes problemas del saber y de la conducta. [...] Con esto no sólo damos por supuesto que la filosofía es *enseñable* y que *debe ser enseñada*” (Salmerón, F. 1988: 45)

La ingenua pretensión romántica de que el filósofo hable con la voz del infinito o del saber absoluto, no pasa de ser una lejana curiosidad histórica. La consideración más superficial de la labor filosófica muestra a las claras que -desde este punto de vista puramente formal- no es más que un diálogo entre hombres. La participación en este diálogo, la colaboración en el trabajo filosófico, se antoja una verdadera colaboración, esto es, no la entrega de un saber definitivo e inerte, sino el poner al servicio de otros hombres ciertos recursos, ciertos medios de expresión, ciertas técnicas conducentes a aclarar, a dar precisión a nuestra experiencia vivida, a la comprensión de nuestras relaciones con los hombres, con el mundo. (Salmerón, F. 1988: 46)

Salmerón habla de algunas condiciones que debe cumplir la filosofía. En primer lugar, expresa que la actitud filosófica y la filosofía no deben diferenciarse; y que esta actitud debe estar sometida a una actitud crítica; lo cual quiere decir, poner en discusión todo punto de vista, sujeto a un intercambio de ideas en un *diálogo libre*. De este punto, se deriva el segundo, pues si bien debe haber un diálogo libre sometido a la crítica, éste debe implicar una *voluntad de comprender* y un *derecho a ser comprendido*.

También a la filosofía le es esencial la comunicabilidad. Desde Grecia empezó por llamarse desocultación o desvelación, y en los grandes clásicos de todos los tiempos se ha presentado con la pretensión de descubrirnos, de expresarnos en la desnudez del concepto, el ser de las cosas: *ontología*. En cuanto a la manera de decir el ser de las cosas, ya sabemos que se trata siempre de un decir sistemático. Lo que no supone, naturalmente, la exigencia de construir sistemas, sino la de jerarquizar las cuestiones según un principio fundamental y someterse austeramente a los problemas que nos

plantean los fenómenos, que es lo característico de la actitud teórica. Y como en la ciencia, el progreso en la investigación filosófica abarca también la forma didáctica, la formulación rigurosa de la comunicabilidad. (Salmerón, F. 1988: 50)

No obstante lo dicho, la filosofía difiere de la ciencia en su objeto de estudio y por esto mismo su didáctica debe ser diferente, pues los conceptos producidos por ella no son representaciones de la realidad.

La vida cotidiana contiene oscuramente todo un horizonte de cuestiones que la filosofía viene solamente a aclarar, porque **la tarea de la filosofía es precisamente el descubrimiento y la exhibición en conceptos de estas cuestiones dentro del marco vital en que surgen**. Es propia del hombre una irrenunciable comprensión de la experiencia vivida, una vaga comprensión de nuestras relaciones con los hombres y con el mundo, que no distingue las dificultades ni alcanza a ver los problemas. El acceso a esta problematicidad es la introducción a la filosofía. Y en la medida en que la filosofía es aporética, se identifican la introducción a la filosofía y esta misma. (Salmerón, F. 1988: 51) (Énfasis agregado)

De tal modo que el ingreso a la filosofía desde una perspectiva supone un método, puesto que: “Lo que encontramos al ingresar a la filosofía no es realmente un estado de cosas, sino simplemente una vía de acceso a las cosas, un camino, *es decir*, un método.” (Salmerón, F. 1988: 51) pero no sólo ello, sino que veremos también con otros pensadores la necesidad ir más allá del método.

Salmeron complementa su visión de la enseñanza de la filosofía con otro elemento a resaltar, la *actitud filosófica radical*, que se expresa de la siguiente manera:

Cuando la actitud filosófica es radical, cuando quiere tomar las cosas desde su raíz, topa con la tradición filosófica, pero en vez de mantener ciegamente su continuidad, la niega remontándose hasta sus orígenes; se encuentra en el camino con los clásicos y, lejos de manejarlos como tema de estudio, **replantea los problemas** que los clásicos estudiaron, busca desde aquellos puntos de arranque las soluciones del presente e integra el pasado entero en cada nuevo avance. (Salmerón, F. 1988: 52)

En conclusión, el autor se plantea el problema principal de la enseñanza de la filosofía, el cual enuncia en la disociación entre la investigación y la docencia:

[...] el origen de las insuperables dificultades que se presentan cuando se quiere separar el camino propio de la investigación filosófica del camino del aprendizaje. Se trata, en rigor, de cosas inseparables. Porque la filosofía es un hacer, una operación concreta que se ejecuta desde una situación determinada, el primer movimiento del filosofar no es la entrada a una dimensión especial de conocimientos, sino que es la filosofía misma en plenitud. Y cuando la operación de filosofar se termina, cuando se deja de ejercer la actitud reflexiva crítica, la filosofía se desvanece. Este es el sentido de la conocida afirmación kantiana de que la filosofía no se puede aprender; se aprende solamente a filosofar. (Salmerón, F. 1988: 52)

En esta línea de pensamiento, la separación entre la investigación y enseñanza es el germen de todos los problemas que se dan en el camino del aprendizaje de la filosofía; pues, la enseñanza y el aprendizaje sólo difieren en grado y no en naturaleza; aunque el principal error teórico sea considerarlos como procesos autónomos y hasta contrarios, o llevar a cabo su identificación hasta homologarlos.

La enseñanza de las ciencias y de la filosofía es necesaria en la construcción del ser humano. Sin embargo, la enseñanza de la filosofía supone la enseñanza y la investigación como dos caras de un mismo proceso que constituyen la actitud filosófica, la cual, como ya se ha mencionado, se manifiesta en la actualización del concepto; en otras palabras, el planteamiento de nuevos problemas.

Despertando y mantenido el interés de la filosofía, será necesario que el educando pueda tener, de una manera viva y directa, la experiencia del filosofar. Ahora bien, esto no se puede alcanzar por noticias, exposiciones o referencias más o menos fieles, **la única manera de hacerlo con autenticidad es repetir al lado de los grandes clásicos el camino de la filosofía.** La lectura e inteligencia de los textos clásicos es el verdadero método de adiestramiento y formación en filosofía. Naturalmente que no se trata de leer a todos los grandes filósofos -una vida entera apenas sería suficiente-, sino de realizar la experiencia de la filosofía de la única manera posible para quien no

es un gran filósofo: reviviendo en la lectura el esfuerzo de aquél frente a los problemas. (Salmerón, F. 1988: 53)

Por ende, la auténtica labor del filósofo no va más allá de la enseñanza y la investigación o del aprender para enseñar, pues ello conlleva el compromiso, que implica la promesa de la amistad, el amigo de la sabiduría se constituye como aquel que se responsabiliza de su hacer, preparando (investigando) y repitiendo (leyendo) para replantear un problema, actualizarlo y revivir el esfuerzo del autor.

1.2.4 El adolescente (su papel en el proceso educativo)

Ahora bien, si se retrocede un momento se puede ver que se ha expuesto la figura docente en la enseñanza de la filosofía, pero se advierte que falta abordar la otra cara: ¿A quien se dirige la EMS? La respuesta inmediata es a el adolescente, pues si bien a lo largo de su devenir y aún en la actualidad, encontramos edades varias en diferentes tipos de escuela y programas en la estructura de la EMS, el principal sector al que se dirige es a los adolescentes, que rondan entre los 15 y 20 años de edad. No obstante, cabe identificar y analizar diferentes factores que inciden en la definición del concepto adolescente:

1.- La primera consideración que se debe tocar corresponde a la separación de la edades, dicho de otra manera la aceptación de diversas etapas (biológicas o sociales) que constituyen nuestra existencia vital de los humanos y que se presentan como únicas e irrepetibles; lo cual implica una dialéctica de la unidad y diversificación de la vida, con ello, y siguiendo a Salmerón, se sigue que la adolescencia se define como una etapa entre la niñez y la edad adulta, que

representa una crisis de la experiencia; “la crisis que proviene de la experiencia de los límites” (Salmerón, F. 1988: 24). No obstante, advierte que:

La ubicación de la adolescencia, por ejemplo, es singularmente difícil porque no depende exclusivamente de condiciones biológicas sino muy decisivamente de factores sociales y culturales enteramente variables. Desde el punto de vista biológico es posible señalar los límites de la pubertad, el momento en que aparecen los caracteres sexuales secundarios y despiertan las funciones reproductivas. (Salmerón, F. 1988: 24).

De manera que la adolescencia puede estimarse como una edad entre los 12 y los 24 años, o incluso como una etapa que se desarrolle en otros momentos del desarrollo humano. Por otra parte, si la delimitación por la edad es imprecisa; entonces, habrá que remitirse a su etimología para una nueva respuesta:

[...] el adolescente es por excelencia el hombre en formación, en crecimiento. Este crecer es un avance en el proceso de alcanzar un juicio personal sobre el valor de las cosas, de afirmarse a sí mismo en tanto que persona libre y responsable, de poder entregarse a los otros. Pero el proceso no es uniforme en todos sus pasos: la crisis de la pubertad inicia la ruptura con la atmósfera protectora de los padres, la oposición al mundo en torno que tiene su origen en un instinto sexual aún no plenamente comprendido, en el surgimiento de una personalidad aún no integrada en la totalidad de la existencia colectiva ni segura de sus propios rasgos. Los últimos años, en cambio, aún faltos de la experiencia de lo real, serán intentos de integración y de retorno, de reconocimiento de un orden libremente consentido y de descubrimiento del verdadero amor. (Salmerón, F. 1988: 25).

En el mismo sentido de esta definición, se refuerza la idea bicondicional de la adolescencia; es decir que responde a criterios tanto biológicos como culturales, que dependerán y determinarán los modelos sociales, pues de acuerdo con el libro *The World's Youth*, de B. Brandsford Brown, Reed W. Larson y T. S. Saraswati (2002: 96): “La adolescencia es una creación biológica y cultural, y eso implica que hay algunos elementos biológicos comunes en todas las culturas, sobre los que se asientan distintos modelos sociales.”

Sin embargo, hay otros factores a analizar dentro de la definición misma del concepto, ya que en muchos casos se asocia, como ya se leyó en el culmen de la construcción de un juicio personal y de cierta jerarquía de valores, con hábitos que podrían considerarse nocivos o inmorales, como se describe a continuación:

En la encuesta sobre la opinión que tienen de los adolescentes madres, padres, educadores y personas mayores, se relaciona la adolescencia con promiscuidad, nocturnidad, malas relaciones familiares, drogodependencia, conducta antisociales (Casco y Oliva, 2005). Casi siempre que los adolescentes aparecen en los medios de comunicación es en relación con alguna situación problemática. Hay razones para pensar que el actual paradigma de la adolescencia –basado en una idea de crisis inevitable, de problemas, disfunciones sociales, conductas de riesgo, depresiones- debe cambiarse porque no se adecúa a la realidad y porque no favorece el pleno desarrollo de la juventud. (Marina, J.A. y Rodríguez de Castro, M. 2005: 8)

No obstante, esta opinión es el resultado de varias atenuantes, pues si se revisa con mayor detenimiento, en su construcción, podemos advertir que es un efecto paralelo a las relaciones sociales y culturales. En esta tesitura, la UNESCO resalta que hay un rezago educativo en esta etapa, principalmente en países como México: “En los países en vías de desarrollo, el enfoque tendría que ser distinto. Como señala el informe de la UNESCO *Los jóvenes y las competencias* (2012) en 123 países de bajos ingresos, unos 200 millones de jóvenes entre 15 y 24 años ni siquiera han logrado terminar sus estudios primarios. (Marina, J.A. y Rodríguez de Castro, M. 2005: 7). Pero no sólo ello, sino que también en países desarrollados, el problema se ha volcado sobre la violencia y el consumo indiscriminado, pues la adolescencia ha devenido un mercado atractivo, al ser considerados los más grandes consumidores por las corporaciones industriales y comerciales. De acuerdo con Bernard Stiegler (2008) ha hablado del “capitalismo pulsional”. Afirmo en *–Prendre soin-* que la mayor amenaza para el desarrollo social y cultural es la destrucción de la habilidad de los jóvenes para prestar atención al mundo a su

alrededor. Este fenómeno, prevalente en el primer mundo, es el resultado calculado de las industrias de tecnología y de su necesidad de capturar la atención de los jóvenes. “Hace de la libido su principal energía: energía que canaliza sobre los objetos de consumo”. (Marina, J.A. y Rodríguez de Castro, M. 2005: 9)

En otro orden de ideas, hay expertos que hablan de las crisis adolescentes producidas por la psicología, en donde se crea una figura del “adolescente rey” o la sobreprotección del mismo como se expone a continuación:

Didier Pleux ha acusado a influyentes psicólogos como François Dolto, de haber convertido la adolescencia en una “crisis programada”. “La creencia profunda en la fragilidad del adolescente conduce irremediamente a los padres, si se adhieren a las tesis doltonianas, a educar con enormes cautelas (...) Cuando en la consulta pregunto a un adolescente lo que hace en casa para ayudar en las tareas domésticas, oigo un vago: “Soy solo un adolescente”. En realidad, es un “adolescente rey”, que disfruta de la permisividad educativa de los padres, de los adultos; un niño que, ciertamente, ha crecido, pero que conserva las mismas convicciones que cuando era más pequeño: hacer todo lo necesario para que la vida sea agradable y con las menores restricciones posibles, los menos frenos posibles a su principio del placer” (Pleux, 2008). Robert Epstein piensa que hemos infantilizado a la adolescencia (Epstein, 2010). Hay otros psicólogos que piensan que estamos aumentando la vulnerabilidad de los adolescentes, su intolerancia a la frustración, hasta llevarlos a la frontera de la patología. Los padres tienen miedo, y el miedo ha invadido las consultas de los psiquiatras infantiles (Jeammet, 2008). Muchos problemas se patologizan con excesiva facilidad. Una parte importante de los padres que llevan a sus hijos a psicólogos clínicos lo hacen por problemas escolares no patológicos. Tal vez estemos sometiendo a los adolescentes a un modo de vida nocivo para ellos. (Hidalgo et al., 2012). (Marina, J.A. y Rodríguez de Castro, M. 2005: 9)

Cabe advertir el problema que esto implica en la formación e información que supone la educación, pues al encontrarse con este tipo de subjetividades, la tarea de la enseñanza cobra mucho más relevancia y grados de complejidad, pues “la adolescencia es un “constructo educativo” que apareció cuando se tuvo conciencia de que introducir demasiado pronto a los niños en el mundo del trabajo impide su

formación y ocluye su futuro. Por ello, muchos investigadores la hacen coincidir con la aparición de la educación obligatoria. (...) La educación es el procedimiento que tiene nuestra especie para adaptarse al medio y si el medio cambia constantemente, como ocurre en la actualidad, la educación ha de hacerse más duradera y más intensa.” (Marina, J.A. y Rodríguez de Castro, M. 2005: 12).

Por ello, el término inclusión que se desprende del proyecto de la educación obligatoria, tiene un aspecto negativo, pues la palabra proviene del latín *inclusio*, *inclusionis* que se forma del prefijo *in-* en y *cluere* que significa cerrar; entonces, el incluir es también encerrar a determinados individuos, por su condición o características y con ello la negación de sus diferencias. En este sentido, la escuela pretende formar un espacio *inclusivo*, que no marque o en la que no importen las diferencias: raza, religión, etnia, etcétera, y se agrega capacidades y modos de aprendizaje.

En el mismo sentido, en este proceso educativo debe comprenderse al adolescente al interior de una institución que es la familia, y su intervención es decisiva para el éxito escolar en los adolescentes, ya que la cultura que se adquiere y los valores son fundamentales y habrá que poner especial atención a lo ya advertido por la sociología infantil, que se ha encargado de informar que bajo el impacto de la revolución electrónica, los antiguos juegos sociales de los niños han perdido significado, y no sólo ello, sino también las estructuras sociales y las relaciones.

Hasta aquí habrá que contentarse con la mención y el intento de respuesta que se ofrece sobre las cuestiones formuladas ¿quién y a quién enseñar en el proceso educativo de la EMS? No sin un sabor de incompletud en lo expuesto; pues ello, delimita a los actores y los objetivos que persigue la educación en general; sin embargo, es necesario, revisar nuevamente el problema que supone el contexto

internacional y nacional de la educación y particularmente el de la enseñanza de la filosofía en la EMS, pues ello muestra la articulación que se da en los dos niveles y los elementos que comparte o que sujetan un campo al otro; ya que los principales problemas que se observan podrían enunciarse como resultado de la ignorancia, la falta de análisis, crítica o reflexión sobre alguna o algunas de las siguientes cuestiones: ¿qué objetivos persigue la institución donde se pretende enseñar filosofía? ¿cuáles son los fundamentos psicopedagógicos de los programas que ofrece la institución? y ¿para qué enseñar filosofía?

1.2.5 Las antinomias de la enseñanza de la filosofía

En consonancia con lo anterior, si bien ya se han mencionado algunos de los principales problemas que presenta la didáctica de la filosofía; es necesario analizar particularmente cuáles son las antinomias de donde se desprenden dichos problemas. Con base en el texto de Walter Omar Kohan (2014) *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*, se dice que una antinomia es un término designado que alude a la contradicción que existe entre dos conceptos o ideas. Ella revela la existencia de un contrasentido que en apariencia es irresoluble,

En este sentido Kohan (2014: 44) recurre a pensadores como J. Derrida y F Wolff, para exponer la relación entre la enseñanza y el aprendizaje respecto a la figura de Sócrates y así plantear los problemas: ¿si Sócrates es un maestro o un estudiante? ¿si la filosofía es transmisible o no? Y ¿si ésta debe estar remitida a una escuela? sobre los cuales descansarán las siete antinomias que considera que se presentan en la enseñanza de la filosofía, pues considera que “es imposible para la filosofía no enfrentarse a la vez a dos tipos de racionalidad, interna y externa.”

La primera antinomia hace referencia a *los condicionamientos externos*; lo cual plantea las interrogantes sobre la utilidad de la filosofía, la conveniencia de ser

enseñada, la finalidad de enseñarla y, por último, prioritario en las sociedades actuales, qué tan productivo o rentable es que se enseñe.

La segunda antinomia, insiste en el análisis del *cierre y la apertura* de ésta, de su unidad y multiplicidad; es decir, ¿debe la filosofía y su enseñanza volverse sobre sus propios contenidos o debe abrirse a las otras ciencias y al arte? Y en el mismo sentido, se debe considerar que sea una disciplina transversal.

La tercera remite a cierta interpretación de la enseñanza de la filosofía: se puede *enseñar lo que no se puede enseñar*, en otras palabras, el autor expone una paradoja clásica, de acuerdo con Derrida “Hay algo esencial en la filosofía que resta sin poder ser enseñada, inenseñable” (Kohan W., 2014: 45) en este sentido, la filosofía no se resiste a ser enseñada y sin embargo, hay algo de ella que no puede ser enseñada; pero ¿qué es aquello propio de la filosofía que no puede enseñarse?

La cuarta antinomia trata sobre la *institucionalización de la filosofía*. En este tenor, la contradicción se presenta en la búsqueda, la exigencia, la adaptación, la inclusión y hasta la creación de nuevos espacios educativos que comprendan a la filosofía en sus programas y sea enseñada. No obstante, el carácter crítico y liberador de la filosofía es contrario a su institucionalización, pues sus fines son otros.

La quinta versa sobre *la dependencia o independencia*. Aquí el problema reside en la posición del profesor de filosofía dentro de la misma, es decir; qué ha de privilegiarse la figura del profesor o del filósofo, en la medida, que la primera figura se ve comprometida por los objetivos y lineamientos institucionales y que dependerán de la actividad que realice: prestador de un servicio, tutor, asesor,

consultor, entre otras; y de los planes y programas de estudio a los que deberá asirse.

La penúltima antinomia se da en *la temporalidad de la enseñanza*. La cuestión surge sobre la correspondencia entre los contenidos conceptuales y la programación de la disciplina; de modo que, si no son compatible y es necesario mayor tiempo para realizar los procesos que deriven en un aprendizaje; entonces: ¿cómo pueden volver a armonizarse los contenidos y su duración?

La última enuncia la contradicción que se da entre *la iniciación por un maestro o ser autodidacta*. Ya que no hay dudas en que las condiciones de la filosofía son dadas por un maestro, alguien que inicia a los que se forman en la filosofía, pero ello no niega la autodidáctica como una actividad filosófica necesaria; pues la misma es ejemplo y exige un esfuerzo por ir más allá, o generar otra perspectiva, de lo ya dicho.

En este orden de ideas, Kohan plantea el problema: *¿Qué podemos esperar aquí y ahora, de esa práctica paradójica, imposible y necesaria que es la enseñanza de la filosofía?* Nuevamente valiéndose de la figura socrática del maestro, el autor desarrolla una respuesta que consiste en una práctica de enseñanza-aprendizaje que contemple: **a) la enseñanza de la filosofía debe guardar autonomía**, lo que implica que aun siendo una práctica institucionalizada, la enseñanza de la filosofía debe ser entendida como una forma de resistencia que propicie el pensamiento y no solamente la reproducción. Aunado a lo anterior **b) la filosofía no puede ser reducida a una mera transmisión de contenidos**, pues ella exige la creatividad, la sensibilidad y un espacio propio del pensamiento. Además, **c) la filosofía se constituye como un saber particular**, el cual es diferente a las ciencias y al arte; también se deberá tomar en cuenta que **d) no existe el método filosófico**, pues

según sea el caso, hay una pluralidad de métodos filosóficos que hacen imposible su fijación en uno solo. En consecuencia, e) *la filosofía no debe encerrarse*, pues su propia naturaleza implica la profanación y ella va más allá de los muros e instituciones y por último, f) la filosofía tiene implícito un compromiso con el despliegue y la transformación del propio pensamiento; en este sentido es contraria a todo aquello que se presente como una ofensa o impedimento para la actividad de este.

Además de las antinomias descritas y de acuerdo con el inciso d), el filósofo Johannes Rohbeck describe una imposibilidad de existencia de *la* filosofía, *el* filosofar o *el* filósofo como algo único, en la medida que en el ámbito de la enseñanza, ya desde sus *inicios*, la filosofía se inscribe en un pluralismo de corrientes. De tal manera que en el nacimiento de la Didáctica de la Filosofía “no se ha tenido en cuenta ninguna dirección filosófica específica para manifestar apertura y pluralismo.”(Rohbeck, J. 2003: 98) pero a lo largo de su historia se muestra que depende de la apertura. En este sentido, la pluralidad implica diferencia y la diferencia es un elemento del pensamiento.

Por su parte, el autor trata de esclarecer la consistencia del método o de los métodos y su relación con la filosofía, aquí encuentra que el método refiere a algunas actividades, incluso propias de la cotidianidad que se asumen y totalizan en las direcciones del pensamiento filosófico, actividades como el análisis, la interpretación, la crítica, la reflexión, el experimentar o modificar. Sin embargo, llama la atención que dichos métodos se anquilosen en la medida que pasen a formar parte de las fundamentaciones últimas o universales de los sistemas filosóficos, y para ello se propone la diferencia didáctica que consiste en que: “(...) es posible destacar la ejecución vital de un filosofar guiado metódicamente y

trasladarlo a competencias transmisibles. La diferencia didáctica significa, entonces, distinguir entre constitución y procedimiento” (Rohbeck, J. 2003: 100)

De tal modo que la propuesta pluralista de la enseñanza de la filosofía consiste en una transformación que vaya del método a la Didáctica y que contemple las direcciones del pensamiento filosófico, en otras palabras, el autor invita a establecer un pluralismo que permita la producción filosófica o el filosofar desde el aula, en donde: “Transformación significa la transferencia y conformación de estas direcciones en prácticas filosóficas que pueden ser aprendidas y aplicadas de manera autónoma por estudiantes y escolares.” (Rohbeck, J. 2003: 101). Sin embargo, ¿cuál es la aplicación de esta transformación? A lo que el autor responde reformulando la cuestión: “¿En qué pasos pueden ser transmitidos los métodos filosóficos en la enseñanza de la filosofía?” (Rohbeck, J. 2003: 108) y para responder, se describen cuatro pasos en relación con las corrientes que se anticiparon, para la escritura de un ensayo.

En resumen, se ha intentado que este capítulo clarifique y enfatice que cuando se plantean cuestiones sobre la educación; entonces resulta inevitable separarla de un discurso que legitime sus intenciones; este discurso suele dividirse en lo funcional o práctico y lo moral. De tal modo que habrá que discurrir en la tensión producida entre el deber ser de cada uno de esos aspectos y su utilidad; es decir, qué debe ser enseñado y para qué; no sin obviar a los actores principales; ¿quién lo va enseñar (el docente de filosofía) y qué método utilizará? y ¿quién logrará aprenderlo (el adolescente, como principal sector a quien se dirige la EMS) y a través de cuál método?

Si bien el aspecto funcional de la educación se recibe e incluye con mayor agrado dentro del currículo formal, éste carece de sentido sin la finalidad y el apoyo del

ámbito moral y crítico, por lo que su disociación constituye una falla, ellos se complementan para formar las dos caras de una moneda, en la medida que pensar y hacer las cosas sin un objetivo definido, crea una crisis con direcciones a un nihilismo.

En la educación (en general) y en la enseñanza de la filosofía (en particular) cuando se da un olvido del aspecto moral y crítico, se generan problemas y traen como consecuencia sociedades que privilegia el hedonismo, la gratificación y producción ilimitada y el consumismo, como quehaceres infinitos, pues al carecer de un sentido que regule el actuar y se resignifique la vida, o como se mencionó se aprenda y se conforme el vivir; entonces el carácter utilitario de las actividades resultara en esclavitud y como ofensa de las potencias vitales, contrarias a todo ejercicio del pensamiento; en otras palabras, el error principal de la educación ha consistido en la separación de saberes, como una oposición y diferencia radical entre unos y otros.

Dicho lo anterior, cabe preguntar ¿cuál es el espacio-tiempo más propicio para reconfigurar la educación que tienda hacia la vida y producción del pensamiento? A lo que se responde que es el bachillerato donde se da una oportunidad de redefinir las necesidades y las diferencias en los objetivos y deseos que persigan los individuos y las sociedades que estos conformen.

En este sentido, la breve historia del desarrollo de la enseñanza media y su apreciación actual, describe y explican varios momentos que reflejan a su vez las necesidades y condiciones de nuestra sociedad. En la construcción de los fines y en la construcción de una mejora en la enseñanza, se ha tenido que particularizar el problema, con ello se analizó el papel del adolescente y del docente, principalmente de la asignatura de filosofía y se decantó en la reflexión sobre las

antinomias que presenta la enseñanza de la filosofía; con ello, sólo restaría establecer el problema particular que se abordará en los siguientes capítulos; en otras palabras: ¿cuál es el campo de incidencia del profesor de filosofía en la educación mexicana actual?

Con base en lo anterior cobra sentido la idea de considerar que tanto alumnos, docentes, padres de familia y diseñadores de los *currícula*, sigan dando gran peso al contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por esta razón, los objetivos propios de las asignaturas de filosofía, no se logran o se logran a medias; ya que al recurrirse a los conceptos como algo ya pasado, sin actualización posible, entraña la imposibilidad de pensar.

De manera tal que la inquietud que se ha manifestado consiste en que los propósitos de una educación que tiene por fin, no el aprendizaje propio del desarrollo de una competencia (aun cuando así está planteado en los planes y programas de estudio), sino en el hecho *de transmitir* (que coincidiría con un paradigma psicopedagógico de corte conductista) la mayor cantidad posible de información sobre toda la historia de la filosofía al estudiante; conducirían al profesor y al alumno a dispersarse o banalizar los temas; en otras palabras, despojan a la filosofía de todo rigor, pues casi siempre terminan por incurrir en una selección indiscriminada de autores y textos, que en el mejor de los casos son clásicos de la filosofía, o se recurre a un compilado o manual que sintetiza la historia de las ideas. ya que el volumen de las obras, teorías y temas que son propuestos en los programas de las asignaturas de filosofía en el bachillerato comprenden más de dos mil quinientos años de historia. Lo anterior da como resultado la simplificación de los temas, reduciendo todos sus aspectos y la continuidad que conlleva el pensamiento, dicho de otro modo, no hay un común denominador o ligazón entre un autor y otro, entre una teoría y otra, entre el planteamiento de una cuestión y otra, entre un concepto

y otro y principalmente no hay una actualización del concepto en vida de los estudiantes, pues son incapaces de percibir el problema bajo sus propios términos y no se esfuerzan por hacerlo.

En consonancia con lo anterior, la filosofía se presenta como si fuera algo espontáneo y que sólo se diera en puntos privilegiados, teniendo por consecuencia una falsificación de la misma, se ve convertida en esquemas vacíos, sinopsis o clasificaciones. En este sentido, Alberto Rosales (2001: 84) en *Necesidad y actualidad de la filosofía* dice: “El profesor y estudiante están entonces lo más lejos posible de tener algo que ver con la Filosofía, pues se han convertido en meros sabedores de opiniones y cuando más en historiadores. Ellos no se encuentran ya en relación con las cosas, con las dificultades de su comprensión y descubrimiento, pues sólo saben de libros, de autores que escriben sobre otros autores que hablan a su vez de otros autores, etc.”

Claro ejemplo de lo dicho es el programa de estudios del Módulo Problemas Filosóficos de sexto semestre del Colegio de Bachilleres, el cual pretende que se aborde a lo largo de tres bloques temáticos, desde el periodo del Renacimiento hasta la Modernidad y algo más específico como la Filosofía de la liberación. Luego entonces, el docente presenta los temas de manera superficial y procede por mera exposición, pues al exigirle que cumpla con los programas y que se remita a ellos, entre las múltiples actividades que se le imponen (participación en actividades de programas gubernamentales como: “Yo no abandono”, “Constrúyete”, “PLANEA”; Tutorías; asesorías, elaboración de guías y exámenes, entre otras); se imposibilita la autocrítica de su labor y el tiempo necesario para llevar a cabo la reflexión propia de la filosofía y del quehacer docente.

Sin embargo, la apuesta por una transformación en los programas o los contenidos, aunque ello tendría su justificación, desde la filosofía y desde la pedagogía, es demasiado alta; lo posible en el actuar individual docente se supedita a superar los escollos que presenta la enseñanza de la filosofía y la percepción que se tiene de ella, ya que ello incidiría, a un nivel micro social en la estrategia contra las problemáticas de rezago escolar y deserción, que son los principales problemas en la EMS, a través de la labor cotidiana dentro del aula de clases.

Por tales motivos, la propuesta de estrategia didáctica que se presenta en el tercer capítulo tiene un margen específico de acción, pues está pensada para aplicarse en el Colegio de Bachilleres, plantel 1 el Rosario, para alumnos de sexto semestre del turno matutino, en la asignatura Problemas filosóficos.

1.2.6 Contexto social del Colegio de Bachilleres

El Colegio de Bachilleres nace el 19 de septiembre de 1973, durante el gobierno de Luis Echeverría, su primer plantel se ubicó en la ciudad de Chihuahua; después, este modelo de escuela se extendió a lo largo de todo el país, y tan sólo en la Ciudad de México cuenta con 17 planteles y 3 en la zona metropolitana del Estado de México en los que se ofrece el bachillerato más una especialidad laboral y se atiende a más de 90000 alumnos de manera presencial y 11500 en el sistema abierto y a distancia (SEAD). Desde su concepción el Colegio de Bachilleres ha sido considerado y proyectado como una institución pública de nivel medio superior y de vanguardia que busca ofrecer una educación de calidad.²⁰

De acuerdo con su estructura el sistema escolar del Colegio atiende a una amplia y diversa población estudiantil, distribuida en dos turnos, la cual es representativa

²⁰ Cfr. con el texto “¿Qué es el CB?” Colegio de Bachilleres, 2010.

de la población de la ciudad y de los problemas que la aquejan, entre los que se encuentran: 1) movilidad y transporte, 2) falta de recursos económicos, 3) inseguridad, 3) problemas de adicciones, 4) rezago escolar; entre otros tantos que aunados a los problemas ya enunciado y propios de las dinámicas en el aula contribuyen a la conformación de los dos problemas que mayor resonancia tienen en la educación nacional: a) deserción y b) baja calidad (traducida como aprendizajes sin sentido o practicidad, o como formación inadecuada para los retos presentes y futuro)²¹

Respecto a lo particular, es decir a la enseñanza de la filosofía y de sus asignaturas en el Colegio, cabe mencionar, que el programa de estas tiene su base en un enfoque basado en competencias, motivo por el cual se aborda en el siguiente capítulo dicho enfoque, y se intenta justificar la pertinencia de una propuesta didáctica basada en la inversión del modelo constructivista. A su vez, la propuesta pretende que el diseño de una estrategia basada en la identificación de conceptos que tiene por supuesto que el proceso de e-a sea una tarea doble, en donde el profesor y el alumno se ocupen de construir su conocimiento, en igualdad de condiciones y con la misma actividad, es decir, que el profesor aprenda para enseñar y el alumno aprenda y enseñe; de modo que se logren aprendizajes pragmáticos, en otras palabras, que devuelvan a la vida los conceptos dados como “absolutos” y que deben ser memorizados, para que se conviertan en herramientas que posibiliten el dar cuenta de su realidad y se revaloricen todas las ramas de la filosofía, comprendiéndolas como heterogéneas pero inseparables del mismo filosofar.

²¹ *Cfr.* con el Nuevo Modelo Educativo de la SEP, 2016.

En este sentido, en el siguiente capítulo se expone el paradigma psicopedagógico que se revisa para desarrollar la propuesta que aborda el problema planteado, pero no sólo ello, sino que se hace a partir de una *crítica* realizada a este paradigma por una conceptualización de la filosofía; en otras palabras se presentan las bases teóricas de la estrategia didáctica, a partir de una inversión del esquema constructivista para dar paso a un constructivismo filosófico que va a devenir una pedagogía rizomática.

Capítulo II. La enseñanza de la filosofía como crítica y resistencia. Hacia una pedagogía rizomática

*Nuestras sociedades están hoy entre la espada
y la pared, y deberán desarrollar siempre más,
para su supervivencia, la investigación,
la innovación y la creación.*
Félix Guattari.

Este segundo capítulo consta de tres temas que exponen la relación entre la filosofía y la didáctica. En el primer tema se define, de manera general, cuáles son las características del paradigma psicopedagógico (constructivismo psicogenético) al que se recurre para elaborar la propuesta didáctica, y cómo es que éste ofrece elementos que potencializan el proceso de enseñanza-aprendizaje perteneciente al enfoque por competencias instaurado por la ya descrita RIEMS y el Nuevo Modelo Educativo (2006). En el segundo tema se replantea la cuestión por la enseñanza de la filosofía, en la medida que se omite la discusión que refiere a la antinomia de si es posible enseñar lo inenseñable; se acepta que la filosofía puede ser enseñada, pero la pregunta obligada es: ¿qué es la filosofía?, ¿cuáles son sus elementos? y ¿cómo se diferencia de otras disciplinas? para ello se recurre al pensamiento de Gilles Deleuze y Félix Guattari. En el último tema se procura establecer bajo cuáles condiciones es posible el ejercicio filosófico en la enseñanza de ésta en la EMS, es decir, se hace visible la relación de la filosofía con la didáctica; en donde se invierten los valores propuestos por el paradigma constructivista, para devenir un constructivismo filosófico y posibilitar una pedagogía rizomática.

Como ya se ha mencionado, este trabajo tiene por objetivo formal brindar una herramienta docente que haga posible el ejercicio filosófico, y mejore y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, está dirigido a profesores con asignaturas de las disciplinas consideradas filosóficas, y, también, es un llamado a cerrar filas contra la desaparición de éstas y la ampliación del perfil para la docencia de las mismas por profesionales de otras áreas (sociólogos, antropólogos,

pedagogos, abogados). De tal manera que se vislumbra un segundo objetivo, llamado informal, que consiste en la revalorización de la filosofía como un ejercicio que requiere de ciertas condiciones y que sólo podrá darse en la medida que se cumpla con ciertas tareas, en conclusión, es un llamado de atención para resistir desde la práctica a una vulgarización de la filosofía, pues no basta la inclusión de las asignaturas filosóficas; pues aún en su constitucionalidad, si los programas y el ejercicio docente carecen del rigor filosófico; entonces, convierte en mera reproducción de contenidos (patente en el modelo educativo actual y las propuestas liberales que relativizan la imposibilidad filosófica asimilándolas a competencias transversales).

2.1 Las características del paradigma constructivista y su aporte al enfoque de competencias

Ahora bien, seguido de la exposición sociológica y ética de la educación, la cuestión obligada salta al plano de lo psicopedagógico, ya que, a partir de éste, se reformula la intención de la educación y con ello se trasvolarán los conceptos que la conforman (enseñanza, conocimiento, aprendizaje, educación, alumno, docente, etcétera). En este sentido, es inminente la necesidad de describir los aspectos principales, tanto del paradigma constructivista psicogenético, como del enfoque por competencias, en la medida que ellos fundamentan teóricamente los modelos del proceso educativo actual.

En este orden de ideas, la descripción de aspectos históricos, biográficos y conceptuales del paradigma y enfoque antes mencionados, abren la posibilidad de especificar su influencia en la enseñanza de la filosofía y por ende en la problemática que se presenta en la labor.

2.1.1 Sobre el enfoque por competencias en la enseñanza de la filosofía

La cuestión a la que se pretende responder como un pretexto de la elaboración diagnóstica de la situación actual de la enseñanza de la filosofía posee un aroma de sujeción a las teorías psicopedagógicas, ya que atienden a la teleología funcional de la educación misma, en otras palabras se pregunta por ¿cuál es el enfoque que determina los propósitos educativos de la enseñanza de la filosofía y cuáles son sus características? Para esbozar una respuesta y con fines ilustrativos, se parte de un caso particular y se cita la intención general que propone el colegio de bachilleres (institución donde se llevó a cabo la aplicación de la propuesta docente):

[...] **el desarrollo de habilidades** tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y la argumentación consistentemente fundamentada; con las cuales [el estudiante] estará en posibilidad de valorar éticamente su proceso de humanización desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas, así como ofrecer alternativas a la **solución de problemas** filosóficos contemporáneos, como a cuestiones que preocupan, en general, al ser humano, particularmente aquellos vinculados con la responsabilidad ética en la construcción de su ciudadanía, la realización de su proyecto de vida y el cuidado de su entorno. Se pretende que **desarrolle una actitud filosófica** ante la vida y sus circunstancias (Colegio de Bachilleres, 2014: 11) *énfasis agregado*.

Dicho lo anterior, se percibe que al enunciar el *desarrollo de habilidades*, se hace referencia directa al enfoque por competencias, al cual habrá de acoplar la enseñanza de todas las asignaturas. En esta tesitura, y si bien se ha establecido que el enfoque por competencias delimita al modelo educativo mexicano, la siguiente pregunta sería ¿qué es una competencia? a lo que Phillippe Perrenoud responde:

La noción de competencia tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una 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 (Perrenoud: 2008, 7)

Con base en la cita, se percibe que los conocimientos no son lo más importante por sí mismos, es decir, que el objetivo educativo no se reduce a la adquisición y posesión de estos, sino como lo expresa Huerta Ramos (2018: 56) dependen de “ [...] el uso que se hace de ellos en situaciones de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades”. De tal manera que el problema se torna más complicado, pues si se revisa la intención de la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres, al mencionar que el alumno desarrolle una “actitud filosófica” o solución de problemas filosóficos contemporáneos encierran en sí la exigencia de varios conocimientos y habilidades, que sería pertinente enfocar, para tratar de ver la viabilidad de su ejecución; en otras palabras, cómo desarrollar esas habilidades y cuáles son las más necesarias para el logro de los objetivos.

Sin embargo, para propósitos de este análisis es imposible su revisión y bastará advertir su generalidad en el germen de los problemas que buscarán solucionarse. Si bien se atiende que el enfoque por competencias tiene por características que:

Integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan dentro de un contexto e involucran las dimensiones cognitivas, afectivas y volitivas en una situación determinada, es decir, una competencia consiste en la integración de diversos recursos cognitivos: ser, saber, hacer. Las competencias pueden ser utilizadas para resolver problemas o realizar cualquier tipo de tareas; el conocimiento conceptual se transforma en práctica, ya sea de la vida cotidiana o en la vida laboral o académica; preparan al individuo para responder en cualquier escenario; son observables de forma directa, en otras palabras, se identifican a partir de un desempeño, es un constructo que se reconoce en la conducta de las personas (Huerta Ramos, 2018: 58)

Entonces se vislumbra la primacía de lo conductual en relación a lo funcional, es decir; se establece que se conoce o se aprende para realizar la resolución de uno o

varios problemas o llevar a cabo una tarea, el concepto sólo cuenta en la medida que se lleva a la práctica; y en este sentido los problemas que surgirán son: ¿cuándo puede decirse se ha alcanzado un aprendizaje en el que la competencia se haya desarrollado completamente y cómo evaluar ese desarrollo? y si éste debe verse patentado en el desempeño y conducta del alumno; ya que “[l]a competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas que enfrentará a lo largo de su vida [...]” (Zabala y Arnau, 2010: 13). De tal suerte que en la intervención eficaz de la competencia depende en todo caso de la interrelación de componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales a un mismo tiempo.

Así, la necesidad por el cambio de un modelo educativo que diera mayor importancia al aprendizaje de la acción que al conocimiento, y predominara un equilibrio en la asociación teórica y práctica, por encima de la memorización mecánica o reproducción conceptual, trajo consigo muchas dudas a nivel pedagógico y muchas objeciones, principalmente a nivel del aula en las asignaturas como filosofía, pues en ella, el conocimiento es fundamental en el desarrollo de la disciplina, ya que su saber se da a nivel de la abstracción de sus conceptos; no obstante, fue producto de una interpretación inadecuada, pues el conocimiento es, como ya se mencionó una parte necesaria del desarrollo de la competencia. En este sentido se modificó el propósito educativo, ya que con este enfoque no se trataba de enseñar, sino de aprender; entonces el docente debía modificar su ejercicio del saber y desarrollar el mismo sus propias competencias.

Las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicas se pone en juego la resolución de problemas, los cuales tiene como resultado un desempeño que obedece a las demandas diferenciadas del entorno, y buscan crear procesos adaptativos [...] las competencias identifican los conocimientos, habilidades,

destrezas, actitudes y valores que se requieren al llevar a cabo un desempeño, o sea, una tarea que tiene un sentido elegido por el sujeto que lo realiza (Fraire, 2009: 14)

Sin embargo, aún con el gran esfuerzo realizado por los teóricos educativos y la promoción de las bondades de este enfoque, a más de 10 años de implementarse en la EMS en México se puede realizar un balance que no favorece mucho el avance educativo del país en ese nivel, en la medida que el ausentismo, la deserción y los altos índices de reprobación junto con los resultados en las pruebas nacionales e internacionales anteriormente descritas, son muestra de ello; y gran parte se debe a una resistencia a la aplicación del modelo, pero principalmente al desconocimiento sobre este, aún de los mismos capacitadores y docentes. Además, y el motivo principal de proponer una estrategia basada en el constructivismo, es el fortalecimiento del enfoque descrito, ya que este último carece de una teoría que lo fundamente y una definición clara de sus conceptos: educación, enseñanza, aprendizaje, docente, alumno y evaluación; los cuales son claramente definidos en el paradigma constructivista psicogenético y no sólo ello, sino que se logra apreciar los elementos que se retoman de él y el sentido que se les da, como se expone a continuación.

2.1.2 Sobre el paradigma constructivista psicogenético

De acuerdo con Gerardo Hernández Rojas (2006) en el texto *Paradigmas en psicología de la Educación*, los orígenes del paradigma constructivista datan de la década de los treinta y se localizan en los escritos iniciales de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños.

Aunque fue biólogo de formación, a Piaget le interesaban los problemas filosóficos, particularmente los que se desprendían de la epistemología. De manera que trabajó en la elaboración de una teoría epistemología biológica o científica,

pues afirmaba la existencia entre la continuidad de la vida (entendida como las formas de organización orgánicas) y el pensamiento (las formas de organización de lo racional). De tal suerte, que el camino para su realización, y cómo confiesa el mismo Piaget, debía encontrarse en la disciplina psicológica, de lo que derivó su incursión en la misma y resultado, la psicología genética piagetiana, que “debe entenderse como un conocimiento instrumental (como *by product*, véase Cellérier 1978), como una estrategia metodológica para construir la epistemología genética.” (Hernández Rojas, 2006: 171)

Piaget no fue ajeno a las teorías asociacionistas, psicométricas o psicoanalíticas de su época, sin embargo, ninguna de ellas poseía los elementos teóricos y metodológicos suficientes, porque carecían de un planteamiento genético-evolutivo que posibilitara el estudio de las funciones psicológicas (la génesis y desarrollo de las funciones psicológicas) y en consecuencia la construcción del conocimiento. No obstante, consiguió coincidir y trabajar con el psicólogo y psicómetra infantil Alfred Binet en su laboratorio, quien se había propuesto la estandarización de las pruebas de inteligencia elaboradas por el psicólogo inglés C. Burt, esto afirmaría el propósito de Piaget de desarrollar investigaciones empíricas sobre las cuestiones epistemológicas en el campo de la psicología del niño, y por tal motivo “decidió realizar una serie continuada de trabajos, en el Instituto Jean Jaques Rousseau a invitación expresa del mismo Claparade, para contar con el soporte empírico necesario que le permitiera verificar sus primeras hipótesis.” (Hernández Rojas, 2006: 172) tarea que le llevo 60 años y que se concretó en el edificio teórico-conceptual piagetiano.

En síntesis, la propuesta piagetiana se podría resumir en las siguientes etapas de su investigación:

- a) *Investigaciones sobre el pensamiento verbal* (década de los veinte). Se realizó el estudio de la lógica de los niños, principalmente en el nivel operatorio concreto; Piaget utilizó exhaustivamente el **método clínico** que consistía en la entrevista verbal. En esta etapa, se logró diferenciar la lógica infantil y adulta; surge la hipótesis del *egocentrismo*. Se dan a conocer conceptos como razonamiento trasductivo, sincretismo y monólogo colectivo.
- b) *Investigaciones sobre la infancia temprana: la inteligencia preverbal (1930-1946)*. En este periodo se investigó sobre los orígenes de la inteligencia a través de minuciosas observaciones en niños muy pequeños, las cuales permitieron la descripción del estadio *sensoriomotor* y plantear los orígenes de las formas de expresión de la función semiótica. “La clase de observaciones que Piaget realizó pueden ser descritas bajo el rubro de **observación crítica**, dado que no consiste en una observación pasiva y simple sino inducida o provocada.” (Hernández Rojas, 2006: 172-173) Es decir, se controla el ambiente y el objetivo, para estudiar el papel de la acción en la constitución de la lógica, y estudiar las formas de coordinación y organización de las acciones. En este sentido, “La conclusión y la enseñanza es doble: 1) es posible una inteligencia prelingüística o práctica, basada en percepciones o movimientos (conclusión suscrita por otros autores como Köhler, Wallon y Vigotsky), y 2) las raíces de la lógica y el pensamiento se encuentran en las formas de coordinación y estructuración de las acciones” (Hernández Rojas, 2006: 173).
- c) *Estudios sobre las categorías del pensamiento racional: operaciones concretas y formales (1941-1959)*. Investigación que se llevó a cabo a través del desarrollo de una serie de trabajos sistemáticos sobre distintas nociones operatorias (número, clasificaciones, seriaciones, conservación de masa, volumen, etcétera; investigaciones de pensamiento formal) y sobre todo aspectos infralógicos (tiempo, espacio, movimiento, velocidad, investigaciones sobre la génesis de la geometría). EL método de investigación empleado fue el **método clínico-crítico**, “que consiste en la interrogación exhaustiva del pensamiento del niño, acompañada de una serie de materiales o situaciones que lo desafían y pueden manipular directamente”. (Hernández Rojas, 2006: 173). Cabe mencionar que su trabajo se vio nutrido por la colaboración con los investigadores Inhelder y Szeminska, y al abordar la formalización lógica de las estructuras operatorias, desarrollo una serie de modelos que lo acercaron a un matiz estructuralista.
- d) *Expansión y diversificación: el Centro de la Epistemología Genética (1955-1972)*. Esta etapa se inicia con la participación de Piaget en el *Centro de la Epistemología Genética* a la cual invita a varios especialistas de diversas áreas, con la intención de hacer la construcción de la epistemología genética una tarea interdisciplinaria. Piaget se enfoca a los estudios epistemológicos, en donde trata sobre el aprendizaje operatorio. Aunado a ello, surge la gestión de trabajos sobre psicolingüística, inteligencia artificial, percepción, entre otros.

- e) *El periodo funcional: los trabajos sobre equilibración y otros procesos (1975-1996).* Aunque Piaget muere en 1980, esta etapa va a ser prolongada por sus colegas. En esta última fase de investigación Piaget se dedicó al estudio de los mecanismos de desarrollo. Basado en la teoría de los sistemas y los modelos cibernéticos, en 1975 Piaget se encarga de describir un mecanismo de desarrollo equilibrador, en la cual se analizan los distintos procesos que se realizan para llevar a cabo el equilibrio, no sin dejar de lado su preocupación por temas como la conciencia, la generalización, la dialéctica, las correspondencias, lo posible y lo necesario, entre otros.

Dicho lo anterior, cabe mencionar que la obra de Piaget se despliega en su interés por la epistemología, la cual parte de problemas clásicos en la historia de la filosofía como: ¿qué es un conocimiento? ¿qué podemos conocer? y ¿cómo son posibles distintos tipos de saber?, cuestiones que reformuló desde una perspectiva científica, con uso de la psicología y la biología, para conformar así una teoría psicogenética-evolucionista que diera nuevas respuestas a estos “viejos” problemas.

Como ya se ha hecho mención, para el autor ginebrino su principal interés gira en torno a descubrir ¿qué ocurre en las transformaciones y el devenir del conocimiento, desde una perspectiva diacrónica? Esta tarea, requería contar con una visión global del problema y por ello su emprendimiento debía comprender dos planos, el histórico del devenir del hombre y en el ontogenético (referente al origen del ser). De tal suerte que en la elaboración de una teoría epistemológica constructivista psicogenética se infieren los siguientes problemas: a) ¿Cómo se construye un conocimiento científico?; b) ¿cómo pasa el sujeto de un estado de conocimiento inferior (de menor validez) a uno superior (de mayor validez)? y c) ¿cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional (tiempo, espacio, objeto, causalidad)?

Para el constructivismo, las respuestas a estas interrogantes requerían de un tratamiento empírico y sistemático propio de la ciencia; y que se diera en un

contexto interdisciplinario. En este sentido, desarrollo *la teoría de las estructuras y de los estadios* en donde las principales características son: a) que el conocimiento no es una copia del mundo; b) en su concepción el sujeto está dotado de un papel activo en el proceso de la conformación del conocimiento; c) La información sobre los objetos que provienen de la sensación, no depende sólo de ella sino que está condicionada por los marcos conceptuales (esquemas); d) Los marcos conceptuales son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos, es decir, no son productos de las experiencias sensibles (empirismo); ni de entidades a priori que ya posee el sujeto de manera innata (*racionalistas apriorísticos*) y e) en el proceso del conocimiento, hay una indisolubilidad en la relación entre el sujeto y el objeto; ambos se asocian y participan necesaria e interdependientemente.

En el sentido apuntado, el paradigma constructivista psicopedagógico considera que hay relación recíproca que se da entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en donde el sujeto transforma al objeto (ya sea física o cognitivamente) al actuar sobre él, pero al mismo tiempo y proporcionalmente a su acción va construyendo sus esquemas (mapas conceptuales) en un ir y venir infinito. De tal modo que el sujeto conoce más del objeto en la medida que más se aproxima a él; no obstante, el objeto se aleja cada vez más del sujeto, volviéndose más complejo y planteando nuevos problemas, en este sentido el objeto nunca llega a ser conocido por completo.

Por su parte, la pedagogía de Piaget tiene su fundamento en la psicología constructivista, en ésta se observa una fuerte aproximación con la escuela activa (Ferrière, Montessori y Dewey). Por otra parte, en la exposición sobre el constructivismo y en la definición de un panorama más completo, es necesario un análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que lo delimitan, elementos

como los estadios, las estructuras, los esquemas y las metodologías que son fundamentales en la relación del paradigma con el contexto educativo.

Como ya se ha apuntado, de acuerdo con el constructivismo psicogenético, **el conocimiento** se construye en la interacción recíproca entre el sujeto y el objeto. Y de ello se desprenden dos implicaciones, Vuyk (1984):

- a) Siempre que un epistemólogo (o psicólogo) adopte esta postura y quiera estudiar un nivel $n2$ de desarrollo de conocimiento, se preguntará ineludiblemente por su nivel inmediato inferior $n1$, dado que $n2$ está construido o es una reconstrucción basada en $n1$; por lo tanto, la explicación completa de $n2$ no puede ser posible sin estudiar y comprender $n1$ (seriación).
- b) Se acentúa el desarrollo hacia niveles superiores; cualquier estado de conocimientos alcanzados es sólo un equilibrio temporal (más general y menos diferenciado) que está abierto a niveles superiores de equilibrio posibles (los cuales serán menos generales y más diferenciados) (estructura). (Hernández Rojas, 2006: 177)

Ahora bien, las implicaciones del concepto de conocimiento expresan que éste es un proceso que se da activamente y que no sólo se construye, sino que se reconstruye sobre un conocimiento previo que a su vez es una actividad interminable, pues el objeto nunca puede ser conocido por completo y presenta siempre nuevos problemas y retos; y se remite siempre un conocimiento a otro, a través del uso y desarrollo de los esquemas que al organizarse, bajo ciertas reglas de composición y transformación, hacen surgir una estructura. En este sentido los esquemas y las estructuras que de ellos resultan, regulan las interacciones del sujeto con la realidad; en otras palabras su conocimiento depende de las estructuras con las que cuenta.

Lo anterior se completa si se analiza que para Piaget existen dos funciones que constituirán las *invariantes funcionales* que interviene en el proceso del desarrollo cognitivo: **la organización y la adaptación.**

Por su parte, la organización se compone de tres funciones: a) *La conservación* de estructuras que se realiza parcialmente, b) *la asimilación*, que es una tendencia a incorporar nuevo elementos y c) *la propensión hacia la diferenciación y la integración*. En la medida de la condición dinámica y abierta de la estructuras, éstas crean nuevas relaciones en las que se integran unas con otras.

En el caso de la adaptación, se define como “una tendencia activa de ajuste hacia el medio. Supone dos procesos igualmente indisolubles: **La asimilación y la acomodación**” (Hernández Rojas, 2006: 179). A la incorporación de un elemento, característica u objeto a un esquema se le llama proceso de asimilación. Pues, en la relación entre el sujeto y el objeto se dice hay conocimiento cuando se da un acto de significación, el cual depende de la interpretación de la realidad que se realiza a través de los esquemas. La asimilación sería el acto de usar los esquemas como marcos conceptuales para interpretar y estructurar la información.

En su caso, la acomodación será un reajuste de los esquemas y estructuras que supone una asimilación general.

Sin embargo, cuando la información entrante, no genera ningún cambio en los esquemas del sujeto y hay cierta compensación entre la asimilación y la acomodación, se dice que hay un **equilibrio**. De tal modo que el desarrollo cognitivo puede entenderse como la marcha o evolución de niveles de equilibración inferior hacia el logro de niveles de equilibrio superior. En este tenor,

entre un estado de equilibrio a otro, mediado por la crisis y disequiliación, conforman *la equilibración*.

Con base en lo anterior, para el constructivismo psicogenético, existen tres etapas, las cuales se conciben como cortes de tiempo en el curso del desarrollo cognitivo, en donde sucede la génesis, la configuración y la consolidación de determinadas estructuras; las etapas son: 1) sensorio motriz (que va de los 0 a los 2 años); 2) de operaciones concretas (de los 2 a los 12 años) y 3) operaciones formales (13 a 16).

En el mismo orden de ideas, y una vez expuestas las fases de investigación de la teoría epistemológica-genética que se considera la base del paradigma constructivista en el ámbito de la educación, es necesario ver su correspondencia con los conceptos: educación, docente, alumno, enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo cual clarificará el método característico del constructivismo (entendido como paradigma psicopedagógico), para comprender la inversión de sus valores (que desembocará en un constructivismo filosófico) y su análisis en relación al enfoque por competencias.

Ahora bien, siguiendo a Piaget (1964), Kami (1982) escribe que el objetivo principal de la educación de acuerdo con el constructivismo "[...] es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca" (Hernández Rojas, 2006: 192). En otras palabras el énfasis se pone en el carácter activo y creativo del proceso, pues tanto docente como alumno deben ser capaces de realizar nuevos actos y salir del plano de la reproducción técnica o de la representación, y para ello

sugiere que es necesario el ejercicio de la crítica, es decir de la identificación de los límites impuestos al conocimiento, para que sean desbordados.

En una definición más práctica, en el paradigma constructivista, la educación debe favorecer e impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción de su *autonomía moral e intelectual*. Y en esta tesitura, se genera el conocimiento que consta de dos tópicos: **la actividad espontánea del niño y la enseñanza indirecta**.

La primera refiere a métodos activos, puesto que permite esclarecer al profesor cómo hacer verdaderamente operativos tales métodos en beneficio de los alumnos. Y, por su lado, la enseñanza indirecta consiste en propiciar situaciones instruccionales, donde la participación del maestro está determinada por la actividad manifiesta y reflexiva de los niños, la cual es considerada como protagónica. En consecuencia, el objetivo del paradigma constructivista consiste en **lograr un aprendizaje en realidad *significativo***, en la medida que sea construido por los mismos alumnos, apegados a su desarrollo moral e intelectual de manera autónoma, descubierta y aplicada por ellos mismos.

En cuanto a la definición de aprendizaje, para este paradigma, existen dos tipos: el de sentido amplio (desarrollo) y el de sentido estricto (por datos e informaciones puntuales, aprendizaje propiamente dicho). El sentido amplio o desarrollo predetermina lo que podrá ser aprendido.

No obstante, no todo puede ser aprendido, pues el aprendizaje depende de los instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva) que determinaran las acciones y actitudes del sujeto de conocimiento en el aula. Por

otra parte, la construcción y desarrollo del aprendizaje tiene varios beneficios, ya que se considera que:

- a) Se logra un aprendizaje con comprensión si el aprendizaje de los alumnos es construido por ellos mismo.
- b) Existe una alta posibilidad de que el aprendizaje pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones, **lo que no sucede con los conocimientos que simplemente han sido incorporados.**
- c) Los sujetos de conocimiento se sienten capaces de producir conocimientos valiosos si ellos recorren todo el proceso de construcción o elaboración de estos.

En esta misma línea, **el alumno** es visto como un *constructor activo* de su propio conocimiento en la medida que debe actuar en todo momento en el aula escolar. Sin embargo, el estudiante siempre debe ser visto como un sujeto que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo.

Por su parte, **el maestro** es un *promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos*. Éste debe conocer con profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los alumnos y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general. De tal manera que debe procurar:

- a) *Promover la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realicen sobre los contenidos curriculares. Es decir, facilitar las actividades progresivas de las reconstrucción del “saber a enseñar”.*
- b) *A partir de los contenido, deberán plantearse situaciones problemáticas que demanden y favorezcan un trabajo reconstructivo de los contenidos mismos.*
- c) *Promover las situaciones de diálogo y debate en torno a las situaciones planteadas.*
- d) *Orientar los procesos de reconstrucción. De tal manera que se proporcione la información que se considere necesaria, siempre y cuando sea provechosa para la actividad reconstructiva*

El profesor debe proceder examinando, interrogando, explorando e incluso retomando el papel de informador, con el objetivo que el alumno progrese en la elaboración de hipótesis e interpretaciones.

Por último en el proceso educativo, **la evaluación**, se centra en el estudio de los procesos cognoscitivos y escolares (génesis y desarrollo) y en la utilización del método **clínico- crítico**. De tal suerte que toma en cuenta: 1) la utilización de los procesos y estadios determinados por el estudio de la psicogénesis de los aprendizajes escolares y 2) el enfoque centrado en la apreciación de la diversidad y aplicación de las ideas y conceptos enseñados a los alumnos en la situación escolar. Lo que significa que la evaluación se da sobre el nivel de desarrollo cognitivo, No obstante, ésta ha de enfocarse, no tanto en los productos, sino en los procesos relativos a los estados de conocimiento; es decir, que las **hipótesis e interpretaciones** que lograron los alumnos sobre cierto contenido; en donde ellos reflexionaron sobre sus propios procesos, sus avances y errores. En este sentido las estrategias más utilizadas para la evaluación consisten en: análisis de actividades grupales, registro del progreso, estudio de las soluciones a las situaciones problemáticas planteadas, entre otras.

En resumen, se puede percibir cierta proximidad del enfoque por competencias con el constructivismo psicogenético, características como, el alumno al centro y como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; o el aprendizaje como una tarea sin final, o la importancia de desarrollar habilidades para la resolución de problemas, o contenidos relacionados con situaciones cotidianas; entre otras; son la herencia del constructivismo y en su justa dimensión los fundamentos del enfoque por competencias.

Ahora bien, una vez definidas las características y problemas del proceso educativo, resurge la pregunta ¿Qué se debe enseñar y aprender en filosofía? cuestión que como ya se ha dicho remite al viejo problema, pero determinante y predominante ¿qué es la filosofía?

2.2 ¿Qué es la filosofía?

La filosofía entendida desde la propuesta deleuzeana y guattariana es **creación de conceptos**, es *teatrum*, es historia, es pedagogía, es crítica, es resistencia, es movimiento y es *agenciamiento*. No obstante, esta definición múltiple, es necesario desplegar su significado.

Como ya se ha visto, cuando se ejerce la profesión de enseñar filosofía, la acción es inherente a aquel que la realiza; de manera tal que la pregunta por su actuar implica el producto de su acción, empero dicha condición no se salva de caer en varias contradicciones, pues cuando, como dice Deleuze y Guattari (1991), se ha dejado a un lado la pregunta ¿qué es la filosofía? y no se ha alcanzado la suficiente madurez o sólo persiste el intento por filosofar; entonces es posible perderse y realizar ya otra cosa que no sea propia de la filosofía.

En este tenor, cabe preguntar ¿qué es lo propio de la filosofía?, y ¿en qué consiste su actividad? No hay una sola respuesta, sino que las respuestas que se ofrecen dependerán de la corriente filosófica a la que se adscriba quien pregunta, es decir, si se lleva a cabo desde dialéctica, la filosofía analítica, la fenomenología, la hermenéutica, el constructivismo o la deconstrucción, las respuestas ofrecidas variaran e incluso si se parte de un filósofo u otro, como lo señala Johannes Rohbeck(2007) en el texto *La transformación de la didáctica*, la enseñanza de la filosofía depende de los diferentes métodos filosóficos que presentan algunas de las corrientes filosóficas, ya que estos posibilitan alcanzar una transformación en

la Didáctica de la Filosofía; en otras palabras; se intenta “pasar de una dirección del pensamiento filosófico a la constitución de un método filosófico de enseñanza”. Además, el autor describe una imposibilidad de existencia de *la* filosofía, *el* filosofar o el filósofo como algo único, pues en el ámbito de la enseñanza y desde sus mismos *inicios*, la filosofía se inscribe en un pluralismo de corrientes. De tal manera que ya en el nacimiento de la Didáctica de la Filosofía “no se ha tenido en cuenta ninguna dirección filosófica específica para manifestar apertura y pluralismo.”(Rohbeck, 2007: 98) pero a lo largo de su historia se muestra que depende de la apertura, de tal suerte que **la pluralidad implica diferencia.**

Aunado a lo anterior, Rohbeck trata de esclarecer la consistencia del método y su relación con la filosofía, aquí encuentra que el método refiere a algunas actividades, incluso propias de la cotidianidad que se asumen y totalizan en las direcciones del pensamiento filosófico, actividades como: **el análisis, la interpretación, la crítica, la reflexión, el experimentar o modificar.** Sin embargo, llama la atención que dichos métodos se anquilosen en la medida que pasen a formar parte de las fundamentaciones últimas o universales de los sistemas filosóficos, y para salir de ello se propone **la diferencia didáctica**, que consiste en: “[...la posibilidad de] destacar la ejecución vital de un filosofar guiado metódicamente y trasladarlo a **competencias transmisibles.** La diferencia didáctica significa, entonces, distinguir entre constitución y procedimiento” (Rohbeck, 2007: 100) *énfasis agregado.* De tal modo que la propuesta consiste en una transformación que vaya *del método a la Didáctica* y que contemple las **direcciones del pensamiento filosófico**, en otras palabras, el autor invita a establecer un pluralismo que permita la producción filosófica o el filosofar desde el aula, en donde: “Transformación significa la **transferencia y conformación** de estas direcciones en prácticas filosóficas que pueden ser aprendidas y aplicadas de manera autónoma por estudiantes y escolares.” (Rohbeck, 2007: 101) *énfasis*

agregado. Sin embargo, ¿cuál es la aplicación de esta transformación? A lo que el autor responde reformulando la cuestión: “¿En qué pasos pueden ser transmitidos los métodos filosóficos en la enseñanza de la filosofía?” (Rohbeck, 2007: 108) para responder, se describen cuatro pasos en relación con las corrientes que se anticiparon, para la escritura de un ensayo; aunque la filosofía encuentre su expresión en varias manifestaciones como: la poesía, la carta, el aforismo, la meditación, la confesión, el encuentro, el diálogo y la fábula, entre otras.

Sin embargo, desde el pluralismo filosófico que implica el pensamiento de Deleuze y Guattari, *la filosofía concebida como el acto de crear conceptos y el concepto como lo propio de la filosofía*, constituye otro sentido, pues tiende hacia una **didáctica de la diferencia**, en donde no se trata de la transferencia y conformación de competencias, como en el pluralismo señalado, ni en un constructivismo clásico, sino en una transformación del método como se verá más adelante, en donde el concepto se sitúa en un plano y éste necesita de ciertos personajes que lo acompañen.

En este sentido, cuándo la pregunta se dirige a otra parte, como ¿qué es lo propio del zapatero o lo propio del músico? La respuesta se da en función de su quehacer, pues es zapatero aquel que hace zapatos y músico el que hace música; aunque habría que precisar las características del producto de estas actividades. (Cfr. Deleuze, 2006: 18)

Si bien la respuesta es simple y directa, necesitamos ampliar su definición, pues nos encontramos que refiere a sí misma, la filosofía es creación de conceptos, pero qué implica esa creación, cómo identificamos un concepto o incluso cómo lo proponen los autores, antes mencionados ¿qué significa que un filósofo valga por aquellos conceptos que ha creado?, ¿cuáles de ellos son lo suficientemente

consistentes para sobrevivir? y ¿por qué sólo es menester de la filosofía dicha actividad?

En primera instancia, para dar respuesta a estas preguntas, es vital establecer la diferencia entre los distintos campos de saber, es decir; la ciencia, la filosofía y el arte. Ellas no son lo mismo ni en sus elementos, ni en sus planos. De acuerdo con Deleuze y Guattari, prolongando la exposición de Heidegger, la filosofía como aquella disciplina que se encarga de la creación de conceptos que den consistencia, que trazan un plano de inmanencia y que inventan personajes que insisten y hacen vivir a los conceptos, en concordancia con su ejercicio. La filosofía como ejercicio del filosofar.

En la misma línea, se amplía esta concepción diciendo que: “si hay filosofía es porque tiene su propio contenido. Es algo muy simple: la filosofía también es una disciplina de creación, tan inventiva como cualquier otra disciplina y consiste en crear o inventar conceptos” (Deleuze, 2007b: 152). No obstante, ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para que surja un concepto? En esta labor filosófica es necesario determinar las condiciones, y de acuerdo con los autores citados: lo primero que se tiene es una necesidad; es decir, para fabricar el concepto es fundamental partir de la necesidad, un problema, percíbase aquí la semejanza con la teoría constructivista. Con base en lo anterior, la filosofía consiste en un pensamiento imposible, lo que quiere decir, que se tratará de hacer pensables, mediante un material de pensamiento muy complejo (conceptos), fuerzas que no son pensables (problemas filosóficos); pero ¿cuáles son los problemas filosóficos, que serán diferentes a los problemas de la ciencia o del arte?

2.2.1 Los Problemas filosóficos

En una nota a pie de página Huerta Ramos (2018: 49), coincide con Simmel (2006) quién afirma que los problemas filosóficos sólo se explican y son posibles desde la filosofía misma y con sus propios conceptos, se agregaría, que la filosofía es la única que trabaja con ellos. Asimismo, refiere a autores como Corman y Lehrer (2006) quien sostiene que hay cinco problemas: *1) El conocimiento y el escepticismo; 2) la libertad y el determinismo; 3) mente y cuerpo; 4) justificar la creencia en Dios y 5) justificar una norma ética.* Por su parte, autores como Gutiérrez (2009) los clasifican como: *1) La tendencia filosófica, es decir, la propensión a investigar; 2) referentes al conocimiento; 3) el Ser; 4) el Absoluto; 5) la existencia auténtica del hombre; 6) la constitución y evolución del universo y 7) Problemas de Lógica, Ética y Estética.*

Por su parte, Deleuze recurre a Bergson para explicar el planteamiento y creación de problemas, pues ellos remiten a el método de la intuición, el cual considera propio de la actividad filosófica, y para su descripción elabora las siguientes tres reglas y dos complementarias:

1.- Aplicar la prueba de lo verdadero y lo falso a los problemas mismos. Denunciar los falsos problemas. Aquí no se trata únicamente de encontrar (identificar) el problema, sino que en la medida de su planteamiento está su resolución, entonces es también inventar. “La invención le da ser a lo que no era y hubiera podido no llegar jamás.” La invención consiste en suscitar el problema.

a)Regla complementaria: Los falsos problemas son de dos tipos: 1) problemas inexistentes, que se definen porque sus términos implican una confusión del “más” y del “menos” y 2) problemas mal planteados, que se definen por el hecho de que sus términos representan mixtos mal analizados. Respecto a los del primer tipo, Bergson, menciona el problema del no ser, el del desorden y el de lo posible; y en el segundo caso, pone ejemplos como el problema de la intensidad y el de la libertad.

2.-. Luchar contra la ilusión, “Se trata siempre de dividir un mixto siguiendo sus articulaciones naturales, es decir, en elementos que difieren de naturaleza. La intuición como método es un método de división” (Deleuze, 1987: 19)

b) Regla complementaria: *lo real no es sólo lo que se divide siguiendo articulaciones naturales o diferencias de naturaleza, sino también lo que se retiene siguiendo vías que convergen en un punto ideal o virtual.* Un problema bien planteado tiende a resolverse por sí mismo.

3.- *Plantear los problemas y resolverlos en función del tiempo más bien que del espacio.* Lo cual quiere decir, aplicar el método de la intuición, pensar en términos de la duración.

Regresando al planteamiento inicial, la filosofía no puede entenderse como la reflexión de otra disciplina, por el contrario, ella se encuentra en posición de alianza activa e interior con ellas; es por este motivo que no gozará de privilegio alguno sobre las artes o las ciencias, la filosofía es el pensamiento de alianzas, es pensar *con* y no pensar sobre, pues no es necesaria la filosofía para reflexionar sobre cualquier cosa, y el remitirla a esa tarea es despojarla de su rigor. Por ello, cuando se dice que la filosofía es necesaria en la educación para que los alumnos aprendan a reflexionar, se reduce y pervierte el filosofar. Y no es que la reflexión sea una actividad ajena al filósofo; sino que sólo es uno de los elementos que conforman su actividad y su inactividad.

En este sentido, si la creación de conceptos son el quehacer de la filosofía, entonces ¿qué hace la ciencia y el arte? más aún ¿es posible que trabajen juntos filosofía y arte o la filosofía y la ciencia? Y ¿será lo mismo enseñar ciencia, arte o filosofía si sus problemas e intereses son diferentes? Para esbozar una respuesta tentativa a estas preguntas entonces es preciso parafrasear el pensamiento deleuzeano respecto a los elementos del filosofar y en primera instancia habría que responder ¿qué es un concepto?

2.2.2 El concepto

Deleuze establece que el concepto es algo que se crea, en consecuencia, éste no puede remitirse a algo absolutamente dado, ni tampoco puede confundirse con el pensamiento; por lo tanto, no es una representación de la realidad. De modo que,

se acepte que la filosofía no es necesaria para el ejercicio del pensamiento, ya que se puede pensar sin recurrir a los conceptos, siempre y cuando se entienda que “el concepto es el término de una actividad o de una creación original” (Deleuze, 2006:18) Además, el concepto es un sistema de singularidades extraídas de un flujo de pensamiento, en donde los flujos son lo que está dado. Y en su actuar:

El filósofo sólo se acerca al concepto indeterminado con temor y respeto, vacila mucho antes de lanzarse, pero sólo puede determinar conceptos creando desmesuradamente, con el plano de inmanencia que traza como regla única, y con extraños personajes que hace vivir como única brújula” (Deleuze, 1991:82)

Desde esta perspectiva, un concepto filosófico cumple con una o más funciones del pensamiento, puesto que son definidos como variables internas, y en este sentido se resalta que el concepto es incapaz de nacer o de morir, ya sea por miedo o por gusto de un filósofo, ya que son otras las funciones de campo que lo destituyen relativamente. Por dichos motivos, la *crítica* del concepto queda desestimada, en otras palabras la identificación del mismo y el problema que sobrevuela o sobre el que está construido no son suficientes, pues están comprometidos, y es preferible construir nuevas operaciones y descubrir los nuevos campos que hacen del concepto algo inútil o inadecuado para uno u otro problema que se haya pensado. En este sentido:

Si la filosofía es paradójica por naturaleza, no es porque toma partido por las opiniones contradictorias, sino porque utiliza las frases de una lengua estándar para expresar algo que no pertenece al orden de la opinión, ni siquiera de la proposición. **El concepto es efectivamente una solución**, pero el problema al que responde reside en sus condiciones de consistencia intensional, y no, como en la ciencia, en las condiciones de referencia de las proposiciones extensionales. Si el concepto es una solución, las condiciones del problema filosófico están sobre el plano de inmanencia que el concepto supone (¿a qué movimiento infinito remite en la imagen del pensamiento?) y las incógnitas del problema están en los personajes conceptuales que movilizan (¿qué personajes precisamente?). Un concepto como el de conocimiento

sólo tiene sentido en relación con una imagen del pensamiento a la que remite, y con un personaje conceptual que necesita; otra imagen, otro personaje reclama otros conceptos (la creencia por ejemplo, y el investigador). Una solución no tiene sentido al margen de un problema por determinar en sus condiciones y sus incógnitas, pero éstas tampoco tienen sentido independientemente de las soluciones determinables como conceptos. (Deleuze, 1991: 82)

Entonces el concepto es la solución a un problema, y ese problema constituye el plano de inmanencia donde se despliega el concepto, el cual necesita de personajes, lo cuales posibilitan su percepción y sensación, en otras palabras dotan de velocidades que le permiten abordar el problema. Sin embargo, la actividad filosófica no sólo depende del problema que plantea; sino que su expresión o mejor dicho su sensibilidad está garantizada por los personajes que la abordan:

Por su parte los personajes conceptuales son la sensible filosóficos, las percepciones y afecciones de los propios conceptos fragmentarios: a través de ellos los conceptos no sólo son pensados, sino percibidos y sentidos (...) Los personajes conceptuales están siempre y ahora ya en el horizonte y operan sobre un fondo de velocidad infinita, y las diferencias energéticas entre lo rápido y lo lento sólo proceden de las superficies que sobrevuelan o de los componentes a través de los cuales pasan en un único instante; de este modo, la percepción no transmite aquí ninguna información, sino que circunscribe un afecto (simpático o antipático). Los observadores científicos, por el contrario constituyen puntos de vista dentro de las propias cosas, que suponen un contraste de horizontes y una sucesión de encuadres sobre un fondo de desaceleraciones y aceleraciones; los afectos se convierten aquí en relaciones energéticas, y la propia percepción en una cantidad de información. (Deleuze, 1991: 133)

De tal suerte, que la diferencia entre la filosofía y la ciencia se da en función del planteamiento de sus problemas y sus métodos, entonces la ciencia define funciones en cuanto se realiza una representación que describe las cosas, “X es Z”, ya sea por seriación o por estructura. Por su parte la filosofía procede por intuición, y en este tenor constituye una inmanencia, pues no hay información procedente de la percepción sino afectación. En consecuencia, la enseñanza de la filosofía no puede darse en el plano de la información; sino en el de la afectación. Aquel que

enseña es el que presenta una fuerza, un concepto que afecta al que aprende, el que es afectado, pero sólo es exitoso el proceso en la medida que se equilibran las fuerzas y se afirman para construir algo nuevo, cuando sucede *la alegría*, cuando se da un *encuentro*. En esta tesitura, Deleuze dice que:

El concepto como significación es todo esto a la vez, inmanencia de la vivencia del sujeto, acto de trascendencia del sujeto respecto a las variaciones de la vivencia, totalización de la vivencia o función de estos actos. Diríase que los conceptos filosóficos sólo se salvan aceptando convertirse en funciones especiales, y desnaturalizando la inmanencia que todavía necesita como la inmanencia ya no más que la de la vivencia, ésta es forzosamente inmanencia a un sujeto, cuyos actos (funciones) serán los conceptos relativos a esta vivencia como ya hemos visto siguiendo la prolongada desnaturalización del plano de inmanencia. (Deleuze, 1991: 144)

Entonces se plantea la contradicción más allá de la antinomia, en su definición metódica, Deleuze introduce una figura retórica propia de la literatura, *el oximorón*, una inmanencia trascendental expresa una contradicción entre sus términos, que enfatiza el acontecimiento; es decir, hace surgir un nuevo concepto.

No hay referencia en absoluto, ni a la vivencia ni a los estados de cosas, sino una consistencia definida por sus componentes internos; el concepto, ni denotación de estado de cosas ni significación de la vivencia, es el acontecimiento como mero sentido que recorre inmediatamente los componentes. No hay número, ni entero ni fraccionario, para contar las cosas que presentan sus propiedades, sino una cifra que condensa, acumula sus componentes recorridos y sobrevolados. El concepto es una forma o una fuerza, pero jamás una función en ningún sentido posible. Resumiendo, el único concepto es filosófico en el plano de inmanencia, y las funciones científicas o las proposiciones lógicas no son conceptos. (Deleuze, 1991: 148)

Entonces las características del concepto se enuncia como:

El concepto no es paradigmático, sino sintagmático, no es proyectivo, sino conectivo; no es jerárquico, sino vecinal; no es referente, sino consistente. Resulta obligado entonces que la filosofía, la ciencia y el arte dejen de organizarse como los niveles de

una misma proyección, y ni siquiera se diferencien a partir de una matriz común, son que se plantean o se reconstituyan inmediatamente dentro de una independencia respectiva, una división del trabajo que suscita entre ellos relaciones de conexión. (Deleuze, 1991: 92)

En resumen, la filosofía es enseñanza sólo como pedagogía del concepto, que difiere de la enseñanza del arte y de la ciencia, no sólo en grado sino en naturaleza. Así por ejemplo, la relación y diferencia entre ciencia y filosofía en cuanto a su confrontación directa, se lleva a cabo en tres argumentos de oposición principales que agrupan las series de funtores, por una parte y las de pertenencias de conceptos por otra:

- 1... sistemas de referencia y plano de inmanencia
 - 2... Variables independientes y variaciones inseparables
 - 3... Observadores parciales y personajes conceptuales.
- Ciencia y filosofía son dos tipos de multiplicidad. (Deleuze y Guttari, 1991: 134)

Por dichas razones, un problema en términos de invención no puede ser comparable con una interrogación expuesta como una proposición suspendida, pues como ya se ha mencionado pertenecen a dos órdenes distintas; el concepto no puede entenderse como proposición, ni en el ámbito de la comunicación, pues al llevar a cabo esta operación y establecer que la tarea de la filosofía se reduce a un realizar discursos, a una operación lógica, es limitar a la filosofía a la representación de las cosas que depende de estructuras del pensamiento, y nótese aquí la diferencia que se establece:

La confusión del concepto con la función resulta devastadora para el concepto filosófico en varios aspectos. Convierte a la ciencia en el concepto por excelencia, que se expresa en la proposición científica (el primer prospecto). Sustituye el concepto filosófico por el concepto lógico, que se expresa en las proposiciones de hecho (segundo prospecto). Deja al concepto filosófico una parte reducida o degenerada, que éste se gana a pulso en el dominio de la opinión (tercer prospecto), sacando partido de su amistad con una sabiduría superior o una ciencia rigurosa. Pero el concepto no tiene cabida en ninguno de estos tres sistemas discursivos. El concepto

no es una función científica o lógica. La irreductibilidad de los conceptos a las funciones sólo se descubre cuando, en vez de confrontarlos de forma indeterminada, se compara con lo que constituye la referencia de éstas con lo que hace la consistencia de aquéllos. Los estados de cosas, los objetos o cuerpos, los estados vividos forman las referencias de función mientras que los acontecimientos constituyen la consistencia del concepto. Estos son los términos que hay que considerar desde el punto de vista de una reducción posible. (Deleuze y Guattari, 1991: 152)

Con base en lo anterior, si se analiza el concepto “sujeto”, que constituye un problema filosófico y que ha tratado de abordarse desde la modernidad, y se ha relacionado con otro problema como pensar el concepto de “tiempo”. Deleuze lleva a cabo la *crítica* del sujeto, que consiste en la imposibilidad del pensamiento a partir de los problemas establecidos por la noción de sujeto, es decir, en la crítica del *sujeto*, se realiza la historia del concepto mismo (crítica), se revisan las respuestas que ofrece y el contexto en el que lo hace, se deriva un diagnóstico (clínica); sin embargo, no se desecha, sino que se transforma para dar paso a un pensamiento que permita plantear un nuevo problema a partir de la construcción de un nuevo concepto, la *hecceidad*²², que haga posible continuar con el ejercicio del filósofo. De manera que, el sujeto deviene un concepto-valija o concepto bisagra, ya que establece un entre y tiene una doble función.

La primera consiste en una función de universalización, “en un campo donde lo universal ya no está representado por las ciencias objetivas; sino por actos no-éticos o lingüísticos”(Deleuze, 2007b: 313) *más allá* de la representación. En este

²² Este concepto proviene del latín *haecceitas* que literalmente se traduce como “lo que es” y lo retoma Deleuze de la filosofía medieval de Juan Duns Scoto (1266-1308), este término hace referencia a un modo de individuación, propiedades o características de algo que hacen a ese algo particular, que difiere a una persona o sujeto. Individuación como relación compleja de partes intensivas, de velocidades y lentitudes. En este sentido Deleuze afirma una ontología de la univocidad, la cual afirma una sola substancia, y al hacerlo, evita caer en la división metafísica de mundos. Que el ser sea unívoco significa pensar aquello que preside a la multiplicidad de seres que se producen rizomáticamente, es decir, que se distribuyen anárquicamente en un plano de inmanencia que produzca sus propios desarrollos, a los que llamará “trascendencias”.

mismo tenor, se encuentra el sujeto tal y como ha sido concebido por Hume, ya que para él, el sujeto constituye un momento privilegiado en la historia de la filosofía, ya que invoca actos que sobrepasan lo dado. Por ejemplo, cuando se utilizan los términos siempre o necesariamente, entonces el campo correspondiente *ya no es el del campo de conocimiento, sino en el campo de la creencia*, como una nueva base para el conocimiento; es decir se traslada el problema, se pasa del conocimiento a la creencia como problema epistemológico.

De acuerdo con la segunda definición de este concepto: “El sujeto desempeña una función de individuación en un campo donde el individuo ya no puede ser una cosa o un alma, sino una persona viva y vivida, hablante y hablada” (Deleuze, 2007b: 313). De tipo de relación (yo-tú), y se agregaría que se trata de una relación del tipo percibiente y percibida, soñadora y soñada; un doble. De tal modo que, para el filósofo francés, ya desde Hume, pero intensificado con Kant, se cotejan dos funciones del sujeto: el (*Je*) universal y el (*moi*) individual. En donde el *Je* funciona como determinación del tiempo, y el *moi* individual como determinable en el tiempo.

Sin embargo, cabe aclarar que para el pensamiento deleuziano es un falso problema la oposición entre lo universal y lo singular, en la medida que cualquier elemento puede prolongarse hasta la proximidad del otro y lograr un empalme. Es por ello que, el conocimiento e incluso la creencia tienen que ser sustituidos por otro concepto como el de *agencement*²³ del mundo. Además, estas emisiones de singularidad del tipo “lanzamiento de dados” crearán un **campo trascendental** sin sujeto (aquí se da una inversión del sujeto kantiano), y dado este caso: “La noción

²³ Suele ser traducido como dispositivo o como disposición, también como *agenciamiento*; sin embargo, es mejor mantener la fidelidad del término en francés porque su traducción suele expresar menos o más del sentido que quiere dársele o confundirse; por ejemplo, con el concepto de *dispositivo* de Foucault

de lo múltiple se convierte en el sustantivo de la multiplicidad y la filosofía es la teoría de las *multiplicidades*; que no remite a un sujeto como unidad previa. Lo que cuenta ya no es lo verdadero y lo falso, sino lo singular y lo regular, lo relevante y lo ordinario.” (Deleuze, 2007b: 313). De tal manera que, la pregunta del pensamiento se dirigirá a lo constitutivo de la singularidad del acontecimiento. En consecuencia, y a diferencia del constructivismo, la didáctica rizomática, no parte de la noción de un sujeto de conocimiento; sino de agenciamientos, no es un sujeto que construye sus conocimientos, sino *hacceidades* que se diferencian para encontrarse y crear nuevos encuentros, es decir acontecimientos; entonces el problema epistemológico que se situaba en el conocimiento y pasaba a la creencia con Hume, con Deleuze se sitúa como creación.

2.2.3 El acontecimiento

Ahora bien, ¿qué es el acontecimiento? Para Deleuze y Guattari, el acontecimiento significa “una vida, una estación, un viento, una mañana, una batalla, las cinco de la tarde... se puede llamar *Hecceidad o ecceidad* a estas individuaciones que ya no constituyen sujetos o *yoes*” ²⁴(Deleuze, 2007b: 314). Y en este sentido, surge otro problema, ¿qué somos más yoes o hecceidades? A lo que se responderá con la utilización del pronombre de la cuarta persona del singular en francés (*on*), un ser no persona, un ello. “(Allí) donde nosotros mismos y nuestra comunidad nos reconocemos mejor que en los intercambios vacíos de un Yo con un Tú.” (Deleuze, 2007b: 284).

²⁴ Además de esta definición en *La lógica del sentido*, Deleuze, lo define de muchos modos, por ejemplo: es algo que se divide al mismo tiempo entre el pasado y el futuro, los cuales divide hasta el infinito y se presenta como real en el primero y posible en el segundo. El acontecimiento es el sentido mismo, es lo incorporal en la superficie de las cosas, el sentido de lo expresado de la proposición es coextensivo al devenir y el devenir mismo. Los acontecimientos son como cristales, no ocurren ni crecen sino por los bordes, sobre los bordes.

En la concepción del concepto, que sea considerado multiplicidad posibilita las tres características de los mismos: 1) el concepto siempre remite a otros conceptos, 2) lo propio del concepto consiste en volver los componentes inseparables dentro de él, distintos, heterogéneos y no obstante no separables; y 3) cada concepto será considerado un punto de coincidencia, de condensación o de acumulación de sus propios componentes. Sin embargo, falta expresar las consecuencias del concepto, las cuales encuentran su expresión en tres puntos a tratar. 1) El planteamiento de problemas, 2) la tarea de la crítica y 3) la filosofía como constructivismo.

Como ya se expuso, en lo que refiere al planteamiento de problemas, el concepto siempre remite a un problema o varios problemas sin los cuales carecería de sentido. El concepto posibilita el planteamiento mismo de problema, pero también su solución, aunque sólo puede ser despejado o comprendido a medida que se vaya solucionando el problema.

En el segundo punto, la filosofía es crítica, pero sólo en la medida que se hace crítica del concepto, y ¿qué quiere decir esto? De acuerdo a Guattari y Deleuze:

Criticar no significa más que constatar que **un concepto se desvanece**, pierde sus componentes o adquiere nuevos que lo transforman cuando se lo sumerge en un ambiente nuevo. Pero quienes critican sin crear, quienes se limitan a defender lo que se ha desvanecido sin saber devolverle las fuerzas para que resucite, constituyen la auténtica plaga de la filosofía. (Deleuze y Guattari, 1991, p.34)

Con esto dicho, se hace manifiesto que la filosofía es crítica en la medida que el concepto se actualiza, es decir cuando los conceptos son creados para responder a nuevos problemas. Además, que se despoja de su inmovilidad, en otras palabras, los conceptos no son figuras que se encuentren esperando a ser aprendidas; sino que se crean en la medida que se construyen, por lo tanto, la filosofía es un constructivismo, es la construcción de un concepto sobre un plano que le dé una

existencia autónoma. Y, por ende, el crear es hacer algo, lo cual modifica la cuestión sobre el empleo y la utilidad de la filosofía e incluso su nocividad; entonces, no se trata de conocer el concepto, ni de creer en él, sino de replantearlo, de actualizarlo, de crearlo.

La filosofía es un constructivismo y el constructivismo tiene dos aspectos complementarios que difieren en sus características; crear conceptos y establecer un plano. Los conceptos son como las olas múltiples que suben y bajan, pero el plano de inmanencia es la ola única que las enrolla y desenrolla. “El plano recubre los movimientos infinitos que los recorren y regresan, pero los conceptos son las velocidades infinitas de movimientos infinitos que recorren cada vez únicamente sus componentes.” (Deleuze y Guattari, 1991, p. 39)

Por su parte, **en el ámbito educativo, la crítica sin creación constituye uno de los principales problemas de la enseñanza de la filosofía**, pues no se puede limitar a encontrar los *errores* en los conceptos, ya que se desprende de todo sentido a la filosofía misma. En este orden de ideas, el docente que sólo crítica a los autores y sus conceptos, a partir de otros autores y otros conceptos, no ha comprendido que los problemas que se plantean son diferentes y responden a diferentes necesidades, y da como resultado una incompletud y mala percepción de la filosofía, pues el alumno se podrá quedar con la idea que la filosofía consiste en demostrar los errores de los otros.

Ahora bien, siguiendo a Deleuze y Guattari, que saliendo de la metafísica del concepto, y entrando al plano pedagógico, establecen la siguiente duda que servirá como guía: “¿y cuál es la mejor manera de seguir a los grandes filósofos, repetir lo que dijeron, o bien hacer lo que hicieron, es decir crear conceptos para unos problemas que necesariamente cambian?” (Deleuze y Guattari 1991, p.33)

2.3 La enseñanza de la filosofía como acto de resistencia. La inversión del método constructivista y la posibilidad de una pedagogía rizomática.

Aunado a lo anterior, otro problema didáctico de la filosofía, además de la crítica sin creación, consiste en que ésta se presenta como si fuera algo espontáneo y que sólo se diera en determinados puntos privilegiados, teniendo por consecuencia una falsificación, una apariencia de la misma, entonces es convertida en esquemas vacíos, sinopsis, ideas trascendentales o clasificaciones, se aborda como una serie de hechos ya pasados o como un pensamiento derivado de problemas particulares y determinados por un tiempo y espacio restringidos, de tal modo que:

El profesor y estudiante están entonces lo más lejos posible de tener algo que ver con la filosofía, pues se han convertido en meros sabedores de opiniones y cuando más en historiadores. Ellos no se encuentran ya en relación con las cosas, con las dificultades de su comprensión y descubrimiento, pues sólo saben de libros, de autores que escriben sobre otros autores que hablan a su vez de otros autores, etc. (Rosales, A. 2001:83)

Y en este mismo tenor Deleuze y Guattari comentan que la filosofía no puede reducirse a su historia, pero que el concepto no puede estar desvinculado de su historia:

No se puede reducir la filosofía a su propia historia, porque la filosofía se desvincula de esta historia incesantemente para crear conceptos nuevos que revierten nuevamente a las historias pero no procede de ella. ¿Cómo iba a proceder algo de la historia? Sin la historia, el devenir permanecería indeterminado, incondicionado, pero el devenir no es histórico. Los tipos psicosociales pertenecen a la historia, pero los personajes conceptuales pertenecen al devenir. El propio acontecimiento tiene la necesidad del devenir como de un elemento no histórico. (Deleuze y Guattari 1991: 97)

En oposición a ello, será necesario que el docente sea dinámico, reorganicé el espacio en el aula y la duración de la clase, de tal modo que permita la participación de todos. Los alumnos, tendrán que interactuar y contribuir en el desarrollo de la

clase, elaborando preguntas y comentarios referentes a un tema propuesto con base en los contenidos programados. Ya que cómo lo menciona Guattari, la exigencia se encuentra en la creación e invención que supone la clase:

Nuestras sociedades están hoy entre la espada y la pared, y deberán desarrollar siempre más, para su supervivencia, la investigación, la innovación y la creación. Dimensiones que implican una consideración de las técnicas de ruptura y sutura propiamente estéticas. Algo se despegó y se pone a trabajar por su propia cuenta tanto como por la vuestra, si ustedes están en condiciones de prestarse a tal proceso. Un replanteamiento semejante concierne a todos los ámbitos institucionales, por ejemplo, la escuela. ¿cómo hacer vivir una clase escolar como una obra de arte? ¿cuáles son las vías posibles de su singularización, fuente de “conexión existencial” de los niños que la componen? (Guattari, 2015: 56-57) Revisar René Laffite, *École: le desir retrouvé. Une journée dans une classe coopérative* (1985)

Aunado a ello, a nivel del aula, se percibe un desencanto de la disciplina, pues el problema al que se enfrentan los estudiantes es encontrarse con conceptos que carecen de una referencia con el mundo material y que por ello no son *prácticos*, lo cual implica un sometimiento del concepto a favor, del consenso. En tal medida:

La historia de la filosofía es comparable al arte del retrato. No se trata de cuidar el parecido, es decir de repetir lo que el filósofo ha dicho, sino de producir la similitud despejando a la vez el plano de inmanencia que ha instaurado y los conceptos nuevos que ha creado. Se trata de retratos mentales, noéticos, maquínicos. Y la ecosofía trabajará precisamente en un redespliegue de los valores. Otras motivaciones distintas de la amenaza atroz de la miseria deben estar en condiciones de promover la división del trabajo y el compromiso de los individuos en actividades socialmente reconocidas. Dicha refundación ecosófica de las prácticas superpondrá niveles más cotidianos, personales, familiares, de vecindad, hasta apuestas geopolíticas y ecológicas planetarias. Cuestionará la separación entre lo civil y lo público, lo ético y lo político. Apelará a la redefinición de los agenciamientos colectivos de enunciación, de concertación y deseo de la contra-cultura de los años sesenta, sino también a cambiar la forma de hacer el urbanismo, de la educación, de la psiquiatría, de la política y la forma de administrar las relaciones internacionales. No se volverá entonces a concepciones “espontaneístas” o a una autogestión simplista. Se trata de mantener

juntas una organización compleja de la sociedad y de la producción con una ecología mental y de los vínculos interpersonales de nuevo tipo. (Guattari, 2015: 36)

Una vez definido el objetivo de la filosofía como ecosofía²⁵, se percibe el elemento crítico; en otras palabras, la posibilidad de despliegue de la filosofía se da a nivel práctico, pues es a partir de la resistencia que instaura, de los problemas que plantea y de los conceptos que crea, que transforma el hacer humano, la técnica. En este sentido, su ejercicio y el individuo cristalizados representan un peligro para el orden y poder establecido y se perciben en que la enseñanza de la filosofía encuentra resistencia en la actividad misma del filosofar y se visibilizará claramente en las acusaciones e injusticias cometidas en contra de los filósofos.

Ya desde sus inicios la actividad del filósofo generó una percepción negativa, pues basta revisar el caso de Sócrates, pero incluso las burlas a Tales de Mileto, las anécdotas sobre Heráclito, la opinión de Platón sobre los sofistas; y no se diga, la persecución de Spinoza o de Benjamin, el encarcelamiento de Toni Negri, los destierros o las ejecuciones como la de Bruno, producto de su ejercicio de libre pensadores y la alteración de un orden establecido y de un ejercicio de poder específico.

Cuando se profundiza un poco más sobre estos hecho, no es extraño otra especie de filósofos más mesurados, que buscaron ocultar su labor en los institutos para resguardar su labor; puesto que la evidencia entre los procesos y acusaciones

²⁵ La ecosofía es un concepto elaborado por Felix Guattari para referirse a la producción de un pensamiento que permita el cohabitar el planeta, en medio de una crisis ecosistémica global que enfrenta la humanidad, como consecuencia de las relaciones impuestas por el modelo capitalista. Pensamiento contrario al retorno a la naturaleza o la reposición de neo-arcaísmos de las posiciones antropocéntricas; es un “hacia adelante” y un “desde adentro” que impulsen un cambio en la visión del mundo y que retome los principios universales. La ecosofía se divide en cuatro campos: 1) el campo científico, 2) el campo emocional, 3) el campo práctico y 4) el campo espiritual. En particular la estrategia que se intenta desarrollar retoma este principio de ampliación de percepción sobre el mundo, los campos son la brújula del planteamiento de problemas ellos.

proferidas en contra de la filosofía, confróntese el caso de Sócrates y las imputaciones de impiedad, corrupción y la enseñanza sobre otros dioses (*daímon*); y las acusaciones a Spinoza, de materialista, inmoral y ateo; que en el primer caso resultaron en la ejecución por medio de la cicuta y en el segundo le valieron el repudio de su comunidad, la exclusión de los intelectuales, la expulsión de la sinagoga, la persecución policiaca y hasta un intento de asesinato; así como la vituperación y conjuración de su pensamiento.

En este sentido, y como ya se había hecho mención, la filosofía es inseparable de su ejercicio y de quien la ejerce; pensamiento y vida se despliegan o repliegan en un mismo sentido. “Bien comprendió Nietzsche, por haberlo vivido él mismo, en qué radica el misterio de la vida de un filósofo. El filósofo se apropia de las virtudes ascéticas—humildad, pobreza, castidad—para ponerlas al servicio de fines completamente particulares, inesperados, en verdad muy poco ascéticos.” (Deleuze, G. 2009: 11)

El caso de Gilles Deleuze no es la excepción, que si bien no es un filósofo marginal, en el sentido apuntado; ya que su labor se desarrolla en el plano universitario, más semejante con Platón o Hegel, que a Spinoza o Nietzsche, es decir, de aquellos filósofos que su labor era como “la de aquellos profesores que no afectan los sentimientos establecidos, al orden de la moral o la policía” (Deleuze, G. 2009: 12), dicho en palabras de Leibniz. No obstante, el pensamiento deleuziano establece líneas de fuga y entrecruzamientos con estos autores olvidados; y contextualizando su situación, Deleuze se desenvuelve en una sociedad parisina de la década de los 70 y 80, donde se privilegian “la libertad y democracia” que posibilitaban el filosofar, pues cómo el mismo lo expresa:

De modo que, atacando al filósofo, cae uno en la vergüenza de atacar una apariencia modesta, pobre y casta, lo cual centuplica la rabia impotente; y el filósofo no ofrece dónde hacer presa, aunque sea presa de todos los ataques.

Ahí recibe todo su sentido la soledad del filósofo. Pues no puede integrarse en medio social alguno, no casa con ninguno. Sin duda es en los círculos democráticos y liberales en los que encuentra las mejores condiciones para vivir, o más bien para sobrevivir. Pero estos círculos significan para él solamente la garantía de que los malintencionados no podrán envenenar ni mutilar la vida, separarla de la potencia de pensar que va un poco más lejos que los fines de un Estado, de una sociedad y de todo medio social en general. (Deleuze, G. 2009: 11-12)

Sin embargo, Deleuze no fue inmune a los castigos institucionales y a las burlas o descalificaciones, pues se le considera más un profesor que un filósofo, una “vedette” por el reconocimiento a su trabajo, o la mención de que sólo hacía historia de las ideas. La resistencia de la filosofía como afirmación de la vida, como actividad creadora, se desvincula de los problemas mencionados, es una resistencia también del filósofo, contra todo aquello que debilita, contra la humillación y la ironía, contra la crítica destructiva y burlona, contra la estupidez y contra la muerte. Por dichas razones, replantear que hablar de filosofía es hablar también de su actividad, si se piensa en Gilles Deleuze, a manera de ilustración, quien fue profesor de Filosofía durante 40 años, tanto en instituto (equivalente al bachillerato) como en la universidad; su filosofía es inseparable de su labor, sus textos son producto de las investigaciones realizadas para sus clases, quienes acudieron a ellas, incluidos jóvenes, viejos y extranjeros que lo consideran un magnífico profesor, pues de acuerdo con el texto *El deseo según Deleuze* de Maite Larrauri/Max (2000):

[Gilles Deleuze era] como Sócrates, se dirigía a todo aquel que quisiera escucharlo e interpelaba a los asistentes con sus preguntas asombrosas. Y, como Sócrates, sabía que cada cual tiene que aprender a pensar por sí mismo y que, por lo tanto, enseñar no es comunicar, ni informar, sino discurrir, dejar que el discurso discurra ante los oyentes para que sea el propio oyente el que decida en qué momento entra en la corriente del pensamiento(...). (Laurri, M/Max. 2000: 10)

Aunado al aprecio de los testimonios, se encuentra en esta cita una semejanza con las características del paradigma constructivista en cuanto al método, es decir, del planteamiento de problemas y preguntas dirigidas a los asistentes, para que ellos mismo, de manera autónoma construyeran o discurrieran su propio pensamiento, pero también se percibe una definición, dada por negatividad, de la consideración de enseñanza, en dónde, cuándo se enseña, **no se comunica ni se informa**; sino que se **discurre**. De fondo encontramos una crítica a la enseñanza tradicional donde la enseñanza se propone informar a aquel que aprende mediante un experto que transmite los conocimientos (Ideas trascendentales) que están esperando a ser aprendidos y transmitidos.

Además, se dice de Deleuze que el trabajo que invertía en sus clases era demasiado, sin diferenciar si correspondía a un curso para el instituto o para la universidad, como él mismo menciona, en la entrevista realizada por Claire Parnet (1996: min: 136), para la televisión como obra postmortem, e intitulada *El abecedario*, lo importante consistía en: “[...] estar absolutamente impregnado de lo que uno tiene... hay que amar aquello de lo que uno habla, hay que hacer todo eso, no se hace por sí solo... hay que repetir, hay que preparar, hay que repetírselo en la cabeza, hay que encontrar el paño con el cual... además es muy divertido, hay que encontrar...” De tal modo que se mencionan las exigencia de la enseñanza, hacer mucho, **preparar y repetir**, repetírselo a uno mismo hasta estar convencido de lo que uno está hablando, **encontrar** para llegar al curso y tener 10 minutos de inspiración. O como lo expresa:

Sus clases estaban muy preparadas. Concebía su preparación como un ensayo continuo, como hace un actor para conseguir meterse en la cabeza lo que tiene que decir, de manera que **cuando lo despliega ante el público se apasiona con lo que dice**. Sólo así es posible la inspiración, esos máximo diez minutos de inspiración que

justificaban todo el **trabajo previo de ensayo**. Y los que tuvieron la suerte de escuchar a Deleuze saben que aquellos diez minutos de inspiración estaban asegurados. (Laraurri, M/Max. 2000: 11)

Aquí se agrega otro elemento característico de la filosofía pluralista deleuziana, realizar un ensayo continuo como lo hace un actor, preparar, repetir y encontrar son las exigencias al docente. Aquí la referencia consiste en el homenaje realizado por M. Foucault a la ya famosa frase “algún día el siglo será deleuziano” pues se continua, de una definición de la **filosofía como theatrum**, en donde Deleuze se hace enmascarar por sus amores: desde su primer libro sobre Hume, pasando por el desarrollo de su historia de la filosofía, Epicuro, Séneca, San Agustín, Duns Escoto, Guillermo de Ockham, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Hegel, Nietzsche, Bergson Heidegger y hasta del mismo Foucault; atravesado por sus encuentros con la literatura, el cine, la pintura y la ciencia. De tal suerte que:

Deleuze creó una filosofía contemporánea y a través de ella volvió sobre los textos de la filosofía clásica. Tenía la capacidad de ofrecer una puerta de entrada a textos intrincados y que quizá hubieran permanecido opacos sin su mirada (como es el caso de la Ética de Spinoza, por poner un ejemplo). No pensaba que la filosofía hubiera sido escrita para filósofos. (Laurri, M/Max. 2000: 12)

Entonces, la filosofía, además de ser una pedagogía, es también su historia, pero sólo en la medida que puede ser actualizada por su propia impotencia, por su propia desvinculación y ruptura con la historia; no cabe decir que ella nos enseña a leer o a reflexionar, la filosofía es una actuación imposible, un encuentro, que sólo se da en alianza, **no sobre; sino con.**

La filosofía *no es contemplación, tampoco es comunicación, es una creación*, de la misma manera que el arte lo es. Lo que el arte crea son nuevas relaciones con el mundo. Los grandes creadores son como buceadores: se meten en la vida, bucen hasta lo más profundo y salen a la superficie con los ojos rojos y casi sin aire en los pulmones. Arriesgan su propia salud en aras de establecer otros vínculos con la

realidad. La pintura, por ejemplo, nos ofrece nuevas percepciones, nuevas perspectivas, colores, formas, composiciones hasta ese momento desconocidas. La música, por ejemplo, inventa nuevas formas de ser afectado por movimientos y ritmos. Pues bien, también la filosofía –nos dice Deleuze– crea relaciones nuevas con el mundo y trata de expresarlas. Y así como la pintura crea “perceptos” y la música “afectos”, la filosofía inventa “conceptos”. (Laurri, M/Max. 2000: 12)

En este sentido se percibe una posibilidad de la intención de la filosofía, y muestra su apertura, ya que por semejanza se dirá que la música no se hace para ser escuchada sólo por los músicos, ni se pinta para ser percibido por los otros pintores. Sin un conocimiento o experticia, se puede producir una emoción respecto a un cuadro o a una melodía. Del mismo modo, la filosofía puede producir en sus propios términos una emoción, es decir, no siempre se requiere saber todo sobre un tema para la apreciación filosófica; sin embargo, se establecen ciertas condiciones que sí deberá poseer aquel que crea música, aquel que pinta o aquel que filosofa; ahora bien, ¿Cuáles serán esas características, condiciones y tareas que posibilitaran la producción filosófica? Y aún más:

Los conceptos de la filosofía pueden parecer extraños y, en muchas ocasiones, disuaden a quien se les acerca con curiosidad. La propia filosofía de Deleuze es un buen ejemplo de esas expresiones raras que dejan perplejo al recién llegado. A veces incluso puede parecer que la filosofía está escrita en una lengua extranjera, en una extraña lengua extranjera de la que conocemos las palabras y la sintaxis pero de la que, sin embargo, se nos escapa el sentido. (Laurri, M/Max. 2000: 13)

De acuerdo con lo anterior, no se pretende desestimar la entrada a la filosofía, hay que acercarse como si nos aproximáramos a una película, a un cuadro o a una canción; es decir, esperando que suceda un **encuentro**, o sea “[...]que lo que vemos o lo que oímos nos presente un mundo que deseamos capturar y hacerlo nuestro.” (Laurri, M/Max. 2000: 13) En otras palabras, aquello que deseamos es *apropiarnos* para resignificar nuestro mundo, se pretende llegar al punto en el que se pueda decir *¡esto es para mí, es lo mío! ¡Adoro este autor, amo a tal filósofo! Y*

la vida se potencie, se haga más grande, más bella, más intensa, porque es gracias a esta novedad en la percepción es que resistimos a la muerte y a la estupidez, al consenso que establece la opinión corriente, a la vulgaridad y al aburrimiento.

En este mismo tenor, podrá explicarse que Deleuze propone una relación molecular con los autores, es decir, el planteamiento de un problema, desde los conceptos:

Yo abogo por relaciones moleculares con los autores que leen. Encuentren lo que les gusta, no pasen jamás un segundo criticando algo o a alguien. Nunca, nunca, nunca critiquen. Y si los critican a ustedes, digan: “De acuerdo” y sigan, no hay nada que hacer. Encuentren sus moléculas. Si no las encuentran, ni siquiera pueden leer. Leer es eso, es encontrar vuestras propias moléculas. Están en los libros. Vuestras moléculas cerebrales están en los libros, y es preciso que encuentren eso libros. Yo creo que nada es más triste en los jóvenes en principio dotados que envejecer sin haber encontrado los libros que verdaderamente hubieran amado. Y generalmente no encontrar los libros que uno ama, o no ama finalmente ninguno, da un temperamento... y de golpe uno se hace el sabio sobre todos los libros. Es una cosa rara. Nos volvemos amargos. Ustedes conocen la especie de amargura de ese intelectual que se venga contra los autores por no haber sabido encontrar aquellos que amaba... el aire de superioridad que tiene a fuerza de ser tonto. Todo esto es muy enojoso. Es preciso que, en última instancia, sólo tengan relación con aquello que aman. (G. Deleuze. 2008:160-161)

Así hay que hacer cuando abrimos un libro de filosofía, esas es la exigencia, prepararnos y repetirla hasta lograr un encuentro, no hay nada que entender, sólo hay que observar si se produce el acto de amor, si nos contagiamos con sus conceptos; entonces nuestro pensamiento se mueve y nos permite acceder a una vida más intensa, más elevada. Y del mismo modo que no todos nos sentimos emocionados por los mismos perceptos, ni por los mismos afectos, tampoco nos dejaremos atraer por los mismos conceptos, se buscarán aquellos que se combinen con nosotros, que establezcan un entrecruzamiento y que produzcan líneas de fuga. Entonces, lo propio del filósofo no es la reflexión sobre todo, no se plantea

cualquier problema; sino que sus problemas son una reflexión creativa, que crea modos de vivir, en este sentido se dice que el concepto comprende la vida y su organización pues este “[...] designa una sociedad de servicios y de una ingeniería informática” (Deleuze, 1993: 17)

De tal suerte que la labor filosófica que se define por la creación de conceptos, es necesariamente un acto de amor, y este es un acto de resistencia contra la muerte, pues aunque es común asociar el acto de creación más con la labor artística y científica, cómo expresa G. Agamben:

Debo admitir que experimento un cierto malestar frente al uso, desafortunadamente hoy muy extendido, del término *creación* referido a las prácticas artísticas. Mientras investigaba la genealogía de este uso, descubría, no sin cierta sorpresa, que una parte de la responsabilidad era de los arquitectos. Cuando los teólogos medievales deben explicar la creación del mundo, recurren a un ejemplo que ya había sido utilizado por los estoicos. Tal y como la casa preexistente en la mente del arquitecto, escribe Tomás, así Dios ha creado el mundo, mirando el modelo que estaba en su mente. Por supuesto, Tomás hacía todavía una distinción entre el *creare ex nihilo*, que define la creación divina, y el *facere de materia*, que define el hacer humano. En todo caso, sin embargo, el parangón entre el acto del arquitecto y el acto de Dios contiene ya, en germen, la transposición del paradigma de la creación a la actividad del artista. (2016:36)

En este sentido, es necesario redefinir el acto de creación, en filosofía y de acuerdo con Deleuze (2008), *la creación del concepto implica que se pueda recortar, organizar y conectar los flujos, de tal manera que se dibuje o se haga una creación alrededor de ciertas singularidades extraídas de ellos*; pero ha de manifestar que es necesario tener un dominio técnico ya consolidado del quehacer, siguiendo a Aristóteles, el *hexis* del hábito. De tal modo que la creación debe ser entendida como una producción, para fines más específicos, en la propuesta que aquí se presenta se llamará construcción, ya que el alumno no cuenta todavía con la

técnica, pero con el objetivo puesto en la búsqueda de la creación de los conceptos como manifestación del filosofar.

Con base en lo anterior, Gilles Deleuze propone repensar la filosofía desde su base, como una salida al “desastre” y a partir de una “pedagogía del concepto”. En este sentido, el problema de la filosofía se va a remitir a determinar el concepto y su funcionalidad, dando un vuelco al trabajo filosófico donde el filosofar no consiste ya en un mero “*limitarse a limpiar y lustrar de conceptos*”; sino en “fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos”. Con esta sentencia se reintroduce el movimiento al pensamiento, el concepto deja de ser estático, se desconfía de él y se marca una línea en donde la filosofía no puede ser ya considerada contemplación, pues la contemplación contiene a la cosa misma, es la cosa misma; tampoco podrá ser reflexión, en tanto que nadie necesita de la filosofía para reflexionar sobre algo, ya que se la despoja de todo; y por último no puede ser comunicación, pues ésta (la comunicación) en potencia sólo versa sobre opiniones, es decir que crea “consensos” no así conceptos, y ello tiene por consecuencia que:

En cualquier conversación, siempre está presente en el debate el destino de la filosofía, y en muchas discusiones filosóficas, como tales no superan la del queso, insultos incluidos y enfrentamientos de concepciones del mundo. La filosofía de la comunicación se agota en la búsqueda de una opinión universal liberal como consenso, bajo el que nos topamos de nuevo con las percepciones y afecciones cínicas del capitalista en persona. (Deleuze y Guttari, 1991: 148)

De tal suerte que: “la filosofía no contempla, no reflexiona, no comunica, aunque tenga que crear conceptos para estas acciones o pasiones” (Deleuze y Guttari, 1991: 12) En este orden de ideas, se acepta que la filosofía es un ejercicio específico del filósofo como creación de conceptos y claros ejemplos de ellos son los que a continuación se mencionan:

Y para empezar, los conceptos tienen y seguirán teniendo su propia firma, sustancia de Aristóteles, cogito de Descartes, mónada de Leibniz, condición de Kant, potencia Schelling, tiempo de Bergson...pero, además, algunos reclaman con insistencia una palabra extraordinaria, a veces bárbara o chocante, que tiene que designarlos, mientras a otros les basta con una palabra corriente absolutamente común que se infla con unas resonancias tan remotas que corren el riesgo de pasar desapercibidos para los oídos no filosóficos. (Deleuze y Guattari, 1991, p. 13)

La filosofía como creación de conceptos aparece como inmanente, porque surge de nuevas preguntas que se constituyen como diferentes, por estar situadas o comprometidas o por ser otras.

Ahora bien, una vez que se ha llegado a aceptar que la filosofía consiste en la creación de conceptos y se ha ejemplificado con algunos de ellos en los diferentes momentos de su historia y filósofos que los crearon, es necesario que se pase a la cuestión ¿a qué responde la creación del concepto? Para responder, los autores determinan que el concepto se conforma de multiplicidades, en sí es ya una multiplicidad, es decir, se conforma de varios componentes; y en este sentido es que dicen que: “Todo concepto tiene un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes. Por este motivo, desde Platón hasta Bergson, se repite la idea de que el concepto es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección.” (Deleuze y Guattari, 1991, p. 21)

En resumen y con base en el pensamiento Deleuze, la filosofía puede ser definida como el pensamiento de lo infinito, pero no en el sentido Hegeliano del proceso a través del cual la conciencia se violenta a sí misma, sino en el sentido del pensamiento de la vida, el infinito expresado en el acontecimiento, no es sólo un pensamiento de la diferencia basada en la representación y que busca pensarse a sí

mismo, es la infinitud del acontecer de las cosas y la expresión de un pensamiento que afirma la vida, es puro acontecimiento.

Sin embargo, esta definición no aporta mucho para el ámbito educativo e incluso carece de sentido sin la explicación ni el contexto adecuado para su clarificación. Si se revisa lo ya dicho sobre la relación indisoluble entre la filosofía y el filosofar, y sobre todo, entendido el filosofar como la doble tarea que implica: la investigación y la enseñanza; entonces se mostraba una definición inseparable de su actividad, en otras palabras, filosofar consistía en saber preguntar y saber hablar, actividades que conformarían una figura del filósofo docente. Por tales motivo, se hablaba de que la filosofía requería de una actitud específica, y de ahí se derivaban múltiples tareas, saber analizar, criticar, reflexionar, argumentar; etcétera.

Como ya se expuso, el conocimiento desde una perspectiva constructivista es una construcción del mundo en el mundo, y en consecuencia, es un acto de creación con base en la observación y la distinción.

A diferencia del constructivismo psicogenético el constructivismo filosófico o mejor dicho el constructivismo rizomático para distinguirlo del constructivismo Kantiano, parte de la idea de la evolución, sin embargo no es determinista, o adaptativa como en Darwin, sino que se habla de una evolución creadora como en Bergson, la cual refiere a una evolución que se da en el tiempo, pero no en términos cronológicos, sino intensivos de *duración (durée)* que se distingue del tiempo especializado por ser un tiempo perteneciente a la vida psíquica, indivisible y heterogéneo, múltiple en lo uno, que se expresa en la simultaneidad de los acontecimientos; en otras palabras es un *elan vital*, pura potencia que afirma la vida y que encuentra su resistencia en la materia; en este sentido, *la intuición* es necesaria para la actividad filosófica, plantear un problema en filosofía va más allá

de la inteligencia, pues ella es una facultad práctica, con un carácter utilitario, puesta al servicio de las necesidades de la vida; la intuición permite el acceso a la realidad, siempre inestable y móvil. De tal manera que el problema de esta propuesta se dirige a realizar una clase como una obra de arte, y si hacer filosofía es crear conceptos; entonces, la construcción de ellos ha de desarrollarse en niveles, y contemplando las estructuras conceptuales de los alumnos (*agenciamientos*).

En este sentido, el objetivo es producir acontecimientos en lugar de aprendizajes, es decir encuentros con los autores, con sus problemas y con sus soluciones. Para ello, se desdibujan las estructuras arborescentes del proceso, ya no puede haber jerarquías, el docente no es el que sabe y transmite su sabiduría, sino un *agenciamiento* más que busca producir los encuentros, un *amigo o aficionado* más, si *transmite* algo, en todo caso es el entusiasmo producido por el encuentro con un autor o conceptos el “¡ah era eso!” que produce su acercamiento, su lectura y su pasión; el alumno es otra (*ecceidad*) él no es concebido como un recipiente, o un sujeto de conocimiento, sino como alguien que planteará nuevos problemas, en un espacio intersticial. El aprendizaje, no es algo dirigido, programado o cerrado a la presentación de contenidos, procesos o actitudes; sino interacciones entre agentes que producen acontecimientos en caminos rizomáticos improvisados, acciones e interacciones, críticas y colectivas, que abogan por la horizontalidad, lo transversal y el entrecruzamiento. Principios como: conexión, heterogeneidad, ruptura, asignificante, cartografía y plagio, serán fundamentales en el proceso rizomático, aunado a los ya dichos, preparar, repetir y encontrar.

En su aplicación, la pedagogía rizomática o constructivismo filosófico implica que: en primera instancia el docente planteará un problema ya sea de la vida cotidiana o propio de la historia de la filosofía; en segundo lugar, el alumno emitirá sus

percepciones o ideas previas del problema, e incluso planteará nuevas dudas; seguido de este proceso, y *de la mano* con el docente se enfocará en documentarse sobre el concepto y la función que ejerció en su contexto, es decir, ¿cuáles son las condiciones en las que se produjo? ¿quién es el autor? Y ¿a qué necesidades responde ese concepto?, para realizar la crítica de este, el encuentro con un texto filosófico; después compartirá sus percepciones sobre éste con sus compañeros; se reformulará su contenido en clase, es decir, que me llevo a pensar, por qué se está diciendo eso; luego se expondrá el problema y el concepto de acuerdo con el filósofo y el texto seleccionado, esquematizando e ilustrando lo que más afectación les haya causado, por último, el alumno identificará el concepto en una situación o planteará un nuevo problema a partir de su propio pensamiento, de tal manera que se produzca un nuevo sentido del concepto que le permita ser consciente de su estar y pueda dar razón del acontecimiento.

Por último, en cuanto a la evaluación, la propuesta recurre a tomar en cuenta los principios del rizóma, es decir, que cualquier punto del rizóma puede conectarse con otro, similitud con el aprendizaje en espiral, no hay puntos privilegiados ni un orden del aprendizaje (heterogeneidad y conexión); no hay unidad que sirva de gozne en el objeto o que divida la constitución del sujeto; procede por multiplicidad y una multiplicidad no tiene objeto ni sujeto (multiplicidades); un rizóma puede ser roto o interrumpido en cualquier parte, pero siempre se recomienza, a diferencia de la estructura que marca cortes significantes; y no se responde a ninguna estructura o génesis; sino que se despliega en la tierra, se desterritorializa para reterritorializarse (cartografía y plagio). En consecuencia, la evaluación es posible en el campo del juego, pues la pedagogía rizomática se da en el campo de la incertidumbre (azar); se evalúa la preparación, la repetición y el encuentro y para ello se acude al modelo de la gamificación, pero más allá de las técnicas mecánicas y de recompensa, se incorpora las estrategias de juego para el

enriquecimiento del proceso; se respetan las dinámicas y componentes del juego para observar si se realizó un encuentro; se introducen elementos sorpresas y se enfrentan los jugadores en una competencia que motive el interés y la participación y crear un ambiente de confianza, pero no se compite para ganar, se compite para producir la alegría que es propia del encuentro entre la vida y el pensamiento.

Dichos elementos habrán de expresarse en la presentación de la práctica docente descrita en el siguiente capítulo.

Capítulo III. Estrategia didáctica basada en la identificación de conceptos para enseñar y aprender filosofía

“El conocimiento es pavoroso, cierto; pero si un guerrero acepta la naturaleza aterradora del conocimiento, cancela lo temible”

C. Castaneda

Ahora bien, ya que se han abordado las perspectivas históricas y sociales de la educación y principalmente de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior; así como se ha descrito la concepción de filosofía de la que se parte, sus problemas, quehaceres y conceptos fundamentales. En este capítulo, se hace necesario llevar a buen puerto este análisis, por ello se mostrará el desarrollo de una propuesta didáctica de la filosofía que contemple los siguientes ejes: 1) que se enfoque al proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a); 2) que se base en el constructivismo para la crítica y aportes al enfoque por competencias que rige el actual modelo educativo del país; 3) que cumpla con las exigencias y el rigor que implica el trabajo de los conceptos en filosofía y propiamente desde una problemática situada en la filosofía existencialista que inicia con la pregunta ¿qué determina nuestro existir? y que derive en una propuesta rizomática.

La segunda parte de este capítulo se enfoca en describir la práctica docente, por tal motivo, se elabora una narrativa de cada una de las sesiones que comprendieron la aplicación de la estrategia basada en la identificación de conceptos, como se desplegaron; en este sentido, se exponen y analizan las actividades realizadas.

En el tercer apartado se lleva a cabo una crítica de la práctica a partir de los resultados obtenidos y analizados en los instrumentos de evaluación, es decir se comenta cuáles son las fortalezas y debilidades de esta propuesta para nutrir los

puntos frágiles y problemas que se expusieron en el primer capítulo sobre el enfoque por competencias y los aprendizajes claves adoptados por el sistema educativo mexicano.

3.1 Contexto escolar y planeación. ¿Por qué retomar el constructivismo para un proceso de e-a basado en el enfoque por competencias?

La aplicación de la práctica docente, que se presenta en las siguientes páginas, sólo fue posible gracias a que con antelación revisó una planeación y se realizó una secuencia didáctica que contemplaron la coherencia con los siguientes puntos: 1) el enfoque educativo adoptado y aplicado en el Colegio de Bachilleres (presente en el plan de estudios y programas de las asignaturas); 2) La propuesta didáctica que se presenta y que parte de un modelo psicopedagógico distinto en algunas cosas al suscrito por el Colegio de Bachilleres y 3) La relevancia del concepto como objeto de estudio de la filosofía, el cual contempla la historia del concepto (su genealogía), el planteamiento de un problema filosófico y los personajes que ayudan en su construcción; en este sentido, como ya se ha mencionado, se afirma un pluralismo filosófico y una pedagogía de la diferencia.

No obstante, antes de exponer la secuencia es necesario advertir sobre algunos de los puntos mencionados. Podría objetarse que es contradictorio presentar una estrategia basada en el modelo pedagógico constructivista, para desarrollar un proceso de e-a en el enfoque por competencia, y los ahora aprendizajes clave; sin embargo, la presente planeación se nutre del constructivismo psicogenético para fortalecer y entender las condiciones docentes. Además, de ser una estrategia constructivista, pero desde la perspectiva filosófica; es decir, aquella que invierte los significados, crea nuevas categorías y pone en el centro del objeto de estudio: la construcción del concepto y su relación con la historia, los problemas de los que se desprende y origina, y los personajes que lo constituyen; pero sin desvincularse

de quien debe ser responsable y está al centro del proceso de aprendizaje es el alumno, que va a devenir *agenciamiento*. Dicho lo anterior, es pertinente aclarar, que la base del enfoque por competencias es constructivista; si no basta revisar las técnicas y estrategias empleadas en los procesos de e-a recomendados por la SEP.

Por otra parte, el diseño de la secuencia o su misma ejecución causa un rechazo y malestar entre algunos docentes, principalmente de aquellos que se formaron con una enseñanza más tradicional o que no han sido capacitados para percibir que el cambio ha sido a nivel lingüístico y que sus fortalezas pueden ser aprovechadas para nutrir dicho enfoque. Como ya lo ha mencionado Karina Huerta (2018):

Algunos profesores se aterran porque lo consideran un trabajo laborioso y más administrativo que didáctico” y complementa “no obstante, si se le considera como una herramienta para llevar a buen puerto el trabajo del profesor, pueden verse sus bondades”; en este sentido la autora menciona características positivas del uso de la planeación que van desde la pragmática docente, como lineamientos a seguir un ordenamiento de la labor; hasta la vinculación con proyectos de corte institucional e incluso que incidan en la realidad, como garantizar que la educación sea más integral; pero advierte que “la planeación, no es un ente estático que no permite cambio alguno, al contrario (...) ésta debe ser dinámica y maleable, siempre abierta a la transformación. (Huerta, K. 2018: 71)

Con ello visibiliza la relevancia de la planeación y advierte que ésta no ha de limitarse a un modelo o enfoque, sino que ha de nutrirse de ellos, siempre y cuando se garantice una coherencia y pertinencia de la misma.

En este mismo tenor, cabe recuperar la mención que hace Karina Huerta sobre las etapas previas que el profesor debe considerar en la elaboración y ejecución de una secuencia didáctica (Huerta, K. 2018: 72):

- 1) Diagnóstico de las circunstancias: un docente puede tener ciertas expectativas sobre la clase que quiere impartir, pero debe tener siempre presente que el proceso de enseñanza-aprendizaje está encaminado a las necesidades de los alumnos y no principalmente a los intereses personales del maestro.
- 2) Formulación de objetivos: el docente tiene que delimitar sus expectativas para lograr algo en concreto, saber el para qué es necesario que los alumnos aprendan ciertos temas.
- 3) Selección de contenido
- 4) Organización de contenidos.

El primer punto refiere a una etapa inicial y permite visualizar el campo de acción del docente, es decir, cuál es la zona de desarrollo inicial, cuáles son los aprendizajes ya desarrollados y qué necesidades tienen los alumnos para desarrollar los presupuestos en planes y programas. El segundo punto, es fundamental pues determina la dirección y las metas que han de lograrse para alcanzar un aprendizaje. El tercer y cuarto punto, si bien son explícitos en los planes y programas, en la medida del desarrollo de la secuencia, éstos se pueden ver enriquecidos o replanteados, según la necesidad y potencial de quien aprende.

3.1.1 Contexto de la aplicación de la estrategia

La estrategia didáctica de *aprendizaje basado en la identificación de conceptos*, fue aplicada en el Colegio de Bachilleres, plantel 01 El Rosario, al grupo 627, en la asignatura Problemas filosóficos, con clave 610, para el segundo bloque de aprendizaje: *Ontología de la existencia*, en los temas 1.- “Crisis de la existencia” y 2.- “El individuo alienado”, éstos aportarían elementos para la promoción de las competencias 1 y 6 (que se describen más adelante).

3.1.2 Datos generales de la institución y el plantel

De acuerdo con los datos que ofrece la página oficial del colegio y la oficina de Control escolar, el Colegio de Bachilleres, plantel 01 El Rosario, con clave cct:

09DCB0001, inició sus actividades administrativas el 2 de enero de 1974, en el norte de la Ciudad de México, en la Delegación Azcapotzalco, específicamente en Avenida de las Culturas s/n, entre Mecánicos y Cultura Griega, Unidad Infonavit, El Rosario, c. p. 02100, Azcapotzalco, Distrito Federal. Su matrícula inicial fue de 1 mil 683 alumnos. Su infraestructura actual se conforma de 4 edificios, 81 salones, 17 laboratorios, seis salas de cómputo, conexión a internet de alta velocidad (100 Mbps), 151 equipos de cómputo robusto (séptima generación), dos canchas deportivas, dos aulas de actividades artísticas, biblioteca, cafetería y un salón de usos múltiples: El colegio es de control: público; subcontrol: federal y ámbito: Urbano. Actualmente cuenta con un sistema escolarizado con dos turnos: matutino y vespertino; y un sistema escolar abierto (sea); una población total de 7071 alumnos y 332 docente y personal administrativo.

3.1.3 *Currículum* y condiciones del docente

La organización docente se divide por academias. La academia de Filosofía se integra por 22 profesores (incluido el jefe de Materia), entre los cuales hay egresados de Filosofía (16), Psicología (1), Pedagogía (1), Sociología (2), Derecho (1) y Estudios latinoamericanos (1), que imparten las asignaturas de Introducción a la filosofía (primer semestre), Ética (segundo semestre), Lógica (quinto semestre) y Problemas filosóficos (sexto semestre) como obligatorias, es decir para todos los alumnos; y Humanidades I y II e Interdisciplinas artísticas I y II (en quinto y sexto semestre respectivamente) como asignaturas del área de Humanidades en grupos formados en los últimos semestres. Las asignaturas tienen una carga horaria de 3 horas por semana, y se imparten en clases de 1 ó 2 horas por sesión. Los profesores cubren desde uno hasta nueve grupos, lo cual equivaldría a una carga horaria que va de 3 a 27 horas por semana.

Dicho lo anterior cabe introducir una breve reflexión, los profesores que se integran recientemente (2015 a 2018) lo hacen por medio del servicio profesional docente (spd), que oferta paquetes desde 3 hasta 15 horas por semana, ya sea en tiempo fijo o definitivo (cuando resultan ser el primero y segundo lugar del examen de ingreso al spd, las horas clase tienen una remuneración de \$85 pesos (4.31 dl estimado el cambio promedio de 1 dl a \$19.72 pesos mexicanos), y algunos horarios son mixtos. Además de las horas frente a clase, los profesores están obligados a brindar asesoría (1 o 2 horas por semana sin remuneración); elaboración de guías y exámenes extraordinarios; dependiendo el caso que sean tutores de grupo (lo que implica dar seguimiento y comunicar a padres de familia el aprovechamiento de los alumnos; así como los problemas que surjan en las clases) y a tomar cursos de profesionalización (60 horas mínimo por semestre durante los 2 primeros años). Lo anterior refleja condiciones adversas, en sentido económico y temporal; y ello se refleja en un sentimiento de poca motivación en la profesión, o apatía en las labores, ya que existe una desvalorización económica y moral del quehacer docente.

Las competencias genéricas que presupone lograr el programa de Problemas filosóficos son: 1) se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen. 6) Sustenta una postura personal en los temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo y; 10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (SEP: 2008, 2-4).

3.1.4 Características del grupo y de la estrategia didáctica que se aplicó

El grupo 627, perteneciente al turno matutino (que es de 7 a 13hr) tiene un total de 37 alumnos, sus edades oscilan entre los 17 y 19 años, de los cuales 18 son mujeres y 19 son hombres; su promedio general hasta el segundo parcial es 9.29 (7 alumnos con 8, 12 alumnos con 9 y 17 alumnos con 10). sin ningún alumno reprobado y sin ninguna baja. Las clases de problemas filosóficos se impartieron los lunes de 9 a 11 horas y los miércoles de 10 a 11 horas, que suman un total de 3 horas por semana.

3.2 La planeación y secuencias. Enseñanza crítica de la filosofía

En primera instancia cabe hacer la diferencia entre la planeación y la secuencia didácticas, la primera es proporcionada por la institución educativa, sin embargo, gracias a la libertad de cátedra es posible modificarla para hacerla operativa con las aportaciones y sugerencias que los profesores y alumnos intercalamos durante el curso. Por otra parte, como ya se mencionó en las páginas anteriores, la secuencia didáctica es un instrumento de planificación de las actividades escolares diarias que facilita la intervención docente y organiza su práctica educativa para articular los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas definiciones y aclaración de la diferencia entre planeación y secuencia didáctica hacen más visible que no hay contradicción entre el modelo constructivista adoptado por la estrategia, que se ve reflejada en la secuencia, y el enfoque por competencia con el cual se elaboró el programa de la asignatura *Problemas filosófico* y su planeación.

***Planeación de una propuesta didáctica de aprendizaje basada en la
identificación de conceptos:***

Apertura y encuadre:

0.- Se presentará la actividad y los objetivos de aprendizaje

1.- Planteamiento de una problemática y la identificación de los conceptos:

- . a. Planteamiento de las competencias a lograr, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje del bloque temático.

El profesor indica cuáles son las habilidades que se pretenden desarrollar a través de los contenidos a revisar, autores y textos.

- . b. Generación de acuerdos, criterios y compromisos para iniciar una investigación, producto de la reflexión con la que se concluyó el primer bloque.

El profesor establece cual será la dinámica de las sesiones: a) presentación del tema, b) exposición de los autores y textos seleccionado por parte de uno de los equipos asignados (3 equipos de 4 integrantes), c) debate sobre los conceptos y d) actividad referente al tema.

- . c. Aplicación de un examen diagnóstico (5 preguntas abiertas sobre el existencialismo).

El docente dicta las preguntas e invita a reflexionar y plasmar los conocimientos previos o ideas que surjan a partir de ellas.

- . d. Seguimiento de la problemática situada planteada en el primer bloque temático (“La dialéctica del ser”).

El profesor incita a los alumnos a recordar sobre el problema de la vida en relación a *la dialéctica del señor y el siervo* para reflexionar sobre el problema de la existencia, para ello aborda los textos literarios:” La metamorfosis” de F. Kafka y “El extranjero” de Albert Camus.

Desarrollo:

2.- Planteamiento y socialización una problemática situada. *El profesor:*

a) Escribe al centro del pizarrón la palabra existencia y problematiza.

b) Plantea una serie de preguntas: ¿Qué quiere decir que existo? ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales pienso mi existencia? ¿Cuáles similitudes y diferencias se dan entre la vida y la existencia? ¿Cómo se relacionan la existencia y la libertad? ¿Por qué es necesario pensar en nuestra existencia, cómo puedo identificar el concepto y cómo se relaciona con las otras? Pide se relacione las preguntas con los textos literarios que se presentaron.

c) Sugiere una lluvia de ideas para completar el mapa (elaborado en el pizarrón) que describa las características de la existencia.

d) Escucha y apunta las opiniones y respuestas de los alumnos.

f) Discrimina la información y explica cuáles son las respuestas y comentarios que se adecuan al pensamiento existencialista.

g) Realiza una breve reflexión e introducción del tema.

3.- *Organización de equipos de trabajo de cuatro personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ellos proporcionará los textos y andamios.*

a. El profesor solicita que se junten en equipos de trabajo de 4 integrantes.

b. El equipo asignado, presenta las características principales del pensamiento del autor, su contexto, y desde la lectura y el análisis de uno de los textos seleccionados (primer equipo: Kierkegaard. “Temor y temblor”; a cargo del profesor: “Ser y tiempo” de M. Heidegger (Primera parte); Hanna Arent La condición humana (segundo equipo) y J. P. Sartre. “El existencialismo es un humanismo” (tercer equipo). Tiempo aproximado por exposición: 30 min. Se pretende que los alumnos logren Identificar los conceptos, definir de los problemas y los personajes conceptuales de cada texto.

4.- *Discusión filosófica dirigida. Tiempo 20 min por exposición. El profesor:*

a. propone que se externen las dudas y opiniones sobre los conceptos que se abordan en los textos revisados (por ejemplo: ¿por qué se experimenta la angustia de acuerdo con el pensamiento de Kierkegaard? ¿qué sentimos cuando nos referimos a la angustia? Menciona una situación que te produzca angustia, etcétera).

b. Dirige los comentarios y dudas. Esquematiza y replantea los problemas a partir de los autores que se han revisado.

5.- *Elaboración de un tríptico que evidencie el tratamiento filosófico de la problemática situada, la comprensión y análisis de textos filosóficos y el desarrollo de ciertas habilidades como la argumentación y la búsqueda de información.*

a. El profesor pide que se desarrolle un tríptico con las siguientes características y actividades.

b. Los alumnos deben:

❖ Reunirse en equipos de trabajo (4 alumnos previamente asignados)

- ❖ Exponer las características principales del existencialismo como un problema filosófico
- ❖ Sitúa los textos y autores en una línea del tiempo y en otra línea paralela menciona los acontecimientos históricos más relevantes
- ❖ Abordar las ideas principales de los autores expuestos en relación al existencialismo
- ❖ Identificar cuáles son los conceptos que atraviesan la obra y definirlos en relación al problema del existencialismo.
- ❖ Escribir una breve reflexión que a partir de la narración de un hecho cotidiano que expresen la diferencia entre un autor y otro respecto a un mismo concepto; por ejemplo, el de libertad, el de subjetividad, el de angustia o el de existencia.
- ❖ Presenta un cuadro donde se remarque la diferencia entre conceptos que parecerían ser equiparables: ente, ser y existencia.
- ❖ Elabora un glosario que haga presente la semejanza y la diferencia en el uso de los conceptos y los planteamientos de los problemas filosóficos de cada autor
- ❖ Ilustrar cada una de las partes del tríptico

6.- *Revisión y retroalimentación del tríptico. Actividad lúdica: “La filosofía como una tirada de dados (azar y necesidad).”*

- ❖ Seleccionar a un representante por equipo.
- ❖ Lanzar la pirinola sobre una mesa
- ❖ El alumno lanzará un par de dados.
- ❖ Un dado indicará la sección y otro la pregunta correspondiente:
Son 6 secciones: 1. Socio-histórica (Fechas, nacionalidades, contextuales; entre otras); 2 Definición del concepto; 3 Desarrollar un ejemplo sobre un concepto; por ejemplo, a partir de concepto de angustia describe una situación en que la hayas experimentado; 4 Reflexiva; 5 Comparación de un concepto o problema entre dos autores y 6 Pregunta abierta y personajes conceptuales.
- ❖ El equipo dispone de un minuto para responder la pregunta.
- ❖ Cada pregunta vale tres puntos y deberán pasar por lo menos 3 veces.
- ❖ Puede hacer robo de puntos. Si un equipo responde mal, otro puede dar otra respuesta y si lo hace correctamente los puntos se suman a su equipo.
- ❖ El equipo que acumule más puntos gana el juego.

Cierre:

7.- Presentación y valoración entre pares de los trípticos elaborados para emitir un juicio sobre ellos por medio de una lista de cotejo.

8.-Reflexión grupal sobre el uso de los conceptos vistos en clase (pequeño debate sobre la angustia, la subjetividad y la libertad).

9.-Crítica y respuesta de las preguntas sobre la crisis de la existencia y el individuo alienado desde una perspectiva filosófica.

10.-Los alumnos llenan las listas de cotejo. ¿Cómo valorar el tríptico? (Coevaluación) y ¿cómo funciona el equipo? (Heteroevaluación).

Problemas filosóficos

Datos generales	
Docente:	David Octavio Martínez Castro
Asignatura:	Problemas filosóficos. Clave: 610
Semestre escolar	Sexto semestre
Plantel	Colegio de Bachilleres, 01 El Rosario
Fecha de elaboración	14 de abril de 2018
Bloque temático II	Ontología de la existencia
Temas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis de la existencia 2. Alienación del individuo
Propósito del programa:	El estudiante será capaz de explicar el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana
Aprendizaje:	<i>Distingue la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual y su relación con la libertad</i>
Propósitos de la estrategia:	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Los alumnos serán capaces de identificar conceptos pertenecientes al ámbito de la filosofía existencialista, y diferenciarlos de otros objetos de estudio 2.- El docente explica con base en los conceptos el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo
Competencias genéricas:	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 2.- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética
Competencias de humanidades:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza la importancia de la filosofía en su formación personal. <ol style="list-style-type: none"> a) Identifica los conceptos e ideas principales en los textos filosóficos
Tipo de contenido que apoyará (conceptual, procedimental o actitudinal):	Contenidos Conceptuales <i>El existencialismo como corriente filosófica:</i> <ol style="list-style-type: none"> a) S Kierkegaard <ol style="list-style-type: none"> 1) Los conceptos: subjetividad y angustia 2) Plano: <i>Temor y temblor</i> 3) Personajes: Abraham, Issac y Dios b) M. Heidegger <ol style="list-style-type: none"> 1) Los conceptos: Ser, ente, tiempo y existencia 2) Plano: <i>Ser y tiempo</i>

	<p>3) Personajes: <i>Dasein</i> y el ser para la muerte</p> <p>c) J. P. Sartre.</p> <p>1) Los conceptos: existencialismo y libertad</p> <p>2) Plano: <i>El existencialismo es un humanismo</i></p> <p>3) Personajes: La experiencia del yo.</p> <p>Contenidos Procedimentales El alumno es capaz de identificar los conceptos principales de las obras filosóficas propuestas y apropiárselas para dar cuenta de su propia existencia y problemas que se le presentan. (Exposición de un tema y elaboración de un tríptico que explique el existencialismo como corriente filosófica)</p> <p>Contenidos Actitudinales Apreciación de la complejidad de la condición humana, de su existencia y de su capacidad de decisión como expresión de su posible libertad.</p>
Vinculación con otras asignaturas	Ética, Interdisciplina artística, Humanidades y Taller de lectura y redacción
Nombre de la actividad	Identificación de conceptos fundamentales en el pensamiento existencialista
Duración (expresada en número de sesiones y horas clase de 50 minutos):	9 horas: seis sesiones, primera: 2 horas (16-abril-18); segunda: 1 hora (18-abril-18); tercera: 2 horas (23-abr-18) y cuarta: 1 hora (25-abril-18).

3.2.1 La descripción de la secuencia de las actividades

La práctica docente se realizó los días 16, 18, 23 y 25 de abril en los horarios respectivos del grupo, sumando un total de 9 horas. A continuación, se presenta la secuencia didáctica que se elaboró para dichas sesiones, su análisis e instrumentos que sirvieron para la evaluación.

Primera sesión

En la primera sesión se delimitó el tema, los objetivos, los aprendizajes esperados y se esquematizaron las actividades a realizar (exposición, tríptico y debate lúdico); así como los criterios de evaluación. En esta etapa, la presentación de la sesión estuvo a cargo del docente, y se explicó el método a seguir en las sesiones subsiguientes. Se expuso cuáles eran los temas que se abordaría, cuál sería su forma y organización de las actividades.

La siguiente etapa consistió en el planteamiento del problema; se preguntó por las características de un problema filosófico, se alentó a los alumnos a diferenciarlos de otros tipos de problemas y se hizo referencia a los pasos que deben seguirse en las características de un problema filosófico²⁶. Aunado a lo anterior, se comentó la problemática de la existencia, para lo cual se le incitó a que pensarán en el sentido de estar en ese momento y en ese lugar, haciendo lo que hacían en las condiciones que lo hacían, ¿Cuál era el propósito de todo ello?

Acompañado de este planteamiento, se les pidió a los estudiantes que desde sus nociones, o recuerdos de otra asignatura, trataran de responder sobre las características del existencialismo como corriente filosófica. Se le entregó el examen diagnóstico, solicitando que respondieran únicamente con bolígrafo, que pusieran nombre (empezando por apellidos) y fecha; y respondieran las siguientes cinco preguntas abiertas²⁷, para lo cual se otorgaron 20 minutos:

- 1.- ¿Qué es el existencialismo?
- 2.- ¿Qué implica una crisis existencial?
- 3.- ¿En qué consiste la libertad de acuerdo con algún pensador de la filosofía existencialista?
- 4.- ¿Por qué se dice que un sujeto se aliena?
- 5.- ¿Qué se entiende por angustia?

Una vez finalizado el examen, se les organizó en 6 equipos, de un máximo de 4 persona, y se les asignó azarosamente el fragmento de un texto que tendría que leer (repetir), analizar (identificar los conceptos), resumir (prepara) y exponer (crear un problema a partir de su propio contexto) para sus compañeros. Los temas fueron asignados del siguiente modo: (*primer equipo: Kierkegaard. “Temor y temblor”*;

²⁶ Véase el capítulo II de esta Tesis, el apartado referente a la construcción de problemas filosóficos.

²⁷ Véase anexo; se comparte el formato del examen para su uso.

“*Ser y tiempo*” de M. Heidegger, *Primera parte* (equipo 2); Hanna Arent *La condición humana* (equipo 3) y J. P. Sartre. “*El existencialismo es un humanismo*” (equipo 4). *El extranjero* de Albert Camus (equipo 5) y *La metamorfosis* (equipo 6) *Tiempo aproximado por exposición: 20 minutos*. En esta etapa de la sesión se descontroló un poco el grupo, ya que algunos equipos se sintieron preocupados por el poco tiempo que tendrían para preparar, la ignorancia respecto de los textos y cómo conseguirían el material; no obstante, cobraron más seguridad cuando se hizo una breve reseña sobre qué trataban cada uno de ellos, se les refirió material de apoyo, como videos, resúmenes y algunas páginas electrónicas para descargar los textos solicitados.

Seguido de lo anterior, se les explicó que cada exposición debería presentar los conceptos, ideas, problemas y personajes principales de cada texto, y debería presentar las siguientes características:

- a) *La exposición deberá ser acompañada de un resumen (1 cuartilla como mínimo de extensión y tres citas del texto asignado), un mapa conceptual (ilustrado) y un glosario (que contemple los principales conceptos y su definición de acuerdo con el texto). Este material deberá ser reproducido para cada uno de los alumnos del grupo*
- b) *La exposición deberá durar por lo menos 20 minutos por equipo y deberán apoyarse en imágenes, ejemplos y fichas de trabajo.*

Con ello, se reafirmó que el objetivo consistía en que lograrán: 1) identificar los conceptos; 2) definir los problemas y 3) observar a los personajes conceptuales de cada texto. A lo cual, reaccionaron desfavorablemente, con algo de apatía o incomprensión; protestando que era demasiada la carga impuesta y muy alta la expectativa sobre que ellos leyeran más de 20 cuartillas.

Por último, se pidió que los alumnos externarán sus dudas y comentarios; y se les dejó de tarea que todo el grupo viera los videos:

- 1) Sören Kierkegaard Subjetividad y Salto de fé:
<https://www.youtube.com/watch?v=XdRw8k0PcD8>
- 2) Sören Kierkegaard: Padre del Existencialismo:
<https://www.youtube.com/watch?v=2QDfwsTbjTs>

Pocos alumnos externaron sus dudas, y lo que más causaba preocupación era si el examen que habían hecho tendría alguna calificación, a lo cual se respondió negativamente, pero se les comentó que era parte de su evaluación. Los equipos que expondrían en la siguiente sesión, se acercaron para preguntar si era válido introducir alguna actividad y qué era lo más importante a exponer; se respondió que la actividad estaba permitida, siempre que no excediera el tiempo asignado para las exposiciones, y que lo más importante era identificar el concepto que daba sentido a los textos; por ejemplo: la existencia, la angustia, la muerte; etcétera.

Segunda sesión

En esta segunda sesión, se inició por comentar la problemática de la existencia, para ello, se les solicitó que recordarán las características del “hombre alienado” y la “dialéctica del amo y el esclavo” (que constituyen algunos de los temas trabajados en el primer bloque del programa). Se partió de imaginar un aspecto cotidiano, la rutina diaria de un estudiante, y se recurrió a emitir una frase popular “somos lo que hacemos” para reflexionar sobre ella; lo cual sirvió para profundizar un poco al respecto y pasar de un plano superficial a uno propio de la disciplina.

Se lanzaron las preguntas: ¿qué somos? ¿cuál es el sentido de nuestra existencia? ¿para qué vivimos? ¿cuales son las condiciones de nuestro existir? Preguntas que incomodaron y causaron confusión entre los alumnos; entonces, buscaron regresar al plano de lo inmediato y sin más respondió alguno: “somos humanos”; y utilizando una técnica dialógica de preguntas y respuestas que inducen a profundizar más sobre los temas y descubrir algo al percibirlo como distinto; se

volvió a preguntar: ¿y qué más? ¿qué nos define como humanos?; y otro alumno respondió: “como ya lo hemos visto en el primer bloque, nuestra humanidad consiste en nuestra capacidad de reconocernos a nosotros mismos y a los otros como seres finitos y con capacidades racionales”. De tal manera que ante esta respuesta, se buscó ir más allá y provocar una sacudida, planteando la siguiente cuestión: si somos todos mortales y sé que voy a morir; y que todos los que me rodean también lo harán; entonces ¿para qué hacer esto? ¿para qué seguir una rutina que me permite estudiar? ¿para qué estudiar? Y más aún ¿por qué esto y no otra cosa? Estas cuestiones, provocaron mayor malestar e incluso algún alumno exclamo: “ya no nos haga pensar en esas cosas”

Seguido de lo anterior, y para romper la tensión generada, se incitó a los alumnos a recordar sobre “el problema de la vida en relación con la dialéctica” (tema visto en el primer bloque) para reflexionar sobre el problema de la existencia y por tal motivo, se pidió a los alumnos se reunieran con sus equipos y pasarán a exponer los temas agendados para la sesión, conforme al orden establecido:

- 1) El extranjero²⁸ (Equipo 5)
- 2) La metamorfosis²⁹ (Equipo 6)
- 3) Temor y temblor³⁰ (Equipo 1)

Además, se solicitó al Equipo responsable del tema, pegará al frente del salón su material de apoyo y entregará: el resumen, mapa conceptual y glosario a cada uno de sus compañeros.³¹

²⁸ Camus, A. (2016) *El extranjero*. México, Editorial Mirlo.

²⁹ Kafka, F. (2016) *La metamorfosis*. México, Editorial Mirlo.

³⁰ Kierkegaard, S. (2010). *Temor y Temblor*. Madrid, Editorial Gredos.

³¹ Véase anexo, se comparten imágenes de los resúmenes y esquemas realizados por los alumnos; sección III.

Inmediatamente, pasó el Equipo 5, pegó su material de apoyo que consistía en mapas mentales e imágenes referentes al texto, se presentó y comenzó a relatar el contenido del texto, sin embargo, fueron desordenados al presentar la secuencia de la historia, no identificaron claramente a los personajes y no pudieron presentar el tratamiento de un concepto; por otra parte, definieron el problema de la existencia y cotidianidad que se presentaba, resaltando las acciones del protagonista. El equipo no presentó ninguna actividad y su exposición se llevó a cabo en 15 min. No se profundizó en ninguna situación.

Terminada la primera exposición se realizaron los comentarios pertinentes, respecto a la forma de exposición, y se hizo énfasis en los objetivos preestablecidos, se retomó la figura del personaje principal, sus características y se insistió sobre la idea central del texto: ¿qué está en juego? ¿qué necesita decirnos Camus, con este texto? ¿por qué nos impresiona tanto el desenlace? Preguntas que fueron resolviéndose y encaminando a tratar el concepto: de la concientización subjetiva de lo absurdo, y a retomar las preguntas ya planteadas ¿Cuál es el sentido de la vida? ¿somos libres o estamos determinados? Se ofrecieron algunas respuestas y comentarios por parte de los alumnos y alguno formulo una pregunta.

En seguida, sin abundar demasiado en el tema y respetando los tiempos, se solicitó al Equipo 6 que pasará a exponer, no sin antes aconsejarles mantener un orden, explicar la trama, personajes y después los conceptos y comentarios al texto. Los alumnos, presentaron mayor cantidad de material de apoyo, pusieron imágenes y mapas conceptuales al frente, entregaron su resumen y cuadro. Comenzaron presentándose, y con una breve introducción que incluía la biografía del autor, F. Kafka, reseñaron el texto con coherencia y a buen ritmo; hablaron sobre conceptos como: alienación, metamorfosis y monotonía. Se apoyaron en el material, explicaron las imágenes y plantearon el problema a partir de situaciones

personales, presentaron una actividad de preguntas sobre lo expuesto y regalaron dos ejemplares del texto. Además, realizaron el cierre con una reflexión sobre el individualismo, la soledad y los problemas familiares, recomendando la lectura del libro.

Al final de la exposición, se discutió un poco sobre la diferencia entre individualismo y soledad; y se ligó con el problema planteado, en el primer texto, de “la concientización subjetiva de lo absurdo”; se realizó una comparación entre los personajes: Gregorio Samsa y Meursault para establecer los puntos de coincidencia en la preocupación de los autores y el problema de la existencia humana.

Una vez establecidos dos ejemplos literarios sobre la duda por la existencia humana, y ya con el tiempo encima, se ordenó al último equipo que pasará a exponer, con el formato anteriormente descrito; se les indicó que el tiempo estaba muy ajustado y que debían ser muy sintéticos y claros; aunado a que sus compañeros contaban con más información al respecto debido a los videos que se había quedado de tarea.

El Equipo 1 procedió a pegar su material de apoyo y planteo inmediatamente el problema central del texto: los límites de la fe más allá de la angustia y la locura. Se narró brevemente el pretexto y contexto que sugiere la historia de Abraham e Issac, contenida en el libro; se mencionaron ejemplos referidos a el temor, la ansiedad en relación al análisis de la individualidad, la fe y la angustia. Se comentó que era un texto sumamente difícil y que la narración era compleja de comprender. Finalmente, concluyeron su exposición resaltando que el problema de la existencia remite a el tema de la responsabilidad humana.

En esta exposición, ya no se realizaron comentarios, debido a que el tiempo de la sesión había terminado y solamente se advirtió que no se olvidarán los equipos que expondrían la siguiente sesión y la importancia del tratamiento de los conceptos y el peligro que se corre al darle un mismo significado en todos los casos.

Tercera sesión

Para iniciar la sesión, se les solicitó a los alumnos recordar un poco sobre la sesión pasada, se les invitó a externar sus dudas y comentarios sobre el último texto que se había presentado, para lo cual, se elaboró un ejemplo sobre la angustia y se preguntó que si era lo mismo: angustia, miedo y terror. Los estudiantes respondieron positivamente, elaborando una serie de ejemplos y de los cuáles se desprendió una lluvia de ideas que se vio materializada en el pizarrón. Se religó el tema, al texto de Kirkegaard y se hizo explícita la relación con el próximo texto y autor a exponer.

Se dio la orden al Equipo 2 de organizarse rápidamente y pasar al frente a exponer el tema asignado: *Ser y Tiempo* de Martin Heidegger³². Los alumnos asintieron y entregaron y pegaron el material correspondiente. Comenzaron por la biografía del autor, no sin antes expresar lo difícil que resultó leer el fragmento del texto asignado, argumentando que era un lenguaje incomprensible. Después se centraron en explicar la diferencia entre el ser y el ente; y enfatizaron la preocupación de Heidegger por el estudio del “ser humano”; a lo largo de su exposición, mencionaron la relevancia de los conceptos como “*Dasein*” (ser ahí) y cómo fundamentaba el sentido del ser humano, como algo no definitivo y con la tarea de realizarse así mismo a través de su existencia. Cerraron su exposición con una actividad lúdica, la cual consistía en romper unos globos que habían pegado en el

³² Véase anexo, sección III.

pizarrón, con una serie de preguntas (referentes a la exposición) acompañadas de un castigo y un premio. Los alumnos participaron activamente y se divirtieron, a pesar de ser un tema tan denso y complejo.

Al final de la exposición, se les hicieron los comentarios pertinentes y las felicitaciones por el empeño. Después, se formuló una nueva pregunta: ¿El ser humano es algo determinado o libre y por realizarse? Cuestión que generó polémica; ya que unos partían de Camus, otros de Kierkegaard y otros más del mismo Heidegger para responder, se realizó la intervención y se pidió que anotaran los comentarios pendientes para una ocasión futura y que pasará el próximo equipo a exponer.

El Equipo 3 se había preparado con mucho empeño para la exposición, presentaron sus materiales de apoyo³³ y se abordó el tema: *La condición humana* resaltando conceptos como: vida activa y vida contemplativa; así como, labor, trabajo y acción; para desarrollar el análisis de las dimensiones de la vida humana. Se plantearon problemas como los avances tecnológicos y la alienación de la humanidad a la par de éstos; para ilustrar, ofrecieron el ejemplo del uso de los teléfonos celulares y para concluir, presentaron una actividad que consistía en completar un cuestionario.

Por último, se solicitó que se externarán las dudas y los comentarios, un alumno formuló una pregunta que abrió nuevamente el debate: ¿son los avances tecnológicos esenciales en la existencia humana? Se felicito al alumno por la agudeza del pensamiento y se incitó a los demás a formular preguntas de la misma naturaleza, se hizo la referencia los textos presentados y se respondió desde un

³³ Véase anexo, sección III.

nivel de menor complejidad, ejemplificando que, nuestra existencia no puede determinarse a través de qué celular traigo, pero sí de cuánto tiempo estoy frente a él y lo que con él hago. Se pidió a los alumnos reflexionar sobre lo comentado, y se les recordó estudiar para la siguiente sesión, así como preparar la exposición restante; pues la evaluación sería más rigurosa por ser el último equipo, al tener más tiempo y ver la experiencia de los demás, tendrían que evitar los errores comentados.

Cuarta sesión

Se inició la sesión directamente dando paso a la exposición del último equipo. Los alumnos presentaron “El existencialismo es un humanismo” de Sartre, entregaron y pegaron su material de apoyo³⁴; resumieron la biografía del autor y el contexto de la obra. Y plantearon la cuestión: “El hombre está proyectado a ser algo”. Sintetizaron el texto con un comparativo entre los distintos modos de existencialismo. En el mismo sentido; sugirieron el análisis de los siguientes temas: “La visión técnica del hombre”, “el hombre es lo que se hace” y “el hombre es plenamente responsable”. Se enfatizó sobre los conceptos de: *existencia*, *libertad* y *responsabilidad* y, para concluir, realizaron tres preguntas al azar a sus compañeros.

Dado lo anterior, se pidió tomar un momento para pensar en la frase: “El hombre está condenado a ser libre” que expresa una paradoja en la que se afirma que el ser humano es un ser determinado, pero que esta determinación consiste precisamente en ser indeterminado; es decir, en tener que decidir en cada uno de los aspectos de su vida y hacerse responsable de ellos. Con esta reflexión se cerró la etapa de las

³⁴ Véase anexo, sección III.

exposiciones y se pasó a ofrecer las instrucciones de la actividad de evaluación, los cuales se anotaron en el pizarrón y se explicaron:

Actividad lúdica: La filosofía como una tirada de dados (azar y necesidad)

- 1) Seleccionar a un representante por equipo
- 2) Lanzar la pirinola sobre una mesa
- 3) El alumno lanzará un par de dados
- 4) Un dado indicará la sección y otro la pregunta correspondiente:
Son 6 secciones: a) Sociohistórica (Fechas, nacionalidades, contextuales; entre otras); b) Definición del concepto; c) Desarrollar un ejemplo sobre un concepto; por ejemplo, a partir de concepto de angustia describe una situación en que la hayas experimentado; d) Reflexiva; f) Comparación de un concepto o problema entre dos autores y g) Pregunta abierta y personajes conceptuales.
- 5) El equipo dispone de un minuto para responder la pregunta
- 6) Cada pregunta vale tres puntos y deberán pasar por lo menos 3 veces
- 7) Puede hacer robo de puntos si un equipo responde mal, otro puede dar otra respuesta y si lo hace correctamente los puntos se suman a su equipo
- 8) El equipo que acumule más puntos gana

Se llevó a cabo el juego, durante 50 minutos, en donde hubo gritos, enojos, risas, pero también análisis, reflexión y crítica. Se explicó la intención del juego, el papel del azar y el conocimiento como fuerzas para lograr un objetivo, y se resaltó cómo fueron las actitudes (parte importante de la evaluación) que se presentaron en el desarrollo de la actividad.

3.3 Crítica de los resultados de aplicación de la propuesta

Como bien lo menciona Huerta Ramos: “la labor no termina cuando se terminan las sesiones que se plantearon” sino que es el instante en el que se abre la posibilidad de la reflexión sobre la labor y se construye la autocrítica, que resulta ser mucho más complejo que escuchar y ver las evaluaciones externas, ya sea de un par, de los alumnos o de la misma institución en la que laboramos³⁵. La autora

³⁵ Con motivo del análisis de la práctica docente realizada, se anexa un instrumento de coevaluación para profesores, elaborado por el Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristaín. Véase anexo, sección II.

continúa su análisis expresando que: La planeación, como todo modelo, se refiere a una cuestión ideal y abstracta” (Huerta Ramos, K. 2018: 87), lo cual hace posible y necesario que al momento de su aplicación ella sea flexible y adaptable a los acontecimientos y al contexto, pero que ayudarán a desarrollar una sesión sistematizada y organizada.

En el mismo orden de ideas, se advierte que el docente no puede mantener el control absoluto de los acontecimientos, ni siquiera puede prever aceptación de un texto, su comprensión o el sentido que los alumnos darán al mismo, pues será variable dependiendo de los contextos y habilidades desarrolladas. Lo que sí queda claro para el profesor, es que el tratamiento de los textos filosóficos que se realice deberá consistir en una lectura guiada, ya que el nivel de la complejidad y el uso de los conceptos determinará parte de los objetivos y los aprendizajes logrados; es decir, se lograra que tanto el docente como los alumnos “no se desanimen al enfrentarse a un vocabulario al que no estén acostumbrados” (Huerta, K. 2018: 87).

De tal modo que, si esta estrategia no es suficiente, el objetivo de acercar a los alumnos a la filosofía deberá realizarse mediante comentarios, historietas, películas, pinturas, visitas a museos o conciertos que tengan justificación y relación con los temas propuestos; y que al igual que la lectura, sean guiadas para alcanzar los aprendizajes esperados, sin pagar el precio de la banalización de la filosofía o su confusión con el arte.

Si bien, en el apartado anterior se ha presentado la planeación y descrito su secuencia en cada una de las sesiones, en esta sección se realiza una crítica, exponiendo los principales problemas que se presentaron y se analiza parte por parte la planeación.

En el caso de la práctica docente e implementación de la estrategia, se puede afirmar que los objetivos propuestos se lograron parcialmente; pues, el primer obstáculo que se percibió fue que se presupone que el alumno ha desarrollado ciertas habilidades y técnicas de estudio tales como: la elaboración de resúmenes, capacidad de síntesis, que saben referenciar un texto, citar textualmente, elaborar esquemas y exponer un tema mediante argumentos (pues eran alumnos de 6to semestre y ya había llevado lógica); así como comprensión de lectura y opinión justificada sobre algún tema. Lo cual, quedo en evidencia a lo largo de las exposiciones, trabajos y participaciones.

El segundo problema, de carácter docente, fue el manejo del tiempo y los recursos, pues no se pronosticó adecuadamente que los recursos materiales como proyectores, salones, plumones y textos estarían tal cual lo planeado y que presentarían algunas fallas; en cuanto al manejo del tiempo, la aceptación de un tema, la participación y las exposiciones dificultaron seguir lo planeado, y con ello restar, cortar o de plano no abordar algún concepto o explicación; en el mismo tenor, el horario de clase jugó en contra, pues al ser la primera clase, generalmente los alumnos llegaron hasta 15 minutos después de la hora asignada; aun cuando uno de los acuerdos iniciales, era la puntualidad; sin embargo, al contemplar el contexto social de los estudiantes, no hubo más que aceptar las condiciones y designar los primeros minutos de la clase para resumir lo ya visto y presentar los objetivos de la sesión en curso.

El siguiente obstáculo, fue de carácter disciplinario, pues durante las sesiones; se pudo observar que gran parte de los alumnos realizaba uso de su teléfono celular, aun cuando se acordó y explicó que era algo no permitido, y cuando se conminó a que lo guardarán o salieran del salón si es que necesitaban seguir utilizándolo.

Por último, el problema que se desprende del *Programa*, pues se pretende ver muchos temas en poco tiempo y, reafirmando lo expuesto por Karina Huerta, el enfoque adoptado por el sistema:

[...] no ha logrado sus propósitos a cabalidad; por que los alumnos no ‘sustenta[n] la postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva’, ni ‘aprenden de una manera autónoma’ o por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida’; al contrario, los estudiantes se muestran apáticos ante una pregunta que implique un esfuerzo intelectual. (Huerta Ramos, 2018: 88)

Lo que se traduce en falta de criterio, de seres humanos que están en espera de instrucciones para llevar a cabo las actividades, sin capacidad de aceptar y hacerse responsables de sus actos.

Aunado a lo anterior, cabe señalar, que la generación de alumnos con los que se trabajó la estrategia docente, fueron formados con el enfoque por competencias, aproximadamente, desde 4to de primaria; lo cual debería garantizar la obtención de ciertas competencias, ya que el *currículum* presenta un seguimiento y conexión en los diferentes niveles educativos de las mismas. Puede objetarse, que quizás el planteamiento de la propuesta, en particular, no correspondía necesariamente al desarrollo de competencias; ya que su base proviene del constructivismo, pero se contempló y analizó desde dónde se estaba partiendo; en otras palabras, con qué se contaba para trabajar.

Dicho lo anterior y como ilustración, se presenta paso por paso los momentos de la planeación:

Apertura y encuadre:

0.- *Se presentará la actividad y los objetivos de aprendizaje:* Desde esta fase, los estudiantes presentaron extrañamientos y quejas, manifestando que era mucho lo que había que leer y hacer; incluso llegaron a comentar: “no es la única materia que tenemos”. Se ofreció las actividades a evaluar y sus criterios (Exposición, examen lúdico y tríptico)

Desarrollo:

2.- *Planteamiento y socialización una problemática situada.* En esta etapa se procedió a formular un ejemplo, basado en una situación de la vida cotidiana; propiamente, una pregunta que se realizaría cualquier persona en algún momento de su vida. El obstáculo en el proceso de e-a que se presentó, es que muchos alumnos no lograron identificarse con la situación descrita y hasta hicieron alarde de qué eran cuestiones que no eran relevantes; emitiendo juicios como “son más importantes las matemáticas o la física” o “lo que importa es tener dinero”; lo cual dejaba de lado “el problema del ser como existencia” y fue necesario responder “agresivamente”: “y para qué quiero el dinero si no puedo ser feliz, o de qué me sirven las matemáticas sin una aplicación o propósito en la realidad”. De tal manera que, los conceptos que buscaban presentarse cambiaron su enfoque de análisis, y se replantearon los ejemplos.

Consecutivamente, se realizó el examen diagnóstico, no sin salvarse de las objeciones y comentarios: “¿Va a contar? ¿cuánto va a contar? ¿cómo nos va a hacer un examen si no hemos visto nada? ¿si no cuenta, entonces para qué lo respondo?”

3.- *Organización de equipos de trabajo de cuatro personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ello, proporcionará los textos y andamios:* En este apartado fue necesario, imponer los equipos de trabajo, mediante una técnica que utiliza el azar, se le pidió que se enumeraran, de tal

manera que se formarían 6 equipos, a los cuales se les asignó un tema de exposición por medio de una rifa. Se explicó que un aspecto a evaluar era su capacidad de trabajar en equipo y de colaborar con sus compañeros; se advirtió que la calificación sería sobre el trabajo que presentarán y no por el desarrollo individual. Se les proporcionaron las ligas para encontrar los textos electrónicamente y se les recomendó una serie de videos, para que se orientaran en el tema y en su exposición.

Algunos estudiantes se mostraron descontentos por sus compañeros de equipo, e incluso presentaron su protesta, a lo cual se respondió, que hacía falta colaboración, respeto y desarrollar la solidaridad y el liderazgo.

4.- Discusión filosófica dirigida. En esta fase, se realizaron las exposiciones, las cuales presentaron problemas de formatos, contenían información copiada de internet, la mayoría de las referencias consistió en páginas de internet y, en algunos equipos se notó que el trabajo se repartió y se llevó a cabo individualmente, pues al momento de presentarlo no coincidían las partes y se notaba desorganizado. Las participaciones comenzaron con timidez y conforme fueron avanzando las exposiciones, cobraron mayor seguridad, hasta el grado de apasionarse.

5.- Elaboración de un tríptico que evidencie el tratamiento filosófico de la problemática situada, la comprensión y análisis de textos filosóficos y el desarrollo de ciertas habilidades como la argumentación y la búsqueda de información. En esta sección se solicitó que se desarrollara un tríptico que expusiera las características principales del existencialismo como un problema filosófico.³⁶ Los obstáculos fueron de contenido, pues la información que

³⁶ Véase anexo, sección III.

presentaron provenía de fuentes poco fiables, e incluso se identificaron datos falsos. Por otra parte, el formato fue algo con lo cual estaban familiarizados y los diseños cumplieron y rebasaron las expectativas.

6.- *Revisión y retroalimentación del tríptico. Actividad lúdica: “La filosofía como una tirada de dados (azar y necesidad).”* La actividad presentó obstáculos al momento de las participaciones, pues algunos integrantes se desesperaban y gritaban que se le diera la palabra para responder y así robar puntos. Se pudo apreciar, que respetaban las opiniones de los otros, pero al momento de mencionarles que era un examen, trataron de anteponer su calificación y dejaron de lado la amabilidad con el otro. Se dieron algunos casos, en los que se enojaron entre los integrantes del mismo equipo por no tirar bien o no responder adecuadamente. También hubo quien protestó por el formato, alegando injusticia en la evaluación.

Cierre:

7.- *Presentación y valoración entre pares de los trípticos elaborados para emitir un juicio sobre ellos por medio de una lista de cotejo*³⁷. Como parte importante de la evaluación, se solicitó a los estudiantes, entregaran su tríptico en tiempo y forma; como ya se comentó anteriormente, los problemas que presentaron fueron de contenido, y se vieron reflejados al momento de llenar la lista de cotejo destinada a la evaluación de la exposición y el trabajo realizados.

8.- *Reflexión grupal sobre el uso de los conceptos vistos en clase (pequeño debate sobre la angustia, la subjetividad y la libertad).* Se les explicó el sentido de las actividades realizadas y se hizo una síntesis de los conceptos mencionados,

³⁷ Véase anexo, sección II.

tratando de resaltar la relevancia que implica pensar en ello. Aquí se pudo apreciar un cambio radical en la concepción negativa de la filosofía, pues se reconoció que el cuestionarse y pensar sobre ciertos temas es una parte vital de la existencia humana, pero no sólo ello; sino que la filosofía es una disciplina que exige rigor en el tratamiento de sus problemas.

9.-Crítica y respuesta de las preguntas sobre la crisis de la existencia y el individuo alienado desde una perspectiva filosófica. Se emitió una valoración general de los trabajos y se encaminaron a preguntarse por el tema planteado. Se sugirió que se reflexionara si éste era el único problema, si las posturas revisadas daban cuenta de los problemas y si ellas satisfacían las dudas al respecto.

10.-El profesor llena la rúbrica sobre el desempeño general del alumno: En este aspecto, el problema fue que dicho instrumento no valoraba todos los aspectos del aprendizaje mostrados por el alumno, es decir, estandarizaba y no comprendía el desarrollo individual. Se les entregó a los estudiantes y pidió que reflexionarían sobre el trabajo a lo largo de las sesiones, e invitó a externar la opinión de la forma de trabajo o sobre los textos que se revisaron, a lo que respondieron activamente.

Finalmente, en retrospectiva puedo decir qué como docente, me considero capacitado para establecer un nexo, a través del diálogo y la empatía con los alumnos, siempre intento, recordar sus nombres, sus rostros y verlos a los ojos para mostrar interés y respeto por ellos, me esfuerzo por conocer sus gustos, sus problemas y tratar de conectarlos a los temas en clase, sin generar una situación incómoda o que rompa la confianza generada. Si bien me cuesta mucho trabajo ser sintético y ordenado, soy creativo y persistente en el dominio de los temas. Regularmente acepto mis errores, cuando desconozco algo y me esfuerzo por resolver o replantear las dudas que se presentan, o aceptar que no lo sé.

Algunos de los puntos que creo que puedo mejorar, es el desplazamiento en el aula, hay sesiones en las que permanecía casi por completo sentado en el escritorio y una propuesta constructivista requiere la dinámica de recorrer todo el salón; otro punto es el uso del pizarrón, qué si bien ya lo hago con mayor orden y estructura, todavía hay veces en que no mido bien lo que apuntaré y termino por dividir en recuadros o escribiendo fuera de línea.

Otro aspecto por considerar es la evaluación, ya que considero no se realizó el análisis pertinente para visualizar con mayor objetividad los logros obtenidos; además, el diseño de dichos instrumentos constituye un primer intento por cerrar el proceso de e-a y justificar la propuesta: retomar aspectos constructivistas y de la gamificación para equilibrar y consolidar los aprendizajes propuestos por el enfoque por competencias adoptado por la EMS.

En esta misma tesitura, y para sintetizar el recorrido presente en los 3 capítulos, se aprecia que los problemas de enseñar filosofía se desprenden de la concepción que se tiene de ella, por parte de quien enseña; y la dificultad que entraña el ser aprendida; es decir por encima de la utilidad que pueda atribuírsele; la inutilidad que nos proporciona para nuestra realización humana. Con esto dicho, enseñar y filosofar, no distan mucho; su diferencia es gradual y no de naturaleza; pues aquel que filosofa necesariamente busca presentar su pensamiento, compartirlo y prolongarlo, como ya se ha mencionado hacer y enseñar filosofía consiste en tratar con conceptos, saber plantear un problema, significar el mundo, ser creador de conceptos (respetando su historia), y propiciar la actitud y creatividad filosófica en los alumnos, realizar un encuentro con los textos. Se trata pues, de “generar una autoconciencia que dé lugar al pensamiento propio.” (Huerta Ramos, K. 2018:101).

¿Cuál es el futuro de la filosofía? Sería complejo articular una respuesta, pero el presente de la misma; por lo menos en la realidad del país, nos muestra que no puede escindir-se de la labor docente, que sus condiciones son precarias y que aun cuando se ha intentado revalorizar, o mejor dicho, eliminar los prejuicios y errores producidos por la *doxa*, se sigue viendo como algo innecesario, que cualquier persona, acorde al perfil solicitado, puede impartir; o como una lucha de egos generada en los institutos de las academias donde se produce; sin contar, la banalización propuesta por la UNESCO, como el llamado “café filosófico” que desvanece el rigor en pro de la popularización de la disciplina para ajustarla a un criterio de derecho universal y con ello, la reafirmación de los fines propuestos por las reformas estructurales del “capitalismo mundializado”.

Conclusión

El trabajo que aquí se presentó, es el resultado de la labor desarrollada a lo largo de los 2 años que dura el programa de la MADEMS y de los 6 años que llevo dando clases en diferentes asignaturas, materias, modalidades y niveles educativos; así como por el apoyo y guía de mis tutores, profesores y compañeros, pero sobre todo, al acompañamiento, motivación, enseñanza y paciencia de la ya citada, a lo largo de esta tesis, Karina Huerta.

En este sentido, cabe destacar las bondades del programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; que si bien su origen se basa en la necesidad de profesionalizar a los profesores de la ENP y ENCCH de la UNAM, en 2004; en estos, ya casi, 15 años, se ha constituido como una oportunidad de fortalecimiento de la EMS; en la que participan 14 entidades de la UNAM, pertenecientes a ciencias exactas, naturales, sociales y a las humanidades.(López, P. 2018: 9). Programa del cual, el egresado adquiere conocimientos de didáctica, psicopedagogía y de investigación en los campos disciplinares.

Dicho lo anterior, el texto que acabas de leer, pretendió abarcar estos campos del saber; es decir, que esta tesis se elaboró desde las siguientes perspectivas: el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la identificación de conceptos desde el constructivismo filosófico y su inversión. De tal modo, que la estructura puede entenderse como deductiva, pues parte de una descripción general: “La intencionalidad de la educación entendida a nivel global” que pasa a el análisis de “las políticas educativas nacionales y concluye como la crítica a la enseñanza de la filosofía en una institución de la EMS.”

De lo mencionado, no se presenta gran novedad, ya que es algo que se ha realizado en otras tesis MADEMS; sin embargo, la originalidad reside en lo que circunda los

temas, en otras palabras, la docencia imaginada más allá del proceso exitoso con el logro de los aprendizajes esperados; o las sesiones con alumnos que ponen atención y responden a las definiciones conceptuales, que realizan los procesos automáticamente sin falla, o responden actitudinariamente según se le haya dirigido. En general y desde cierto enfoque, a esta tesis le interesaba analizar los tres niveles curriculares: 1) el formal, propuesto por los planes y programas educativos; 2) el informal, determinado por el contexto sociocultural y 3) el oculto, que se desprende de los intereses de las clases dominantes y las políticas internacionales.

Otro punto de análisis lo constituyen los conceptos que determinan los paradigmas y enfoques psicopedagógicos que se deben tomar en cuenta para dar el fundamento a los procesos de enseñanza y aprendizaje mencionados a lo largo del trabajo; entre ellos: alumno, docente, evaluación, aprendizaje, enseñanza, escuela y educación. En este sentido, la propuesta tiene su mérito en el tratamiento de los conceptos, en pasar del objetivo de lograr un conocimiento a la creación de algo, de pasar de sujetos de conocimiento a *agenciamientos*; de enseñanza a encuentros o plagios; de aprendizaje a un esfuerzo del pensamiento o pasión, alegría y del método clínica y crítica a crítica y clínica hacia el rizóma.

En otro orden de ideas, pero no de menor relevancia, se presentó la base de la propuesta, a partir de una concepción específica de la filosofía que delimitó el proceso de enseñanza-aprendizaje y justificó la necesidad de retomar un modelo constructivista, para fortalecer los objetivos del enfoque por competencias que se resume en: “aprender a aprender”; “aprender a ser”; “aprender a hacer” y “aprender a convivir”; y se agregaron dos más: “aprender a desaprender” y “aprender a crear”; justificadas en la misma línea filosófica y explicadas con los conceptos de : territorialización, desterritorialización y re-territorialización. Por tal motivo, se

presenta la pregunta: ¿Qué es la filosofía? Cuestión que nos guio para establecer la distinción de naturaleza, entre la filosofía, el arte y la ciencia; y que con base en los autores citados, se estableció al concepto como materia del “no hacer” que implica el filosofar o la actitud filosófica.

Finalmente, se intentó traducir este análisis y crítica a una propuesta didáctica, con injerencia al interior del aula de clases, que incluyera los lineamientos anteriormente descritos y que tuviera lugar en los requerimientos institucionales; y para ello, se elaboraron los diferentes materiales que se incluyen en el anexo. Cabe destacar, que el sentimiento que se desprende del trabajo hecho, es incompletud y un tanto de frustración, pues no se llegó al nivel de evaluación deseado. Si bien desde un inicio se consideró que era un proyecto pretensioso, impertinente e inviable en el tiempo; y de él se desprendieron diversas críticas provenientes de las distintas disciplinas que lo atraviesan. Al final de la aplicación de los instrumentos para medir los resultados, no se llegó al punto de estudio que se hubiera deseado; por ello podría considerarse un trabajo que finaliza abierto a nuevas interpretaciones, críticas y aplicaciones.

No obstante, este trabajo constituye una propuesta que reivindica una concepción específica de la Filosofía, y que busca resignificar su papel, liberándola de su sometimiento a el *currículum* escolar, o a una mera didáctica en el plano de su enseñanza en la EMS; es decir, la tesis expresa un rechazo categórico a la *banalización de la filosofía*, que se expresa en la pérdida de su materia de estudio y frases tan conocidas como: “mi filosofía de vida”, “la filosofía de la empresa es...”; así como su pretendida mutación a humanidades, su cambio a algún otro nombre o la desaparición en el contexto educativo; en esta medida, se suscribe la necesidad de apelar, defender y mantener el rigor que la caracteriza. Aunado a lo anterior, los materiales que se desprenden de la propuesta (planeaciones,

evidencias, instrumentos de evaluación, exámenes extraordinarios, guías de estudio y secuencias didácticas) esperan constituir un punto de partida, que pueda retomar cualquier docente de filosofía, para facilitar, mejorar y adecuar a su labor docente.

En cuanto a la descripción de la práctica docente, es difícil elaborar una afirmación objetiva respecto a los resultados obtenidos, pero se puede decir que se ha derivado un proceso de autocrítica a la labor desempeñada; y que permitió la toma de conciencia sobre ciertos prejuicios de la filosofía hacia otras disciplinas y viceversa. También, me permitió la observación de las necesidades de los estudiantes, sus deficiencias y los problemas e intereses que tienen respecto a su propio contexto.

Para concluir, se agrega una meditación sobre el último punto. La labor del docente es un imposible, constituye una esquizofrenia en la que siempre surgen y se escurren nuevos elementos incapaces de codificarse o aprehenderse; en otras palabras es un devenir, pues aun cuando pudieran definirse y establecerse los aprendizajes fundamentales para la filosofía y sus disciplinas; su abstracción y aplicación para dar cuenta de ciertos problemas y cuestiones ya serían otros.

Desde mi punto de vista, pienso que filosofar y enseñar filosofía no pueden estar desasociados; que la filosofía misma debe ocupar su lugar y distinguirse de otras disciplinas; ya que ésta es la única que nos permite otorgar un nuevo sentido y tomar conciencia de los acontecimientos. Se dice que la filosofía necesita de la didáctica para hacerla más asequible a los alumnos, para acercarla a ellos; sin embargo, la didáctica requiere de la filosofía para fundamentar su ser, por tal motivo, es necesario transitar del pensamiento que establece que la enseñanza de la filosofía requiere de una didáctica de la misma, a una filosofía didáctica o a un filosofar con didáctica, donde cada elemento que es heterogéneo, con sus propias

categorías y quehaceres, concluya con una alianza donde las partes resulten beneficiadas y no como se ha hecho, que la filosofía quede sometida a los procesos de enseñanza.

Bibliografía

ADORNO, Th. W. (2008). *Dialéctica negativa. La Jerga de la autenticidad*. [Trad. De Alfredo Brotons Muñoz] Argentina, Ediciones Akal.

ADORNO, Th. W./ HORKHEIMER, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid, Ed. Trotta.

ANGULO, F. y BLANCO N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. España, Aljibe.

AGRATTI, L. (2009). “Experiencia y enseñanza de la filosofía: la disyuntiva entre enseñar lo que se sabe y el dejar aprender” en Cerletti, Alejandro (comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires, Eudeba.

BARBER, M., MOURSHED, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento núm. 41. PREAL: Chile.

BARRÓN, C. (2003). “Análisis de los contenidos curriculares. Un acercamiento metodológico”, en Edith Chehaybar y Rocío Amador (coord.), *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. México, CESU-UNAM, Pensamiento Universitario.

BARRÓN, C (2003). “La Educación Basada en Competencias en el marco de los Procesos de Globalización”, en VALLE FLORES, A. et al. *Formación en Competencias y Certificación Profesional*. Colección Pensamiento Universitario. Tercera Época. 91: pp.105-139. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad (UNAM).

BERGSON, H. (1936). *El pensamiento y lo movible*. [Trad. San Martín Gonzalo] Santiago de Chile, Ediciones Ercilla.

BERGSON, H. (1999). *Las dos fuentes de la moral y la religión*. [Trad. Jaime de Salas y José Atencia] Barcelona, Altaya.

BERGSON, H. (2007). *La evolución creadora*, [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Cactus.

BERGSON, H. (2012). *La energía espiritual*. [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Cactus.

BERGSON, H. (2010). *Materia y memoria*, Ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu. [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Cactus.

BERGSON, H. (1977). *Memoria y vida*. [Compilador Gilles Deleuze. Trad. Mauro Armijo] España, Alianza Editorial.

BRENES PEDROZA, R. y ROMERO GRANADOS, J. R. (2014) *Filosofía: Enfoque por competencias*. México, Santillana Bachillerato, Conalep.

CERLETTI, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

CERVANTES ARIAS, L. (Edt.) (2008). *Aprendizajes filosóficos para el bachillerato I*. México, D.F. UNAM, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

CIFUENTES PÉREZ L. y GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M. (Coords.) (2010). *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Editorial Grao.

COLL, C, y PALACIOS, M. (2002). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. Madrid. Alianza Editorial.

COMENIO, J. A. (2015). *Didáctica magna*. México, Editorial Porrúa.

CULLÉN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

DELEUZE, G. (2006a). *Conversaciones. 1972-1990*. [Trad. José Luis Pardo] España, Pre-Textos.

DELEUZE, G. (2005). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. [Trad. Pablo Ires y Sebastián Puente] Buenos Aires, Editorial Cactus.

DELEUZE, G. (2007b). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. [Trad. José Luis Pardo] España, Pre-Textos.

DELEUZE, G. (2007a). *Empirismo y subjetividad*. [Trad. Hugo Acevedo] Barcelona, Editorial gedisa.

DELEUZE, G. (2006). *Leibniz. Exasperación de la filosofía*. [Trad. Pablo Ires y Sebastián Puente] Buenos Aires, Editorial Cactus.

DELEUZE, G. (1987). *Foucault*. [Trad. José Vázquez Pérez] Barcelona, Ediciones Paidós.

DELEUZE, G. (2008). *Kant y el tiempo*. [Trad. Pablo Ires y Sebastián Puente] Buenos Aires, Editorial Cactus.

DELEUZE, G. (2008). *La filosofía crítica de Kant*. [Trad. Marco Aurelio Galmarini] Madrid, Cátedra.

DELEUZE, G. (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*. [Trad. José Luis Pardo] España, Pre-Textos. (2005)

DELEUZE, G. (1994) *Lógica del sentido*. [Trad. Miguel Morey] Barcelona, Ediciones Paidós.

DELEUZE, G. (2008) *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel*. [Trad. Irene Agoff] Argentina, Amorrortu/Editores.

DELEUZE, G. (2009). *Spinoza. Filosofía práctica*. [Trad. Antonio Scohotado] Barcelona, Tusquets Editores.

DELEUZE, G. y GUATTARI F. (2010). *El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. [Trad. Francisco Monge] Barcelona, Ediciones Paidós.

DELEUZE, G. Y GUATTARI F. (2005). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II*. [Trad. José Vázquez Pérez] España, Pre-Textos.

DELEUZE, G. Y GUATTARI F. (1991) *¿Qué es la Filosofía?* [Trad. Thomas Kauf] España, Editorial Anagrama.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

DÍAZ, E. y MIGUEL RUÍZ, A. (1996) *Filosofía Política II. Teoría del estado*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Madrid, Ed. Trotta.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1991). *Notas en relación con la didáctica*. Argentina. As Aique Grupo Editor.

DÍAZ BARRIGA, Á. (2006). El enfoque de las Competencias en Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles Educativos* Núm. 111, Vol. XXVIII. UNAM. México.

DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS A. G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México McGraw-Hill.

ESPINOSA SUÑER, E. (1982). *El Bachillerato en México*. México: Escuela Nacional Preparatoria, Dirección General.

EZPELETA, J (1981). Modelos educativos: notas para un cuestionamiento. México. Cuadernos de Formación Docente. En <http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/02/Segundo86/221Didactical/lect/diaz27.pdf> Consultado el 20 de febrero, 2016.

FOUCAULT, M. (2007) *La Arqueología del Saber*. [Trad. de Aurelio Garzón del Camino] México, Siglo xxi editores.

FOUCAULT, M. (1979) *El ojo de poder*. [“Genealogía del poder”, colección dirigida por Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría] Madrid, Las ediciones de la piqueta.

FOUCAULT, M. (2007) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. [Trad. de Aurelio Garzón del Camino] México, Siglo xxi editores.

FREIRE, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo xxi editores.

FRADE RUBIO, L. (2009a). *Desarrollo de competencias en Educación: desde Preescolar hasta Bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.

FRADE RUBIO, L. (2009b). *Evaluación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos*. México, Amorrortu/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.

GADAMER, H. G. (1999) *El inicio de la Filosofía occidental*. Barcelona, Paidós.

GAOS, J. (1960). *Sobre enseñanza y educación*. México, UNAM.

GARCÍA CABRERO, B. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Ensenada. REDIE vol.10. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000300006&script=sci_arttext Consultado el 15 de junio, 2016.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). “La evaluación de la enseñanza” en *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Editorial Morata.

GUATTARI, F. (1996) *Caosmosis*. [Trad. Irene Agoff] Buenos Aires, Ediciones Manantial.

GUATTARI. (1981) *La intervención Institucional*. [Trad. de Raimundo Mier] México, Folios Ediciones.

GUATTARI, F. y Suely Rolnik. (2005) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. [Trad. de Florencia Gómez] Madrid, Edición Traficante de Sueños.

HART, M. (2005) *Deleuze. Un aprendizaje filosófico*. [Trad. Alcira Bixio] Argentina, Paidós.

HERNANDEZ RUIZ, S. (1955). *Antología pedagógica de Aristóteles*. México, Luis Fernández, G. editor.

HORKHEIMER, M. (2001) *Autoridad y Familia, y otros escritos*. [Trad. de Román G. Cuartango] España, Paidós.

HORKHEIMER, M. (2007) *Crítica de la razón instrumental*. [Trad. de H. A. Murena y D. J. Vogelmann] Argentina, Terramar Ediciones.

HUERTA RAMOS, C. K. (2014) *Crítica y propuesta a la enseñanza de la filosofía (tesis de Licenciatura)*. México, UNAM.

HUERTA RAMOS, C. K. (2018) *Aprendizaje por competencias en la Educación Media Superior a través del análisis de problemas filosóficos (tesis de Maestría)*. México, UNAM.

KANT, I. (2009) *Crítica de la razón pura*. Edición bilingüe [Trad. de Mario Caimi] México, FCE, UNAM y UAM.

KANT, I. (2005) *Crítica de la razón práctica*. Edición bilingüe [Trad., estudio preliminar, notas e índice analítico de Dulce María Granja Castro] México, FCE, UNAM y UAM.

KANT, I. (2003) *Crítica del discernimiento*. [Trad. Y edición de Roberto R. Aramayo y Salvador Mas] Madrid, Mínimo Transito.

KOHAN, W. O. (2014). *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*. Colombia. Cuestiones de Filosofía No. 9 Año 2007, UPTC.

LARROYO, F. (1970). *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.

LASTERRA MARCO, J. de D. (2011). “Didáctica de la historia de la filosofía (planificación, estrategias y recursos didácticos y evaluación).” En: *Didáctica de la Filosofía*. Barcelona. Editorial Grao.

LABRAÑA, J (2014) “Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión” en *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, n. 1, Chile Universidad Federico Santa María, Hualpén. pp. 309-326

LEMKE, J. (1994). “What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?”. Brooklyn. Soc. for Accelerative Learning and Teaching. Academic Writing Class. 1st Semester. Aaron.

LUHMANN, N (1996) “Sistema e intención de la educación” en *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. Barcelona, Paidós.

MARINA, J.A., RODRÍGUEZ DE CASTRO, M. T. y LORENTE ARROYO M. (2005). *EL nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid, Centro Reina Sofía.

MORADO, R. (s/r). “La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS.” En <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>

MUÑOZ ROSALES, V. (2000) “Complejidad, Pluralismo y Hermenéutica analógica” *Páginas de filosofía* Año VII -N 9- Publicación del Departamento de Filosofía- Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Comahue.

MUÑOZ ROSALES, V. (2011) “*Investigatio docens* o docencia en forma de investigación” En Romano, Carmen y Fernández, Jorge (comps). *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*. México. BUAP.

MUÑOZ ROSALES, V. (1996) *La función social de la filosofía*. México. Tesis. UNAM.

NICOL, E. (1994) “Del Oficio” en *Del archivo México*, núm. 1, Septiembre/octubre 1994. México. UNAM. pp. 28-32.

PALENCIA, J. I. (1981) “Sentido y enseñanza de la Filosofía” en *foro universitario*, núm. 15, febrero 1981. México. UNAM. pp. 11-25.

PERRENOUD, P. (1997) *Construir competencias desde la escuela*. Francia: ESF.

PERRENOUD, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Colofón.

PERRENOUD, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

PESTALOZZI, J. E. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México, Editorial Porrúa.

REIMERS F., CHUNG, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.

REIMERS F., O'DONELL, E. B. (2016). *Quince cartas sobre la educación en Singapur. Reflexiones desde la perspectiva estadounidense*. México: FCE.

ROHBECK, J. (2007). “El papel del profesor de filosofía”. en *Trasformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos filosóficos*. Dresde, Technische Universität.

RODRÍGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, educación y género*. Madrid, Las ediciones de la piqueta.

ROSALES, Alberto. (2001) *Necesidad y actualidad de la filosofía: problemas actuales en la enseñanza de la filosofía* Educere, vol. 5, núm. 12, enero-febrero-marzo, 2001, pp. 79-86 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601211>

SALMERÓN, F. (1988). “Problemas de la Enseñanza Media” en *Ensayos filosóficos (Antología)*. México. SEP, pp. 17-65.

SEP (2016), *EL Modelo Educativo 2016*. México. SEP, Gobierno de la República.

SEP (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral*. México. SEP, Gobierno de la República.

SEP (2008a). Acuerdo 442. México, D.F.

SEP (2008b). Acuerdo 444. México, D.F.

SEP (2009). Acuerdo 488. México, D.F.

SEP (2013). Plan Sectorial de Educación 2013-2018. México, D.F.

SEP (2014). Manual de Organización de la Oficina de la Subsecretaría de Educación Media Superior. México, D.F.

SIMONDON, G. (2012) Curso sobre la percepción (1964-1965). [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Editorial Cactus.

SIMONDON, G. (2009). *La individuación*. [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Editorial Cactus y La Cebra Ediciones.

SOLÁ AYAPE, Carlos (2004). Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica. México. Trillas.

SOLANA, F., CARDIEL REYES, R. y BOLAÑOS, R. (Coords.) (2004). Historia de la Educación Pública en México. México. Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.

SCHUNK H, D. (1997) *Teorías de aprendizaje*. México: Prentice-Hall.

TARDE, G. (2011). *Creencia, deseo y Sociedades*. [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Editorial Cactus.

TARDE, G. (2006) *Monadología y Sociología*. [Trad. Pablo Ires] Buenos Aires, Editorial Cactus.

TORP, L. y SAGE, S. (1999). Aprendizaje Basado en Problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Argentina. Amorrortu editores.

TORRES, A. VARGAS LOZANO, G. (2010). Educación por competencia. ¿Lo idóneo? México. Editorial Torres y Asociados.

TORRES, A. VARGAS LOZANO, G. (2013). Reflexiones sobre la situación actual de las humanidades y la filosofía. Observatorio Filosófico de México

UNESCO (1995). “Declaración de París sobre la Filosofía.” Paris. UNESCO

UNESCO (2005). “Informe del Director General relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía.”

UNESCO (2009). Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe. Francia, Organización de las Naciones Unidas por la Educación

UNESCO. (1998) *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Documento de Trabajo. París.

VARGAS LOZANO, G. (2012) *Filosofía ¿para qué?* México. ITACA-UAM.

VARGAS LOZANO, G. (2008) *La filosofía mexicana, ¿Incide en la sociedad actual?* México, Torres Asociados.

VARGAS LOZANO, G. y TORRES, J. A. (2010) *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México, Editorial Torres Asociados.

VELA LINARES, A. *La educación basada en competencias. Elemento articulador de la RIEMS*, (s.f). consultar en: http://cosdac.sems.gob.mx/recursos_en_linea/articulossems/docs/EDUCACION_BASADA_EN_COM

ZEA, L. (2003). *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*. México, SEP.

Referencias electrónicas:

ANUIES. *La educación superior en el siglo XXI*. En: <http://publicaciones.anuiem.mx/revista/113/5/2/es/la-educacion-superior-en-el-siglo-xxi-lineas-estrategicas-de>

Curso de formación a facilitadores para integrar grupos focales. ABANDONO ESCOLAR <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/10/Deserción-Escolar.pdf>

Manual para prevenir el abandono escolar

http://www.conalep.edu.mx/doscentespropuesta/Programa_SEMS-COSDAC/Abandono_Escolar/Documents/PREVENIRRIESGOS.pdf

Olmedo Badia, Javier. Educación media superior: algunos puntos para reflexionar.

http://publicaciones.anuiem.mx/pdfs/revista/Revista70_S2A23ES.pdf

UNESCO. (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. UNESCO-UAM-I. México. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689s.pdf>

UNESCO. *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185119s.pdf>

Anexo

I.-Planeación y secuencias didácticas

SECUENCIA DIDÁCTICA Problemas filosóficos

UBICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Docente:	David Octavio Martínez Castro
Asignatura:	Problemás filosóficos. Clave: 610
Semestre escolar	Sexto semestre
Plantel	Colegio de Bachilleres, 01 El Rosario
Fecha de elaboración	14 de abril de 2018
Bloque temático II	Ontología de la existencia
Temas:	3. Crisis de la existencia 4. Alienación del individuo
Propósito del programa:	El estudiante será capaz de explicar el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana
Aprendizaje:	<i>Distingue la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual y su relación con la libertad</i>
Propósitos de la estrategia:	1.- Los alumnos serán capaces de identificar conceptos pertenecientes al ámbito de la filosofía existencialista, y diferenciarlos de otros objetos de estudio 2.- El docente explica con base en los conceptos el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo
Competencias genéricas:	1.- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo con su relevancia y confiabilidad. 2.- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética

Competencias de humanidades:	<p>1. Analiza la importancia de la filosofía en su formación personal.</p> <p>a) Identifica los conceptos e ideas principales en los textos filosóficos</p>
Tipo de contenido que apoyará (conceptual, procedimental o actitudinal):	<p>Contenidos Conceptuales <i>El existencialismo como corriente filosòfica:</i></p> <p>d) S Kierkegaard 4) Los conceptos: Subjetividad y Angustia 5) Plano: <i>Temor y temblor</i> 6) Personajes: Abrham e Issac</p> <p>e) M. Heidegger 4) Los conceptos: Ser, ente, tiempo y existencia 5) Plano: <i>Ser y tiempo</i> 6) Personajes: Dasein y el ser para la muerte</p> <p>f) J. P. Sartre. 4) Los conceptos: existencialismo y libertad 5) Plano: <i>El existencialismo es un humanismo</i> 6) Personajes: La experiencia del yo, comunismo y catolisismo</p> <p>Contenidos Procedimentales EL alumno es capaz de identificar los conceptos principales de las obras filosóficas propuestas y apropiárselas para dar cuenta de su propia existencia y problemas que se le presentan. (Exposición de un tema y elaboración de un tríptico que explique el existencialismo como corriente filosòfica)</p> <p>Contenidos Actitudinales Apreciación de la complejidad de la condición humana, de su existencia y de su capacidad de decisión como expresión de su posible libertad.</p>
Vinculación con otras asignaturas	Ética, Interdisciplina artística y TLR
Nombre de la actividad	Identificación de conceptos en la crisis existencial

Duración (expresada en número de sesiones y horas clase de 50 minutos):	9 horas: seis sesiones, primera: 2 horas (16-abril-18); segunda: 1 hora (18-abril-18); tercera: 2 horas (23-abr-18) y cuarta: 1 hora (25-abril-18).
---	---

PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Organización del grupo	Se presentará toda la actividad
Problema real o auténtico como detonador del proceso de enseñanza y de aprendizaje:	<p>Apertura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . 1. Planteamiento de las competencias a lograr, de acuerdo con los propósitos de aprendizaje del bloque temático. . <i>El profesor indica cuáles son las habilidades que se pretenden desarrollar a través de los contenidos a revisar, autores y textos.</i> . 2. Generación de acuerdos, criterios y compromisos para iniciar una investigación, producto de la reflexión con la que se concluyó el primer bloque. . <i>El profesor establece cual será la dinámica de las sesiones: a) presentación del tema, b) exposición de los autores y textos seleccionado por parte de uno de los equipos asignados (3 equipo de 4 integrantes), c) debate sobre los conceptos y d) actividad referente al tema.</i> . 3. Aplicación de un examen diagnóstico (5 preguntas abiertas sobre el existencialismo) . 4. Seguimiento de la problemática situada planteada en el primer bloque temático. <p><i>El profesor incita a los alumnos a recordar sobre el problema de la vida con relación a la dialéctica para reflexionar sobre el problema de la existencia, para ello aborda los textos literarios: "La metamorfosis" de F. Kafka y "El extranjero" de Albert Camus</i></p>
Indagación y activación del conocimiento previo:	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 4. Planteamiento y socialización una problemática situada. <p><i>El profesor:</i></p> <p>a) <i>Escribe al centro del pizarrón el problema de la existencia</i></p>

- b) Plantea una serie de preguntas: ¿qué quiere decir que existo? ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales pienso mi existencia? ¿cuáles similitudes y diferencias se dan entre la vida y la existencia? ¿cómo se relacionan la existencia y la libertad?
¿por qué es necesario pensar en nuestra existencia, cómo puedo identificar el concepto y cómo se relaciona con las otras? Pide se relacione las preguntas con los textos literarios que se presentaron.*
- c) Sugiere una lluvia de ideas para completar el mapa (elaborado en el pizarrón) que describa las características de la existencia.*
- d) Escucha y apunta las opiniones y respuestas de los alumnos.*
- f) Discrimina la información y explica cuáles son las respuestas que se adecuan.*
- g) Da paso a la primera exposición programada.*

5. Organización de equipos de trabajo de cuatro personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ellos proporcionará los textos y andamios.

El profesor solicita que se junten en equipos de trabajo de 4 integrantes.

El equipo asignado, presenta las características principales del pensamiento del autor, su contexto, y desde la lectura y el análisis de uno de los textos seleccionados (primer equipo: Kierkegaard. "Temor y temblor"; a cargo del profesor: "Ser y tiempo" de M. Heidegger (Primera parte); Hanna Arendt La condición humana (segundo equipo) y J. P. Sartre. "El existencialismo es un humanismo" (tercer equipo). Tiempo aproximado por exposición: 30 min. Se pretende que los alumnos logren identificar los conceptos, definir de los problemas y los personajes conceptuales de cada texto.

6. Discusión filosófica dirigida. Tiempo 20 min por exposición

*El profesor propone que se externen las dudas y opiniones sobre los conceptos que se abordan en los textos revisados (por ejemplo: ¿por qué se experimenta la angustia de acuerdo con el pensamiento de Kierkegaard? ¿qué sentimos cuando nos referimos a la angustia? Menciona una situación que te produzca angustia, etcétera)
Dirige los comentarios y dudas. Conceptualiza a partir de los autores que se han revisado.*

7. Elaboración de un tríptico que evidencie el tratamiento filosófico de la problemática situada, la comprensión y análisis de textos filosóficos y el desarrollo de ciertas habilidades como la argumentación y la búsqueda de información.

*El profesor pide que se desarrolle un tríptico con las siguientes características:
Los alumnos deben:*

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Reunirse en equipos de trabajo (4 alumnos previamente asignados)</i> ❖ <i>Exponer las características principales del existencialismo como un problema filosófico</i> ❖ <i>Sitúa los textos y autores en una línea del tiempo y en otra línea paralela menciona los acontecimientos históricos más relevantes</i> ❖ <i>Abordar las ideas principales de los autores expuestos en relación con el existencialismo</i> ❖ <i>Identificar cuáles son los conceptos que atraviesan la obra y definirlos con relación al problema del existencialismo.</i> ❖ <i>Escribir una breve reflexión que a partir de la narración de un hecho cotidiano que expresen la diferencia entre un autor y otro respecto a un mismo concepto; por ejemplo, el de libertad, el de subjetividad, el de angustia o el de existencia.</i> ❖ <i>Presenta un cuadro donde se remarque la diferencia entre conceptos que parecerían ser equiparables: ente, ser y existencia.</i> ❖ <i>Elabora un glosario que haga presente la semejanza y la diferencia en el uso de los conceptos y los planteamientos de los problemas filosóficos de cada autor</i> ❖ <i>Ilustrar cada una de las partes del tríptico</i> <p>8. Revisión y retroalimentación del tríptico. (tiempo: 65 min)</p> <p>Actividad lúdica: La filosofía como una tirada de dados (azar y necesidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Seleccionar a un representante por equipo</i> ❖ <i>Lanzar la pirinola sobre una mesa</i> ❖ <i>El alumno lanzará un par de dados</i>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Un dado indicará la sección y otro la pregunta correspondiente: <p>Son 6 secciones: 1. Socio-histórica (Fechas, nacionalidades, contextuales; entre otras); 2 Definición del concepto; 3 Desarrollar un ejemplo sobre un concepto; por ejemplo, a partir de concepto de angustia describe una situación en que la hayas experimentado; 4 Reflexiva; 5 Comparación de un concepto o problema entre dos autores y 6 Pregunta abierta y personajes conceptuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El equipo dispone de un minuto para responder la pregunta ❖ Cada pregunta vale tres puntos y deberán pasar por lo menos 3 veces ❖ Puede hacer robo de puntos si un equipo responde mal, otro puede dar otra respuesta y si lo hace correctamente los puntos se suman a su equipo ❖ El equipo que acumule más puntos gana <p style="text-align: center;">•</p>
<p>Construcción de conocimiento: tareas o actividades que permitan reunir la información para la reflexión, análisis y comprensión del objeto de estudio o tema en cuestión. Incluye la exposición de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje para poner en práctica la actividad así como la determinación de los materiales y recursos a utilizar.</p>	<p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Presentación y valoración entre pares de los trípticos elaborados para emitir un juicio sobre ellos por medio de una lista de cotejo. 10. Reflexión grupal sobre el uso de los conceptos vistos en clase (pequeño debate sobre la angustia, la subjetividad y la libertad). 11. Respuesta de las preguntas sobre la crisis de la existencia y el individuo alienado desde una perspectiva filosófica. 12. Los alumnos llenan las listas de cotejo. ¿Cómo valorar el triptico? (Coevaluación) y ¿cómo funciona el equipo? (Heteroevaluación).
<p>Aplicación o transferencia del conocimiento a situaciones análogas o mediante la elaboración de evidencias para la evaluación, la cual ha de servirse de diferentes instrumentos (rúbricas, listas de cotejo,</p>	<p>Para la evaluación del desempeño del alumno se considerará:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participación activa dentro de su equipo y con los miembros de otros equipos, escucha activa -Pertinencia y relevancia de las aportaciones en torno a los temas que se analizaron y expusieron

<p>escala, entre otros). Recuperación del problema real o auténtico para producir un aprendizaje significativo.</p>	<p>-Identificación de los conceptos y elaboración de los materiales (resumen, mapa mental, glosario y tríptico) solicitados</p> <p>Rúbrica, registros anecdóticos, Revisión y retroalimentación. (si muestren la identificación de los conceptos)</p> <p>Actividades: Investigación y exposición del tema, entrega de material didáctico por exposición: resumen que incluya por lo menos 3 citas textuales, mapa conceptual y glosario (todo debe ilustrarse) y Tríptico del existencialismo.</p> <p>Material de evaluación:</p> <p>1.- Examen diagnóstico (preguntas abiertas). 2.- listas de cotejo. ¿Cómo valorar el tríptico? (Coevaluación) y ¿cómo funciona el equipo? (Autoevaluación) 3.- rúbrica sobre el procedimiento del aprendizaje (Heteroevaluación).</p>
<p>Materiales y recursos de apoyo</p>	<p>Pizarrón, plumones, rotafolios, libros de filosofía, videos, dados, pirinola, hojas de colores, revistas.</p>
<p>Bibliografía</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.-De la Parra, A., Albarrán, E., y Escobar, G. (2008). <i>Aproximaciones a la filosofía mexicana y latinoamericana</i>. México: Cerezo Editores. 2.-González Valadez, I, Gudiño Aguilar A., y Sanz Bustillo, R. (2011). <i>Filosofía</i>. México: ST Editorial 3.-Heidegger, M. (2012). <i>Ser y tiempo</i>. Madrid, Editorial Trotta 4.-Kierkegaard, S. (2010). <i>Temor y Temblor</i>. Madrid, Editorial Gredos. 5.-Lledó, E., Granada, M. A., Villacaña, J. L., y Cruz M. (2013). <i>Historia de la filosofía</i>. Barcelona: Santillana. 6.-Priani Saiso, E., y López, I. (2009). <i>Historia de las doctrinas filosóficas</i>. México: Pearson. 7.-Sartre, J. P. (2000). <i>El existencialismo es un humanismo</i>. Barcelona. Edhasa 8.-Xirau, R. (2000). <i>Introducción a la historia de la filosofía</i>. México: UNAM.

	<p>9.-Zagal Arreguin, H. y Ross Hernandez, J. A. (2012). <i>Historia de las doctrinas filosóficas. Preuniversitario bachillerato</i>. México: Santillana.</p>
<p>Texto de apoyo al tema (De preferencia colocar texto) y material audiovisual</p>	<p>Copleston, F. (2011). <i>Historia de la filosofía II: De la escolástica al empirismo</i>. Madrid: Ariel.</p> <p>Copleston, F. (2011). <i>Historia de la filosofía III: De la filosofía kantiana al idealismo</i>. Madrid: Ariel.</p> <p>Copleston, F. (2011). <i>Historia de la filosofía III: Del utilitarismo al existencialismo</i>. Madrid: Ariel.</p> <p>Heidegger, M. (2012). <i>Ser y tiempo</i>. Madrid, Editorial Trotta.</p> <p>Kierkegaard, S. (2010). <i>Temor y Temblor</i>. Madrid, Editorial Gredos.</p> <p>Reale, G. y Antiseri, D. (2010). <i>Historia del pensamiento filosófico y científico</i>. Barcelona: Herder. 3 Tomos. Kenny, A. (2005). <i>Breve historia de la filosofía occidental</i>. Barcelona: Paidós orígenes.</p> <p>Sartre, J. P. (2000). <i>El existencialismo es un humanismo</i>. Barcelona. Edhasa.</p> <p>Anexos: Soren Kierkegaard Subjetividad y Salto de fé: https://www.youtube.com/watch?v=XdRw8kOPcD8</p> <p>Sören Kierkegaard: Padre del Existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=2QDfwsTbjTs</p> <p>Existencialismo En Heidegger: https://www.youtube.com/watch?v=YcbgvCadizs</p> <p>Heidegger. El dasein: https://www.youtube.com/watch?v=1KSjuVSxefE</p> <p>Existencialismo: Jean Paul Sartre: https://www.youtube.com/watch?v=HA_LeE3iq84</p> <p>El Existencialismo es un humanismo: (contexto histórico y biografía de Sartre) https://www.youtube.com/watch?v=Bpkoakc5x2k</p> <p>La experiencia del existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=6NvZ6stAgNI</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA (Sesión 1-60min)

Problemas filosóficos UBICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Asignatura:	Problemás filosóficos. Clave: 610
Número y nombre de la Unidad:	Bloque II: Ontología de la existencia
Propósito:	El estudiante será capaz de explicar el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana
Tipo de contenido que apoyará (conceptual, procedimental o actitudinal):	<p>Contenidos Conceptuales <i>El existencialismo como corriente filosòfica</i></p> <p>Contenidos Procedimentales Reconoce la relevancia de seguir instrucciones en la elaboración de las evidencias de aprendizaje a entregar</p> <p>Contenidos Actitudinales Participa de manera activa y respetuosa en la conformación y actividades de su equipo de trabajo</p>
Vinculación con otras asignaturas	Ética, literatura y Interdisciplina artística II
Nombre de la actividad	Identificación de conceptos y de problemas en los textos filosóficos
Duración (expresada en número de sesiones y horas clase de 50 minutos):	1 sesiones de 60 minutos

PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Organización del grupo	Se presentará toda la actividad
Problema real o auténtico como detonador del proceso de enseñanza y de aprendizaje:	<p>1ra Parte (20 min) Instrucciones. El Profesor pone en el centro del pizarrón cuales son los objetivos del bloque II: Ontología de la existencia y las actividades programadas para alcanzar dichos objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1)Exposición 2)Triptico 3)Actividad lúdica y debate <p>El profesor enfatiza los aspectos que serán evaluados y la intención de dichas actividades a través del proceso de enseñanza-aprendizaje: “1.-Los alumnos serán capaces de identificar conceptos pertenecientes al ámbito de</p>

	la filosofía existencialista, diferenciarlos de otros objetos de estudio, y apropiárselos para la conformación de un nuevo sentido a los problemas que le presenta su realidad”
Indagación y activación del conocimiento previo:	<p>2da Parte (20 min) Aplicación de examen diagnóstico: Se pedirá que los estudiantes que desde sus nociones o recuerdos de alguna otra asignatura traten de responder sobre las características del existencialismo como corriente filosófica, a través de las siguientes cinco preguntas abiertas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Qué es el existencialismo? 2.- ¿qué implica una crisis existencial? 3.- ¿En qué consiste la libertad de acuerdo con algún pensador de la filosofía existencialista? 4.- ¿Por qué se dice que un sujeto se aliena? 5.- ¿Qué se entiende por angustia?
Construcción de conocimiento: tareas o actividades que permitan reunir la información para la reflexión, análisis y comprensión del objeto de estudio o tema en cuestión. Incluye la exposición de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje para poner en práctica la actividad así como la determinación de los materiales y recursos a utilizar.	<p>3ra Parte (20 min) Instrucciones de la actividad: Conformación de equipos y asignación de temas de exposición</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Organización de equipos de trabajo de cuatro personas, el profesor designará las lecturas que se deben realizar y para ellos proporcionará los textos y andamios. 2.- <i>El profesor solicita que se junten en equipos de trabajo de 4 integrantes.</i> 3.- <i>El equipo asignado, presenta las características principales del pensamiento del autor, su contexto, y desde la lectura y el análisis de uno de los textos seleccionados (primer equipo: Kierkegaard. “Temor y temblor”; “Ser y tiempo” de M. Heidegger, Primera parte (equipo 2); Hanna Arendt La condición humana (equipo 3) y J. P. Sartre. “El existencialismo es un humanismo” (equipo 4). El extranjero de Albert Camus (equipo 5) y La metamorfosis (equipo 6) Tiempo aproximado por exposición: 20 min.</i> <p style="margin-left: 40px;">c) <i>Cada exposición deberá presentar los conceptos, ideas, problemas y personajes principales de cada texto</i> d) <i>La exposición deberá ser acompañada de un resumen (1 cuartilla como mínimo de extensión y tres citas del texto asignado), un mapa conceptual (ilustrado) y un glosario (que contemple los principales conceptos y su definición de acuerdo con el texto). Este material deberá ser reproducido para cada uno de los alumnos del grupo</i> e) <i>La exposición deberá durar por lo menos 20 minutos por equipo y deberán apoyarse en imágenes, ejemplos y fichas de trabajo.</i></p>

	<p><i>Se pretende que los alumnos logren Identificar los conceptos, definir de los problemas y los personajes conceptuales de cada texto.</i></p> <p><i>4.- EL profesor solicita que los alumnos externen sus dudas y comentarios y por último solicita que vean los siguientes videos en internet:</i></p> <p>Sören Kierkegaard Subjetividad y Salto de fé: https://www.youtube.com/watch?v=XdRw8kOPcD8</p> <p>Sören Kierkegaard: Padre del Existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=2QDfwsTbjTs</p>
<p>Aplicación o transferencia del conocimiento a situaciones análogas o mediante la elaboración de evidencias para la evaluación, la cual ha de servirse de diferentes instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, escala, entre otros). Recuperación del problema real o auténtico para producir un aprendizaje significativo.</p>	<p>Para la evaluación se considerará:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participación dentro de su equipo y con los miembros de otros equipos -Examen diagnostico -Investigación y obtención del texto asignado
	<p>Bibliografía</p> <p>Copleston, F. (2011). <i>Historia de la filosofía VI: Del utilitarismo al existencialismo</i>. Madrid: Ariel.</p> <p>Kierkegaard, S. (2010). <i>Temor y Temblor</i>. Madrid, Editorial Gredos.</p>
<p>Texto de apoyo al tema (De preferencia colocar texto)</p>	<p>Videos a revisar:</p> <p>Soren Kierkegaard Subjetividad y Salto de fé: https://www.youtube.com/watch?v=XdRw8kOPcD8</p> <p>Sören Kierkegaard: Padre del Existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=2QDfwsTbjTs</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA (Sesión 2-60min)

Problemas filosóficos UBICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Asignatura:	Problemás filosóficos. Clave: 610
Número y nombre de la Unidad:	Ontología de la existencia
Propósito:	El estudiante será capaz de explicar el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana
Tipo de contenido que apoyará (conceptual, procedimental o actitudinal):	<p>Contenidos Conceptuales:</p> <p>El existencialismo como corriente filosófica (Crisis y alienación) El extranjero, Albert Camus. La metamorfosis, Franz Kafka.</p> <p>a) S Kierkegaard 7) Los conceptos: Subjetividad y Angustia 8) Plano: <i>Temor y temblor</i> 9) Personajes: Abrham e Issac</p> <p>Contenidos Procedimentales</p> <p>Identifica los conceptos de subjetividad y angustia en el texto propuesto y reconoce la problemática de la crisis de la existencia y el extrañamiento del individuo. El alumno es capaz de exponer un tema.</p> <p>Contenidos Actitudinales</p> <p>Reflexiona de manera individual y busca trascender en su relación con el otro sus problemas personales</p>
Vinculación con otras asignaturas	Ética, Literatura y Psicología
Nombre de la actividad	Identificación de conceptos y de problemas en los textos filosóficos. Análisis y exposición de los temas
Duración (expresada en número de sesiones y horas clase):	1 sesión de 120 minutos
PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Organización del grupo	En equipos de 4 personas

<p>Problema real o auténtico como detonador del proceso de enseñanza y de aprendizaje:</p>	<p>1ra Parte (10 min)</p> <p><i>El profesor incita a los alumnos a recordar sobre el problema de la vida en relación con la dialéctica para reflexionar sobre el problema de la existencia, para ello aborda los textos literarios: "La metamorfosis" de F. Kafka y "El extranjero" de Albert Camus</i></p> <p>Organización de la exposiciones El Profesor pide a los alumnos se reúnan en equipos y vayan pasando, en orden, los equipos asignados para exponer los temas agendados para la sesión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) El extranjero (equipo 5) 2) La metamorfosis (equipo 6) 3) Temor y temblor (equipo 1) <p>Para complementar la actividad se aconseja al equipo responsable del tema, pegue al frente su material de apoyo y entregue el resumen, mapa conceptual y glosario a cada uno de los estudiantes.</p>
<p>Indagación y activación del conocimiento previo:</p>	<p>2da Parte (100 min)</p> <p>Técnica: Exposición comentada /lluvia de ideas</p> <p>Los equipos asignados pasan uno por uno a explicar, comentar y opinar sobre los textos que leyeron y de los cuales realizaron una investigación. Ofrecen un breve contexto socio-histórico del autor o del texto, plantean los problemas a los cuáles se buscaba dar sentido o una respuesta, analizan y definen los conceptos o ideas principales del texto. Desarrollan ejemplos, ya sea propuestos en el texto o que parten de la cotidianidad del alumno. (de 20 min a 25min por exposición)</p> <p>4. Al término de cada exposición: a) el profesor incita a los alumnos a externar sus dudas y comentarios sobre el tema, elige alguno de los conceptos (crisis, existencia, subjetividad, individualidad, etcétera) e insiste sobre su definición.</p> <p>Planteamiento y socialización una problemática situada.</p> <p><i>El profesor:</i></p> <p>a) <i>Escribe al centro del pizarrón el problema de la existencia</i></p> <p>b) <i>Plantea una serie de preguntas: ¿qué quiere decir que existo? ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales pienso mi existencia? ¿cuáles similitudes y diferencias se dan entre la vida y la existencia? ¿cómo se relacionan la existencia y la libertad?</i></p> <p><i>¿por qué es necesario pensar en nuestra existencia, cómo puedo identificar el concepto y cómo se relaciona con las otras? Pide se relacione las preguntas con los textos literarios que se presentaron.</i></p>

	<p>c) Sugiere una lluvia de ideas para completar el mapa (elaborado en el pizarrón) que describa las características de la existencia.</p> <p>d) Escucha y apunta las opiniones y respuestas de los alumnos.</p> <p>f) Discrimina la información y explica cuáles son las respuestas que se adecuan.</p> <p>g) Da paso a la primera exposición programada</p>
<p>Construcción de conocimiento: tareas o actividades que permitan reunir la información para la reflexión, análisis y comprensión del objeto de estudio o tema en cuestión. Incluye la exposición de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje para poner en práctica la actividad así como la determinación de los materiales y recursos a utilizar.</p>	<p>3ra Parte (10 min)</p> <p>Cierre: El profesor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Vuelve a invitar a los alumnos a externar dudas y comentarios 2.- Recuerda la asignación de exposiciones para la próxima sesión y externa las fallas de los primeros equipos sugiriendo que las siguientes carezcan de los mismos. (recalca la importancia del tratamiento de los conceptos y el peligro que se corre al darle un mismo significado en todos los casos; en otras palabras conmina a investigar el sentido del concepto de acuerdo al texto que se está trabajando)
<p>Aplicación o transferencia del conocimiento a situaciones análogas o mediante la elaboración de evidencias para la evaluación, la cual ha de servirse de diferentes instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, escala, entre otros). Recuperación del problema real o auténtico para producir un aprendizaje significativo.</p>	<p>Para la evaluación del desempeño del alumno se considerará:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de material didáctico: láminas, resumen, mapa conceptual 2) Exposición: dominio del tema, selección y explicación de fragmentos del texto, fichas de trabajo, lenguaje corporal, organización, tiempo de la presentación y participación colaborativa 3) Actitud frente a los ponentes. <p>Material de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- lista de cotejo. ¿Cómo valorar el tríptico? (Coevaluación) 2.- cuestionamiento directo ¿cómo funciona el equipo? (Autoevaluación) 3.- rúbrica sobre el procedimiento del aprendizaje (Heteroevaluación).
	<p>Bibliografía</p> <p>Copleston, F. (2011). <i>Historia de la filosofía VI: Del utilitarismo al existencialismo</i>. Madrid: Ariel.</p> <p>Kierkegaard, S. (2010). <i>Temor y Temblor</i>. Madrid, Editorial Gredos.</p> <p>Kafka, F. (2016) <i>La metamorfosis</i>. México, Editorial Mirlo.</p> <p>Camus, A. (2016) <i>El extranjero</i>. México, Editorial Mirlo.</p>

Texto de apoyo al tema (De preferencia colocar texto)	La experiencia del existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=6NvZ6stAgNI Soren Kierkegaard Subjetividad y Salto de fé: https://www.youtube.com/watch?v=XdRw8k0PcD8 Sören Kierkegaard: Padre del Existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=2QDfwsTbjTs
--	---

SECUENCIA DIDÁCTICA (Sesión 3-120min)

Problemas filosóficos

UBICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Problemas filosóficos UBICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Asignatura:	Problemás filosóficos. Clave: 610
Número y nombre de la Unidad:	Ontología de la existencia
Propósito:	El estudiante será capaz de explicar el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana
Tipo de contenido que apoyará (conceptual, procedimental o actitudinal):	<p>Contenidos Conceptuales:</p> <p>El existencialismo como corriente filosófica (Crisis y alienación)</p> <p>g) M. Heidegger</p> <p>1) Los conceptos: Ser, ente, tiempo y existencia</p> <p>2) Plano: <i>Ser y tiempo</i></p> <p>3) Personajes: Dasein y el ser para la muerte</p> <p>h) Hanna Arent</p> <p>7) Los conceptos: condición humana, trabajo y libertad</p> <p>8) Plano: <i>La condición Humana</i></p> <p>Contenidos Procedimentales</p> <p>Identifica los conceptos de ser y existir, y la diferencia entre individuo y sujeto en los textos propuestos y reconoce la problemática de la crisis de la existencia y el extrañamiento del individuo. El alumno es capaz de exponer un tema.</p> <p>Contenidos Actitudinales</p> <p>Reflexiona de manera individual, crítica desde los autores previstos y busca explicar las problemáticas</p>
Vinculación con otras asignaturas	Ética, Literatura y Psicología
Nombre de la actividad	Identificación de conceptos y de problemas en los textos filosóficos. Análisis y exposición de los temas

Duración (expresada en número de sesiones y horas clase de 60 minutos):	1 sesión de 60 minutos
---	------------------------

PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Organización del grupo	En equipos
Problema real o auténtico como detonador del proceso de enseñanza y de aprendizaje:	<p>1ra Parte (10 min)</p> <p>Organización de la exposiciones El Profesor pide a los alumnos se reúnan en equipos y vayan pasando, en orden, los equipos asignados para exponer los temas agendados para la sesión:</p> <p>1) Ser y Tiempo (equipo 2) 2) La condición humana (equipo 3)</p> <p>Para complementar la actividad se aconseja al equipo responsable del tema, pegue al frente su material de apoyo y entregue el resumen, mapa conceptual y glosario a cada uno de los estudiantes.</p>
Indagación y activación del conocimiento previo:	<p>2da Parte (30 min)</p> <p>Los equipos asignados pasan uno por uno a explicar, comentar y opinar sobre los textos que leyeron y de los cuales realizaron una investigación. Ofrecen un breve contexto socio-histórico del autor o del texto, plantean los problemas a los cuáles se buscaba dar sentido o una respuesta, analizan y definen los conceptos o ideas principales del texto. Desarrollan ejemplos, ya sea propuestos en el texto o que parten de la cotidianidad del alumno. (de 15 min por exposición)</p> <p>Planteamiento y socialización una problemática situada</p> <p>Al término de cada exposición: a) el profesor incita a los alumnos a externar sus dudas y comentarios sobre el tema, elige alguno de los conceptos (ser, ente, existencia, subjetividad y trabajo) e insiste sobre su definición</p> <p><i>El docente:</i></p> <p>a) <i>Escribe al centro del pizarrón el problema de la existencia</i></p> <p>b) <i>Plantea una serie de preguntas: ¿qué quiere decir que existo? ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales pienso mi existencia? ¿cuáles similitudes y diferencias se dan entre la vida y la existencia? ¿cómo se relacionan la existencia y la libertad?</i></p> <p><i>¿por qué es necesario pensar en nuestra existencia, cómo puedo identificar el concepto y cómo se relaciona con las otras? Pide se relacione las preguntas con los textos literarios que se presentaron.</i></p> <p>c) <i>Sugiere una lluvia de ideas para completar el mapa (elaborado en el pizarrón) que describa las características de la existencia.</i></p>

	<p><i>d) Escucha y apunta las opiniones y respuestas de los alumnos.</i> <i>f) Discrimina la información y explica cuáles son las respuestas que se adecuan.</i> <i>g) Da paso a la primera exposición programada</i></p> <p>Por último, partir de lo hecho plantea un ejemplo que visibilice la relevancia del concepto; d) pide a los alumnos que busquen hacer lo mismo.</p>
<p>Construcción de conocimiento: tareas o actividades que permitan reunir la información para la reflexión, análisis y comprensión del objeto de estudio o tema en cuestión. Incluye la exposición de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje para poner en práctica la actividad así como la determinación de los materiales y recursos a utilizar.</p>	<p>3ra Parte (20 min) Cierre e instrucciones para la elaboración del tríptico: El profesor: 1.- Vuelve a invitar a los alumnos a externar dudas y comentarios. 2.- Recuerda la asignación de la última exposición para la próxima clase y hace énfasis en los errores de los equipos que pasaron; solicita que la última exposición los tenga en cuenta para evitarlos (recalca la importancia del tratamiento de los conceptos y el peligro que se corre al darle un mismo significado en todos los casos; en otras palabras, conmina a investigar el sentido del concepto de acuerdo al texto que se está trabajando). 3.- <i>El profesor pide que se desarrolle un tríptico con las siguientes instrucciones:</i> Elaboración de un tríptico que evidencie el tratamiento filosófico de la problemática situada, la comprensión y análisis de textos filosóficos y el desarrollo de ciertas habilidades como la argumentación y la búsqueda de información.</p> <p><i>Los alumnos deben:</i></p> <p><i>a) Reunirse en equipos de trabajo (4 alumnos previamente asignados)</i> <i>b) Explica las características principales del existencialismo como un problema filosófico</i> <i>c) Sitúa los textos y autores en una línea del tiempo y en otra línea paralela menciona los acontecimientos históricos más relevantes</i> <i>d) Abordar las ideas principales de los autores expuestos en relación con el existencialismo</i> <i>e) Identificar cuáles son los conceptos que atraviesan la obra y definirlos en relación con el problema del existencialismo.</i> <i>f) Escribir una breve reflexión que a partir de la narración de un hecho cotidiano que expresen la diferencia entre un autor y otro respecto a un mismo concepto; por ejemplo, el de libertad, el de subjetividad, el de angustia o el de existencia.</i> <i>g) Presenta un cuadro donde se remarque la diferencia entre conceptos que parecerían ser equiparables: ente, ser y existencia.</i> <i>h) Elabora un glosario que haga presente la semejanza y la diferencia en el uso de los conceptos y los planteamientos de los problemas filosóficos de cada autor</i> <i>i) Ilustrar cada una de las partes del tríptico</i> <i>El docente procurará mostrar 3 ejemplos de trípticos para ilustrar el trabajo que se pretende lograr.</i></p>

<p>Aplicación o transferencia del conocimiento a situaciones análogas o mediante la elaboración de evidencias para la evaluación, la cual ha de servirse de diferentes instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, escala, entre otros). Recuperación del problema real o auténtico para producir un aprendizaje significativo.</p>	<p>Para la evaluación del desempeño del alumno se considerará:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de material didáctico: láminas, resumen, mapa conceptual 2) Exposición: dominio del tema, selección y explicación de fragmentos del texto, fichas de trabajo, lenguaje corporal, organización, tiempo de la presentación y participación colaborativa 3) Actitud frente a los ponentes. <p>Material de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- lista de cotejo. ¿Cómo valorar el tríptico? (Coevaluación) 2.- cuestionamiento directo ¿cómo funciona el equipo? (Autoevaluación) 3.- rúbrica sobre el procedimiento del aprendizaje (Heteroevaluación).
	<p>Bibliografía</p> <p>Heidegger, M. (2012). <i>Ser y tiempo</i>. Madrid, Editorial Trotta.</p> <p>Arent, H (2016). <i>La condición humana</i>. Madrid, Editorial Taurus</p>
<p>Texto de apoyo al tema (De preferencia colocar texto)</p>	<p>Existencialismo En Heidegger: https://www.youtube.com/watch?v=YcbgvCadizs</p> <p>Heidegger. El dasein: https://www.youtube.com/watch?v=1KSjuVSxefE</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA (Sesión 4-60min)

Problemas filosóficos

UBICACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Asignatura:	Problemás filosóficos. Clave: 610
Número y nombre de la Unidad:	Ontología de la existencia
Propósito:	El estudiante será capaz de explicar el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana
Tipo de contenido que apoyará (conceptual, procedimental o actitudinal):	<p>Contenidos Conceptuales:</p> <p>El existencialismo como corriente filosófica (Crisis y alienación)</p> <p>i) J. P. Sartre. 9) Los conceptos: existencialismo y libertad 10) Plano: <i>El existencialismo es un humanismo</i></p> <p>Personajes: La experiencia del yo, comunismo y catolicismo</p> <p>Contenidos Procedimentales</p> <p>Identifica los conceptos de ser y existir, alienación, libertad y responsabilidad. Demuestra que es capaz de seguir instrucciones en la elaboración de un tríptico como reflejo de habilidades de investigación</p> <p>Contenidos Actitudinales</p> <p>Reflexiona sobre sus decisiones y se relaciona de manera respetuosa, escucha opiniones contrarias a las suyas, defiende su postura con argumentos, sigue las reglas de convivencia y apoya a sus compañeros.</p>
Vinculación con otras asignaturas	Ética, Literatura y Psicología
Nombre de la actividad	Identificación de conceptos y de problemas en los textos filosóficos. Juego de azar y reflexión de los conceptos existencialistas
Duración (expresada en número de sesiones y horas clase de 60 minutos):	1 sesión de 120 minutos

PLANEACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
Organización del grupo	En equipos
Problema real o auténtico como detonador del proceso de enseñanza y de aprendizaje:	<p>1ra Parte (10 min)</p> <p>Organización de la exposiciones y de la actividad lúdica:</p> <p>El Profesor pide a los alumnos se reúnan en equipos y pase el último equipo asignado para exponer el tema restante:</p> <p>1) El existencialismo es un humanismo (equipo 4)</p> <p>Para complementar la actividad se aconseja al equipo responsable del tema, pegue al frente su material de apoyo y entregue el resumen, mapa conceptual y glosario a cada uno de los estudiantes.</p> <p>Además, se solicita que un representante por equipo entregue el tríptico solicitado la última sesión.</p>
Indagación y activación del conocimiento previo:	<p>2da Parte (100 min)</p> <p>Exposición del tema: (20 min.)</p> <p>El equipo asignado pasa a explicar, comentar y opinar sobre los textos que leyó y del cual realizó una investigación. Ofrecen un breve contexto socio-histórico del autor o del texto, plantean los problemas a los cuáles se buscaba dar sentido o una respuesta, analizan y definen los conceptos o ideas principales del texto. Desarrollan ejemplos, ya sea propuestos en el texto o que parten de la cotidianidad del alumno. (de 15 min por exposición)</p> <p>Planteamiento y socialización una problemática situada (15 min.)</p> <p>Al término de cada exposición: a) el profesor incita a los alumnos a externar sus dudas y comentarios sobre el tema, elige alguno de los conceptos (libertad, responsabilidad, individualidad y subjetividad) e insiste sobre su definición.</p> <p><i>El docente:</i></p> <p>a) <i>Escribe al centro del pizarrón el problema de la existencia</i></p> <p>b) <i>Plantea una serie de preguntas: ¿qué quiere decir que existo? ¿cuáles son las condiciones bajo las cuales pienso mi existencia? ¿cuáles similitudes y diferencias se dan entre la vida y la existencia? ¿cómo se relacionan la existencia y la libertad?</i></p> <p><i>¿por qué es necesario pensar en nuestra existencia, cómo puedo identificar el concepto y cómo se relaciona con las otras? Pide se relacione las preguntas con los textos literarios que se presentaron.</i></p>

c) Sugiere una lluvia de ideas para completar el mapa (elaborado en el pizarrón) que describa las características de la existencia.

d) Escucha y apunta las opiniones y respuestas de los alumnos.

f) Discrimina la información y explica cuáles son las respuestas que se adecuan.

g) Da paso a la primera exposición programada

Por último, partir de lo hecho plantea un ejemplo que visibilice la relevancia del concepto; d) pide a los alumnos que busquen hacer lo mismo.

Actividad lúdica Azar y conceptos del existencialismo (65 min):

Actividad lúdica: La filosofía como una tirada de dados (azar y necesidad)

9) Seleccionar a un representante por equipo

10) Lanzar la pirinola sobre una mesa

11) El alumno lanzará un par de dados

12) Un dado indicará la sección y otro la pregunta correspondiente:

Son 6 secciones: 1. Socio-histórica (Fechas, nacionalidades, contextuales; entre otras); 2 Definición del concepto; 3 Desarrollar un ejemplo sobre un concepto; por ejemplo, a partir de concepto de angustia describe una situación en que la hayas experimentado; 4 Reflexiva; 5 Comparación de un concepto o problema entre dos autores y 6 Pregunta abierta y personajes conceptuales.

13) El equipo dispone de un minuto para responder la pregunta

14) Cada pregunta vale tres puntos y deberán pasar por lo menos 3 veces

15) Puede hacer robo de puntos si un equipo responde mal, otro puede dar otra respuesta y si lo hace correctamente los puntos se suman a su equipo

16) El equipo que acumule más puntos gana

<p>Construcción de conocimiento: tareas o actividades que permitan reunir la información para la reflexión, análisis y comprensión del objeto de estudio o tema en cuestión. Incluye la exposición de las estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje para poner en práctica la actividad así como la determinación de los materiales y recursos a utilizar.</p>	<p>3ra Parte (60 min) Técnica: Restroalimentación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente advierte la intención del juego, el papel del azar y el conocimiento como fuerzas para lograr un objetivo, pero enfatiza las actitudes que se tomaron en el desarrollo del juego. 2. Presentación y valoración entre pares de los trípticos elaborados para emitir un juicio sobre ellos por medio de una lista de cotejo. 3. Reflexión grupal sobre el uso de los conceptos vistos en clase (pequeño debate sobre la angustia, la subjetividad y la libertad). 4. Respuesta de las preguntas sobre la crisis de la existencia y el individuo alienado desde una perspectiva filosófica. 5. Los alumnos llenan las listas de cotejo. ¿Cómo valorar el tríptico? (Coevaluación) y ¿cómo funciona el equipo? (Heteroevaluación).
<p>Aplicación o transferencia del conocimiento a situaciones análogas o mediante la elaboración de evidencias para la evaluación, la cual ha de servir de diferentes instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, escala, entre otros). Recuperación del problema real o auténtico para producir un aprendizaje significativo.</p>	<p>Para la evaluación del desempeño del alumno se considerará:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Presentación de material didáctico: láminas, resumen, mapa conceptual 2) Exposición: dominio del tema, selección y explicación de fragmentos del texto, fichas de trabajo, lenguaje corporal, organización, tiempo de la presentación y participación colaborativa 3) Actitud frente a los ponentes. <p>Material de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- lista de cotejo. ¿Cómo valorar el tríptico? (Coevaluación) 2.- cuestionamiento directo ¿cómo funciona el equipo? (Autoevaluación) 3.- rúbrica sobre el procedimiento del aprendizaje (Heteroevaluación).
	<p>Bibliografía</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Priani Saiso, E., y López, I. (2009). <i>Historia de las doctrinas filosóficas</i>. México: Pearson. 2.- Sartre, J. P. (2000). <i>El existencialismo es un humanismo</i>. Barcelona. Edhasa 3.- Xirau, R. (2000). <i>Introducción a la historia de la filosofía</i>. México: UNAM. 4.- Zagal Arreguin, H. y Ross Hernandez, J. A. (2012). <i>Historia de las doctrinas filosóficas. Preuniversitario bachillerato</i>. México: Santillana.

Texto de apoyo al tema (De preferencia colocar texto)	<ol style="list-style-type: none">1.-Existencialismo: Jean Paul Sartre: https://www.youtube.com/watch?v=HA_LeE3iq842.-El Existencialismo es un humanismo: (contexto històrico y biografia de Sartre) https://www.youtube.com/watch?v=Bpkoakc5x2k3.-La experiencia del existencialismo: https://www.youtube.com/watch?v=6NvZ6stAgNI
--	--

II.- Instrumentos de evaluación

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LA EXPOSICIÓN ASIGNADA DEL BLOQUE: *ONTOLOGÍA DE LA EXISTENCIA*; TEMAS: “CRISIS DE LA EXISTENCIA” Y “ALIENACIÓN DEL INDIVIDUO”. DESDE UN APRENDIZAJE BASADO EN LA IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS FILOSÓFICOS

Referente de evaluación	Lo logra	No lo logra	Otro. Observación
A) Investigación del Tema			
1. Identifica los conceptos principales en el texto filosófico			
2. Identifica las características propias de los conceptos			
3. Identifica los problemas expuestos en el texto filosófico			
4. Identifica el contexto socio-histórico del texto filosófico			
5. Reconoce los personajes principales del texto			
6. Identifica diferentes definiciones de un mismo concepto			
7. Reconoce los ejemplos de lo expuesto por el autor			

8. Diferencia entre fuentes adecuadas para entender el tema y las que no lo son			
9. Diferencia entre un concepto filosófico y otro que no lo es			
10. Presenta las diferentes fuentes de consulta			
B) Dominio del tema			
11. Es capaz de reproducir los argumentos principales del texto			
12. Presenta los problemas principales del texto			
13. Expone los conceptos principales como respuesta a los problemas planteados			
14. Selecciona citas pertinentes con lo expuesto y las explica			
15. Genera o explica ejemplos de los conceptos.			
C) Material de apoyo			

16.- presenta resumen del texto			
17.- presenta un mapa mental, cuadro sinóptico o mapa conceptual referente al texto			
18.- presenta un glosario			
19. Se apoya con láminas o presentaciones			
20. Generan o presentan una actividad de retroalimentación (crucigrama, juego, sopa de letras, cuestionario, entre otros)			
D) Presentación			
21. Gestionan adecuadamente el tiempo de exposición (20 min, mínimo por tema)			
22. Utiliza el material de apoyo			

23. El material que presenta contienen elementos gráficos que apoyen la exposición			
E) Trabajo en equipo y colaborativo			
24. Hay organización en los turnos de exposición			
25. Cuando algún integrante falla los otros lo cubren o apoyan			

Elaboro: David Octavio Martínez Castro

**Rúbrica de evaluación para la estrategia aprendizaje basado en la identificación de conceptos que se aplica en el bloque II:
“Ontología de la existencia” de la asignatura Problemas Filosóficos**

Tema: La crisis de la existencia y el individuo alienado

Rubrica a evaluar	Nivel 1: Excelente	Nivel 2: Bueno	Nivel 3: Suficiente, pero con problemas	Nivel 4: Insuficiente
Documento Comprensión lectora.	Lee y comprende lo leído.	Lee el texto, pero no comprende las ideas	Lee parcialmente el texto	Lo que expresa no corresponde a la lectura
Coherencia y organización	Identifica las ideas. Conceptos	Hay coherencia en	Los conceptos e ideas no están	Carece de estructura, se

	y problemas principales del texto y se la apropia	las ideas y comprensión de los conceptos, pero no los relaciona con su percepción	estructurados ordenadamente	expresa de manera Incoherente y sin fluidez
Selección y visualización de videos complementarios al tema	Presta atención y abstrae ideas y ejemplos pertinentes para la explicación del tema	Presta atención, pero no logra abstraer las ideas y los ejemplos.	No logra mantener la atención, pero extrae algunas ideas.	No comprende los ejemplos ni las ideas y no se interesa por lo proyectado
Actividad	Se organizan y trabajan de acuerdo con las indicaciones	Se organizan y trabajan, pero tienen dificultades de asociación con los otros (tiende a culpabilizar si algo sale mal)	No logran organizarse, pero realizan la actividad sin estructura (se reparte el trabajo y lo que se realiza es de manera individual)	No se organizan, ni trabajan
Metodología	Identifica y explica los conceptos, los problemas y los personajes más importantes del texto	Presenta sólo algunos de los puntos descritos	Responde limitadamente y carece de interés	No explica, ni entiende lo que presenta.

Debate	Dialogan y exponen respetuosamente sus puntos de vista	Dialogan, pero se imponen ante un punto de vista diferente	No hay diálogo, pero expresan sus ideas desestimando la de los otros	No hay diálogo, no expresan sus opiniones, ni escuchan lo que los otros dicen.
--------	--	--	--	--

Elaboro: David Octavio Martínez Castro

Escala estimativa: 6= Excelente, 7-12= Bien, 13-18= Suficiente y 19-24=Insuficiente

Descriptorios: Excelente-10, Bien-8, Suficiente-6 e Insuficiente-5.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN ENTRE PARES

Pauta de observación entre pares en función de las competencias que se pretendan mejorar en el desempeño docente

Nivel educativo	
Tipo de escuela:	Pública o privada
OBSERVADOR:	
PROFESOR:	
Grado:	
ASIGNATURA:	
Alumnos	
CURSO:	2017-2018
FECHA:	
HORARIO:	

Instrumento de Observación

Competencia Docente: Clima para el Aprendizaje

Relación profesor-alumnos	SI	NO	No Obs
Pone atención a la mayoría de los alumnos			
Hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de todos los alumnos			
Interactúa generando un clima adecuado para el aprendizaje (silencio, escucha, responsabilidad)			
Denota que se han establecido acuerdos o normas y que los alumnos las comparten			
Es coherente en la conducta exigida y su actuar			
Relación alumnos-profesor			
Los alumnos mantienen un trato respetuoso con el profesor			
Los alumnos mantienen un trato respetuoso con sus compañeros			
Los alumnos participan activamente en la clase (de acuerdo a la dinámica establecida)			
Maneja las situaciones de disciplinaria durante la clase (con base en los acuerdos y normas)			
Interacción entre alumnos			
El trato entre los alumnos es respetuoso y cordial			
Los alumnos se apoyan en el desarrollo de las actividades (colaboración) dependiendo si hay trabajo durante la sesión.			
Observaciones y acuerdos:			

Competencia Docente: Planificación didáctica argumentada y conducción del aprendizaje

Inicio de la clase	Si	No	No Obs
Entrega planificación o secuencia antes de la observación			
Tiene sus materiales disponibles para el inicio de la clase (listas, libro, etc)			
Realiza una preparación hacia el objetivo o aprendizaje esperado a trabajar (conocimiento previo)			
Enuncia con claridad el propósito, objetivo o aprendizaje esperado de la clase (tema de la clase)			
Desarrollo de la clase			
Desarrolla actividades conectando los conocimientos previos de los alumnos			
Da a conocer las instrucciones de las actividades de forma clara			
Se asegura que todos los alumnos han entendido las instrucciones solicitando aclararlas o parafrasearlas (en condiciones regulares)			
Los contenidos o temas del cursos corresponden al programa establecido			
El tema se desarrolla según lo planificado			
Las actividades propuestas permiten el desarrollo de habilidades en los alumnos			
Se establecen relaciones entre los contenidos y la vida cotidiana de los alumnos (de acuerdo a los temas vistos en clase haciendo referencia al aprendizaje situado)			
Cierre de la clase			
Se realiza un cierre retomando aspectos del objetivo, propósito o aprendizaje esperado que se presentan			
Elabora conclusiones referentes al tema			

Durante la clase	Siempre	A veces	No Observ
Explica el contenido de manera clara y coherente			
Utiliza ejemplos interesantes y pertinentes			
Focaliza la atención de los alumnos cuando es necesario			
Formula preguntas como recurso didáctico			
Trabaja las áreas de oportunidad de manera propositiva en los alumnos			
Utiliza instrumentos de evaluación o cotejo en la clase (siempre y cuando la sesión lo requiera)			
Genera espacios para expresar opiniones			
Hace participar a los alumnos con dificultades NEE o con Barreras de aprendizaje			
Fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación oral incluido el silencio en los alumnos (cuando la clase lo requiera)			
Retoma la clase sin dificultad ante las contingencias surgidas durante la misma.			
Resuelve conflictos de manera asertiva			
Observaciones y Acuerdos:			
Fecha retroalimentación			

Próxima observación	
---------------------	--

Elaboró: Fausto Ricardo Díaz Beristain

III.-Evidencias: examen.**Examen diagnóstico para el segundo bloque: “La crisis de la existencia” de la asignatura *Problemas filosóficos* del Colegio de Bachilleres, Plantel 01, el Rosario**

Profesor: David Octavio Martínez Castro

Nombre del alumno: _____

Turno: _____ Grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención las preguntas que se presentan a continuación y responde.

1.- ¿Qué es el existencialismo?

2.- ¿Qué implica una crisis existencial?

3.- ¿En qué consiste la libertad de acuerdo con algún pensador de la filosofía existencialista?

4.- ¿Por qué se dice que un sujeto se aliena?

5.- ¿Qué se entiende por angustia?

