



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR-  
CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES-MORELIA

La enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior: estudio de caso y  
elaboración de una propuesta didáctica

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN  
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (CIENCIAS SOCIALES)

PRESENTA  
LIC. JOSÉ DELFINO SOTO BUENAVENTURA  
soto\_buenaventura@hotmail.com

Director de Tesis:  
Dr. Alfredo Nava Sánchez  
alfredonavasanchez@gmail.com

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior- Ciencias Sociales

MORELIA, MICHOACÁN AGOSTO DE 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.

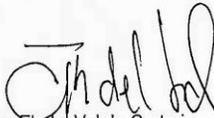
**M. en C. IVONNE RAMÍREZ WENCE**  
Directora General de Administración Escolar, UNAM  
Presente.

Por medio de la presente me permito informar a usted que en la reunión ordinaria del Subcomité de Tesis del Comité Académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, celebrada el día 20 de mayo del 2019, se acordó poner a su consideración el siguiente jurado para el examen de grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (Ciencias Sociales) del alumno **José Delfino Soto Buenaventura** con número de cuenta **517008621**, con la Tesis titulada: **“La enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior: estudio de caso y elaboración de una propuesta didáctica”**. Bajo la dirección del **Dr. Alfredo Nava Sánchez**.

Presidente: Dra. Karina Vázquez Bernal  
Vocal: Dra. Laura Edith Bonilla de León  
Secretario: Dra. Mónica Lizbeth Chávez González  
Suplente: Mtra. Atenas López Pintor  
Suplente: Dr. Alfredo Nava Sánchez

Sin otro particular, quedo de usted.

Atentamente  
“POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU”  
Cd. Universitaria, Cd. Mx, a 12 de junio de 2019.



Dra. Ek del Val de Gortari  
Secretaria de Investigación y Posgrado

## DEDICATORIA

A mis abuelos:

Camilo Buenaventura García

Benita Hernández Cabrera

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesor el Dr. Alfredo Nava Sánchez, por su valioso tiempo brindado en las observaciones realizadas a este trabajo.

A los integrantes de mi Comité Tutoral, quienes durante cuatro semestres aportaron atinados comentarios a la investigación: Dra. Mónica Lizbeth Chávez González, Mtro. David Ruiz Guzmán y Mtra. Atenas López Pintor.

Al Dr. Luis Eduardo Servín Garcidueñas por su apoyo como Responsable de Docencia de la Maestría.

Al M.D. Julio César González, Director de la preparatoria “José María Morelos y Pavón”, por permitirme realizar el trabajo de campo en la institución antes citada.

A la Mtra. Miriam Rico Andrade, Presidenta de la Academia de Filosofía de la preparatoria “José María Morelos y Pavón”, por su orientación en el trabajo con los maestros.

A mis padres, Delfino Soto Alonso y Margarita Buenaventura Hernández, por su apoyo incondicional.

A mi novia, la señorita Migdalia Ríos Uriostegui, por creer ciegamente en mis proyectos y alentarme en todo momento.

A mis hermanos, Guadalupe y Eric.

A mis compañeros de la MADEMS, Rubén de la Cruz, Sandra Colín, Yunuen Aparicio, Kenneth Díaz y Ruth Castillo por los buenos momentos vividos en la maestría.

¡Gracias infinitas!

## EPÍGRAFES

La filosofía no es una disciplina que sea lícito enseñar como las demás; sólo luego de una larga frecuentación y convivencia con su contenido se manifiesta en el alma, como una luz que de pronto se enciende a partir de una chispa, para luego alimentarse de sí misma (Platón).

Lo que nuestra época necesita es una pedagogía filosóficamente orientada, tanto como una filosofía pedagógicamente orientada (Mario Teodoro Ramírez).

Enseñar filosofía es dar lugar al pensamiento del otro (Alejandro Cerletti).

## Resumen

La filosofía como materia que integra el currículo en el sistema educativo mexicano, se encuentra subordinada, en la mayoría de los casos, a la enseñanza media superior (bachillerato). Este nivel educativo constituye el único escenario para que los estudiantes aprendan filosofía, o al menos, lleguen a tener un contacto con esta disciplina. Por esta razón, este escrito tiene como objetivo realizar un trabajo cualitativo en el que demos cuenta, a partir de un escenario concreto de investigación, cómo se está enseñando filosofía en la educación media superior.

Cabe señalar que para la realización de este trabajo nos apoyamos en los conceptos y herramientas que utiliza la investigación cualitativa (observación directa, diario de campo, entrevistas cualitativas), sin pretender con ello que nuestra investigación sea considerada como una descripción densa, es decir, como un trabajo etnográfico como tal.

Los resultados obtenidos de la investigación documental y del trabajo de campo realizados en este escenario nos permitieron conocer cómo la filosofía se inserta en el currículo de una escuela de nivel medio, cuáles son las concepciones de filosofía que los docentes concretizan en el aula, cuáles son los contenidos que abordan en clase y cómo es la reacción de los estudiantes ante la enseñanza de esta materia.

Esto último nos permitió plantear una hipótesis según la cual, los recursos didácticos que los docentes gestionan y utilizan en el aula tienen que ver con el grado de motivación que los alumnos muestran respecto al aprendizaje de la filosofía. En otras palabras, la enseñanza de la filosofía se vería altamente beneficiada a partir de la implementación de diferentes estrategias y recursos didácticos que vayan más allá de la enseñanza tradicional.

**Palabras clave:** enseñanza de la filosofía, práctica docente, educación media superior, bachillerato nicolaita y etnografía educativa.

**Abstract:**

Philosophy as a subject that integrates the curriculum in the Mexican educational system, is subordinated, in most cases, to upper secondary education (baccalaureate). This educational level is the only scenario for students to learn philosophy, or at least, get to have a contact with this discipline. For this reason, this paper aims to perform a qualitative work in which we realize, from a specific research scenario, how philosophy is being taught in high school education.

It should be noted that, for the realization of this work we rely on the concepts and tools used in qualitative research (direct observation, field diary, qualitative interviews), without pretending that our research is considered a dense description, that is, as an ethnographic work as such.

The results obtained from the documentary research and the fieldwork carried out in this scenario allowed us to know how philosophy is inserted in the curriculum of a middle school, which are the conceptions of philosophy that teachers concretize in the classroom, which are the contents that they approach in class and how is the reaction of the students before the teaching of this subject.

The latter allowed us to propose a hypothesis according to which the didactic resources that teachers manage and use in the classroom have to do with the degree of motivation that students show regarding the learning of philosophy. In other words, the teaching of philosophy would be highly benefited from the implementation of different teaching strategies and resources.

**Key words:** philosophy teaching, teaching practice, high school education, nicolaita baccalaureate and educational ethnography.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 .....	19
LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....	19
1.1    Caracterización de la Educación Media Superior (EMS).....	20
1.1.1 Breve devenir histórico de la educación media (1867-actualidad).....	22
1.1.2 Normatividad y especificidad de la Educación Media Superior .....	27
1.1.3 Estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) .....	29
1.1.4 Los organismos internacionales y la educación media .....	31
1.1.5 Panorama actual de la educación media superior .....	33
1.2    Sobre la enseñanza de la filosofía: reflexiones mínimas .....	35
1.2.1 La educación como campo de estudio.....	36
1.2.2 Reflexiones sobre educación y filosofía.....	37
a) Filosofía de la educación y pedagogía.....	39
b) Reflexiones sobre enseñanza y aprendizaje desde un contexto pedagógico .....	40
1.2.3 Tendencias educativas: situación global y local de la enseñanza de la filosofía .....	41
Situación global de la enseñanza de la filosofía.....	42
La enseñanza de la filosofía ante la RIEMS .....	43
1.2.4 ¿Para qué enseñar filosofía en el bachillerato? .....	44
La función de la enseñanza de la filosofía en la educación media .....	45
1.2.5 Nociones generales sobre la enseñanza de la filosofía .....	47
a) La enseñanza de la filosofía como problema filosófico: hacia una didáctica aleatoria 47	
b) Ideas y teorías pedagógicas complementarias a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía .....	50
c) La enseñanza de la filosofía entre nosotros.....	51
d) La enseñanza de la filosofía desde la teoría de la acción comunicativa .....	52
1.2.6 Propuestas para la enseñanza de la filosofía .....	54
1.3    Conclusiones del capítulo .....	56
CAPÍTULO 2 .....	58
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	58
2.1 Paradigmas en la investigación educativa.....	59
2.2 Metodologías y métodos en la investigación educativa y social .....	61

Metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa .....	62
2.3 Métodos en la investigación educativa.....	65
2.4 La etnografía: orígenes, conceptos y procedimientos .....	68
a) Conceptualización de la etnografía .....	68
b) Orígenes de la investigación etnográfica.....	69
c) Algunas polémicas epistemológicas.....	70
d) Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica .....	71
2.5 La etnografía educativa .....	72
Usos pedagógicos de la etnografía .....	74
2.6 El diseño general de investigación.....	75
a) Fundamentación teórica del diseño de investigación .....	76
b) Diseño propio de investigación etnográfica.....	78
c) Las fuentes de información .....	80
La observación y el registro escrito .....	80
Diseño de las entrevistas cualitativas .....	82
2.7 Conclusiones del capítulo.....	91
CAPÍTULO 3 .....	92
ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO .....	92
3.1 El escenario de investigación: la preparatoria José María Morelos y Pavón de la UMSNH .....	93
3.1.1 La educación media en Michoacán .....	93
3.1.2 El escenario de investigación: el bachillerato nicolaita.....	96
a) Normatividad del bachillerato de la UMSNH .....	96
b) Naturaleza de la UMSNH .....	97
c) Informe de matrícula .....	97
d) Organización del bachillerato nicolaita.....	98
3.1.3 La preparatoria José María Morelos y Pavón .....	100
I. Localización.....	100
II. Contexto histórico-social de la preparatoria.....	101
III. Infraestructura de la institución .....	103
IV. Organigrama de la preparatoria .....	106
V. Informe general de matrícula estudiantil.....	106
VI. Plan de estudios general.....	107

VII. Programas de Filosofía I y II.....	108
3.2 Análisis de los instrumentos de la investigación.....	114
3.2.1 Las fases del trabajo de campo: los dilemas del acceso, la aplicación de los instrumentos y la salida del escenario .....	115
a) El acceso al campo .....	117
b) Aplicación de los instrumentos de investigación .....	119
c) La salida del campo y los primeros ejercicios de análisis.....	120
3.2.2 Los instrumentos de análisis: entrevistas y diarios de campo .....	120
3.2.3 Ejes de análisis .....	121
3.2.4 Las observaciones directas de clases: ¿cómo es una clase de filosofía en el bachillerato nicolaíta? .....	139
3.3 Conclusiones del capítulo.....	153
CAPÍTULO 4: .....	155
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	155
4.1 La Planeación didáctica y sus elementos .....	157
4.2 Los métodos y estrategias de enseñanza: el aprendizaje basado en dramatizaciones y el método expositivo .....	158
4.2.1 Método expositivo.....	159
4.2.2 Aprendizaje Basado en Dramatizaciones.....	162
4.3 Justificación de la secuencia didáctica.....	165
a) Contextualización de la práctica docente .....	166
b) Descripción del contenido de la asignatura.....	167
c) Objetivo didáctico .....	168
d) Transversalidad e interdisciplinariedad.....	169
e) Habilidades cognitivas a desarrollar.....	171
f) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje .....	172
g) Recursos didácticos .....	173
h) Evaluación de los aprendizajes (tipo e instrumentos de evaluación).....	174
4.4 Conclusión del capítulo.....	175
CONCLUSIONES DE LA TESIS.....	177
ANEXOS .....	184
REFERENCIAS .....	206

## INTRODUCCIÓN

El hombre que no tiene ningún barniz de filosofía va por la vida prisionero de los prejuicios que se derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país (Bertrand Russell)

En cuanto docente de las materias acerca de y vinculadas con la Filosofía en escuelas de nivel medio superior (filosofía, ética y lógica), he escuchado una multitud de comentarios que ponen en tela de juicio la relevancia de esta disciplina en este ámbito educativo. Algunos de estos cuestionamientos tienen que ver con la “inutilidad” de la filosofía para la actual sociedad, aludiendo a su exceso de conceptos y conocimientos teóricos desfasados de la realidad. Otros dicen que no se trata de una materia seria, sino de una disciplina de “relleno” que cualquier profesor puede impartir y que sólo basta asistir a las sesiones para aprobar el curso.

Así también, es común escuchar entre los estudiantes de bachillerato que la filosofía se refiere a un conjunto de textos antiguos y tediosos, “una materia aburrida e inútil”, incluso se le ve como un saber poco serio en relación a las asignaturas del campo de las ciencias experimentales (por ejemplo, química o biología) o exactas (matemáticas y cálculo). Tomando como referencia estos comentarios, nos hacemos una idea más o menos clara de los supuestos pedagógicos, filosóficos y políticos que las subyacen.

Probablemente, estos comentarios sean reflejo de los valores educativos, económicos, políticos, etc., que se promueven en la sociedad actual dominada por un paradigma en el que el pensamiento práctico es más relevante que las cuestiones teóricas<sup>1</sup>. La idea anterior podría explicar el nivel de pertinencia de la

---

<sup>1</sup> Por pensamiento práctico entendemos a que todo aquello que es enseñando o profesado posee un referente concreto que es materializado, es decir, tenemos un producto y una metodología bien definidas.

filosofía en el ámbito educativo, su estatus curricular y hasta su metodología de enseñanza. Sin embargo, considero necesario cuestionar la validez de los cuestionamientos expresados por los jóvenes de bachillerato respecto a la filosofía: ¿hasta qué punto la filosofía es una materia “tediosa”?, ¿tiene que ver con sus métodos y estrategias de enseñanza?, ¿por qué no es tan importante en el currículo actual?

Una respuesta general sobre el tema refiere que la filosofía ha pasado muchos años despreocupada por el tema de su propia enseñanza, de las condiciones teóricas y metodológicas para su transmisión eficiente (Boavida, 2006). Esta cuestión puede explicar por qué hoy en día esta disciplina se encuentra en un estado crítico en términos de relevancia, presencia y métodos didácticos. En este tenor, los cuestionamientos que cotidianamente se hacen a esta materia no son producto de la imaginación de unas cuantas personas, sino de una actitud generalizada que desentraña el estatus de la filosofía en el bachillerato.

Desde mi punto de vista, estas críticas son válidas en la medida en que la filosofía no se ha planteado seriamente el tema de su enseñanza, no ha actualizado sus programas de estudio y no ha innovado en sus métodos didácticos y de evaluación. Antes bien, ha puesto su foco de interés en la reflexión puramente filosófica sobre su enseñanza, antes que concebirla como un problema pedagógico o político<sup>2</sup> (Cerletti, 2008). Esto significa que el problema se redujo a una sola de sus dimensiones: la clave de la enseñanza de la filosofía radica en la forma en que los docentes conciben a la misma filosofía, a partir de aquí elige una forma de enseñar.

No obstante, si consideramos, como lo hace Cerletti (2008), que la esencia de la filosofía consiste en un ejercicio de desnaturalización de la realidad, esto es, en

---

En cambio, las cuestiones teóricas pertenecen al ámbito de lo impreciso y lo discutible que tiene un referente material, su referente son las ideas y conceptos.

<sup>2</sup> Pedagógico en dos sentidos: a) uno que hace referencia al conjunto de teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y b) en alusión a la cuestión técnica de la enseñanza, los métodos y estrategias didácticas. Por otra parte, se vuelve un problema político en la medida en que la filosofía puede ser concebida como una herramienta útil para la vida en sociedad.

cuestionar los supuestos que subyacen a nuestros pensamientos, entonces, no es posible que esta disciplina olvide poner en tela de juicio sus concepciones sobre sí misma, y sus aspectos pedagógicos o políticos que intervienen en el proceso de su enseñanza y aprendizaje.

En este entendido, el presente estudio contiene una variedad de reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en el contexto del bachillerato mexicano. Estas disertaciones ponen de relieve tres puntos 1) análisis filosófico del problema de la enseñanza de la filosofía (dimensión filosófica), 2) exploración de otras formas de abordar el tema de la instrucción filosófica (punto metodológico) y 3) elaboración de una propuesta de enseñanza (dimensión didáctica).

Algunas preguntas pendientes por responder serían: ¿a qué tipo de problema pertenece la enseñanza de la filosofía?, ¿es una cuestión de índole didáctica que versa sobre el conjunto de elementos metodológicos que garantizan la enseñanza eficaz?, o bien, ¿se trata de una cuestión ideológica acerca de la relevancia de esta materia en cuanto sus contenidos y habilidades propias son consideradas como útiles para la sociedad?, o tal vez, ¿es sólo un problema filosófico, un tema sobre las posibilidades de enseñar a pensar radicalmente a los alumnos<sup>3</sup>?

Recordemos que Freire (2002) decía que todos los problemas relacionados con la educación no son meramente cuestiones pedagógicas, sino que son también problemas políticos y éticos. Hay distintos tipos de intereses enfocados en el acto educativo para pensar que solo se trata de un problema de instrucción formal o informal. Sin embargo, así como no es posible reducir el problema de la enseñanza de la filosofía a un solo punto de análisis, tampoco es deseable un estudio general que trate de abordar todos los puntos de un solo golpe.

Se trata de problemáticas que tienen que ver con el paradigma dominante de investigación, es decir, con el conjunto de elementos teóricos y prácticos que

---

<sup>3</sup> Enseñar a pensar radicalmente significa cuestionar todos los supuestos ideológicos, políticos, educativos, económicos, etc., que subyacen en nuestra manera de pensar. Es decir, significa examinar minuciosamente los conocimientos que nos son transmitidos desde diversos medios como la iglesia, la escuela, la televisión, internet, entre otros (Cerletti, 2008).

legitiman la producción del conocimiento en una época y espacio determinados (Kuhn, 2004). Aplicado al ámbito de la enseñanza, cualquier trabajo se encuentra mediado por el paradigma dominante, aunque también es cierto que éstos pueden ser cuestionados y abrir nuevos caminos de investigación, como lo refiere el mismo Kuhn cuando habla de las anomalías y crisis en los paradigmas. En consecuencia, es importante preguntarnos desde qué enfoques se ha estudiado la enseñanza de la filosofía, con el objeto de explorar otras alternativas metodológicas.

### **a) Motivaciones de la investigación**

Mi primer acercamiento a la docencia de la filosofía fue a través de un taller cultural llamado “didáctica de la filosofía” celebrado en 2013 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Este curso duró un semestre, en el que se revisaron textos pedagógicos (orientados al constructivismo), se elaboró un programa escolar resaltando consideraciones técnicas (objetivos de aprendizaje, actividades de aprendizaje, recursos didácticos, entre otros), finalmente esta secuencia fue aplicada en la preparatoria “José María Morelos y Pavón” de la misma universidad. En este primer acercamiento mis ideas sobre la enseñanza en general estuvieron orientadas hacia la correcta ejecución de un programa escolar (dimensión técnica).

En un segundo momento, en el 2014 asistí al “Diplomado en enseñanza de la filosofía en el bachillerato” ofrecido también por la Facultad de Filosofía de la UMSNH. Me inscribí a este diplomado con el propósito de prepararme profesionalmente para la enseñanza de la filosofía en escuelas del nivel medio superior. En general, los temas tratados fueron diversos: la importancia de la enseñanza de la filosofía y su situación en el mundo globalizado, tópicos con relevancia para los jóvenes como la política y la bioética. Desde mi punto de vista, este diplomado careció de aspectos metodológicos para la enseñanza de la filosofía, no se reflexionó sobre cuestiones concretas, por ejemplo, las técnicas innovadoras de enseñanza que estaban utilizando los profesores para transmitir el

conocimiento o las formas de elaborar una planeación didáctica para enseñar filosofía.

Mi tercer acercamiento con la enseñanza de la Filosofía fue en el coloquio “La enseñanza de la filosofía” ocurrido en noviembre de 2015 en la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos” de la UMSNH. En este espacio se dieron cita profesores de diversas partes de la república mexicana, quienes alegaban cuestiones que tenían que ver con la poca relevancia de la materia en el contexto educativo, la cuestión del plagio en los trabajos de los alumnos, las reformas educativas y algunas propuestas de intervención didáctica. En mi participación, aún sin dedicarme profesionalmente a la enseñanza de la filosofía, expuse que el mercado laboral más amplio del licenciado en filosofía es la docencia en el nivel medio superior<sup>4</sup>. Mi postura fue que los egresados de dicha carrera no tenemos una formación *pedagógica adecuada* para la enseñanza de esta materia, es decir, no basta con saber filosofía (autores, conceptos, historia), sino que es necesaria una formación didáctica que nos permita crear situaciones de aprendizaje para los alumnos.

Al día de hoy, de manera profesional he impartido varios cursos de Filosofía, Lógica y Ética en distintas escuelas de nivel medio superior. En cierta medida, me he dado cuenta de que hay una diversidad de factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de estas materias, algunos de estos elementos se expondrán a lo largo de este trabajo.

Según mi experiencia, y como veremos más adelante en el primer capítulo, la enseñanza de esta materia depende en gran medida del subsistema en el que se ofrezca el curso (Educación Agropecuaria Tecnológica, Educación Técnica Industrial, Educación Autónoma) y del contexto de la escuela (rural o urbano). Dado que el nivel medio superior es un espacio educativo plural, las condiciones

---

<sup>4</sup> Indagué con mis compañeros egresados, los resultados fueron los siguientes: en la mayoría de los casos se encontraban trabajando dando clases en el nivel medio superior, una pequeña parte fungía como corrector de estilo en periódicos, y hay quienes se encontraban en proceso de construcción de tesis. En aquel entonces estaba en vísperas de encontrar mi primer empleo como profesor de filosofía en una preparatoria privada de la ciudad de Morelia, Michoacán.

de presencia curricular, carga horaria, programa de estudio, entre otros, varía de una escuela a otra. De esta manera, uno de los argumentos principales que sostenemos en este trabajo es que no se puede hablar de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato de manera generalizada, debido a que en cada subsistema y en cada espacio escolar, la docencia de esta disciplina se desarrolla de manera singular.

La primera vez que impartí la materia de Filosofía fue en un colegio particular de la ciudad de Morelia. En él asistieron seis jóvenes en la modalidad escolarizada; semanalmente se utilizaban tres horas de clase. En este curso reconocí que como profesor carecía del conocimiento de los instrumentos y estrategias necesarias para enseñar (didáctica). Me preguntaba, cómo enseñar el tema de los presocráticos (el origen de la filosofía) a jóvenes preuniversitarios, qué estrategias y recursos podría emplear, ¿en realidad, este tema es importante para ellos por el simple hecho de que viene marcado en el programa?

El segundo curso lo ofrecí en la modalidad sabatina en sólo 5 horas. El propósito del curso fue contribuir a la preparación de jóvenes para su ingreso al nivel universitario. Para esta ocasión, ya había preparado algunas estrategias para la enseñanza de esta materia apoyándome en diversos recursos didácticos como los juegos online y proyecciones en diapositivas. La respuesta de los jóvenes fue buena, observé que prestaron mayor interés a las actividades encomendadas, aunque debido al poco tiempo destinado al curso me consta que faltó profundizar en los textos filosóficos, a los que usualmente llamamos “canónicos” (los *Diálogos* de Platón, *La Metafísica* de Aristóteles, *El discurso del método* de Descartes, por mencionar algunos).

El tercer curso que impartí sobre filosofía fue para jóvenes de entre 16-26 años que estudiaban la modalidad del Sistema Autoplaneado de Educación Técnica Agropecuaria (SAETA<sup>5</sup>) en un contexto rural. Durante tres sesiones de 5 horas

---

<sup>5</sup> Este sistema de aprendizaje se caracteriza por apoyarse en una plataforma virtual, en la cual, los estudiantes pueden acceder a contenidos y ejercicios interactivos. Se trata de una enseñanza

cada una, revisamos algunos tópicos de filosofía (los presocráticos, los filósofos clásicos y modernos). El grupo de aproximadamente 10 alumnos respondió muy bien a las actividades encomendadas y la participación y reflexiones de los alumnos me dejaron anonadado. Cabe señalar que estas clases fueron más completas que las anteriores, en la medida en que me apoyé en lecturas filosóficas (fragmentos), recursos audiovisuales e incluí ejercicios de gimnasia cerebral para mantener alerta a los alumnos<sup>6</sup>.

### **b) Planteamiento del problema**

La enseñanza de la filosofía es un tópico extenso que requiere ser delimitado para orientar su análisis. En primer lugar, se aclara que enfocamos este estudio al contexto de la educación formal y al nivel medio superior. Para realizar esta empresa, requerimos caracterizar el sistema de educación media con el objeto de conocer cuál es el terreno en el que la filosofía se inserta. Entre otras cosas, el conocimiento sobre estos elementos (normatividad vigente, subsistemas e indicadores educativos) nos brindará herramientas para conocer el estatus de la enseñanza de esta materia.

El nivel medio superior constituye un escenario de investigación bastante amplio y diverso. En general, se encuentra compuesto por varios subsistemas, algunos de ellos autónomos, como el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o las preparatorias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH); otros centralizados a la federación, entre los que destacan el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS); otros más se encuentran circunscritos al ámbito estatal, por

---

semiescolarizada que involucra el uso de las TIC. Idealmente, el docente y los alumnos asisten los sábados para exponer dudas y profundizar en los temas.

<sup>6</sup> Un primer argumento a esbozar es el siguiente: la eficacia de la enseñanza tiene que ver con dos cosas: a) el conocimiento sobre el contenido disciplinar de la materia y b) la experiencia docente. A este respecto, Grossman et al (2005) plantean que profesores que no recibieron formación pedagógica, pero que son especialistas en la materia, después de un tiempo frente a grupo mejoran considerablemente la dimensión didáctica. De esta manera, el conocimiento sobre el contenido es substancial para la enseñanza, incluso más que el conocimiento didáctico.

ejemplo, el Colegio de Bachilleres (COBACH) o el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Existen también los institutos privados, como las que pertenecen al Tecnológico de Monterrey o a la Universidad de Vasco de Quiroga (UVAQ), sólo por mencionar algunos ejemplos de subsistemas y variantes que integran la riqueza del bachillerato en México<sup>7</sup>.

Según especialistas, esta materia se encuentra hoy en día en una situación sumamente problemática. Romano y Alonso (2011) señalan que la filosofía en cuanto práctica educativa se encuentra en una situación delicada ante una sociedad que privilegia el “trabajo productivo”. La prevalencia de los ideales de la vida pragmática según los criterios capitalistas (utilidad), se imponen a los ideales contemplativos (desinterés), a través de la modificación de los planes de estudios y las políticas educativas nacionales e internacionales.

Así también, Gabriel Vargas (2016) expone que el actual contexto de marginación de la filosofía y las humanidades en diversas partes del mundo es producto de los cambios en los sistemas educativos ocasionados por las demandas globales (globalización, posmodernidad, neoliberalismo, high-tech capitalism). Las razones que el autor ofrece se vinculan con la implementación de los siguientes programas: el Plan Bolonia para Europa, en este se observa prioridad a las carreras técnicas sobre las humanísticas; la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en España, en la cual, la ética y la filosofía dejan de ser materias obligatorias en el nivel medio; los programas educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); los intentos de Felipe Calderón de eliminar las disciplinas filosóficas de la educación media a través de la RIEMS, entre otras acciones del gobierno local y organismos internacionales.

Afortunadamente, por medio de iniciativas del Observatorio Filosófico de México (OFM) y el apoyo de la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie (FISP), estos intentos de desaparecer las materias filosóficas del currículo del bachillerato fueron revertidos. Hoy en día, las asignaturas de Ética, Lógica y

---

<sup>7</sup> Según la SEP, actualmente el nivel medio superior se encuentra integrado por 32 subsistemas.

Filosofía conforman el campo de conocimiento de las Humanidades y se las diferencia del área de Ciencias Sociales (Acuerdo 488).

Las condiciones de enseñanza de la filosofía en la educación media varían de acuerdo al subsistema en que se encuentre integrada, a la modalidad en que se imparta y a los contenidos sugeridos en el programa. De esta manera, se determinan elementos como el perfil profesiográfico de los docentes, el propósito de la materia, el total de horas efectivas de clase, la organización de los contenidos y las formas de evaluación. Estos aspectos que influyen en la enseñanza de la Filosofía son externos y forman parte del contexto sociohistórico.

Asimismo, existen otros elementos que orientan la enseñanza de esta disciplina en el bachillerato que son intrínsecos al quehacer docente: formas de enseñanza, elaboración de secuencias didácticas, conocimiento del profesor sobre la materia, experiencia del docente, principalmente. En cierto sentido, este estudio se propone compaginar estos elementos extrínsecos e intrínsecos para ver de qué manera ambos afectan la enseñanza de la filosofía.

El conocimiento de estos puntos nos permitirá comprender cómo las disposiciones normativas y curriculares se materializan en el aula y cómo los docentes reaccionan a estos requerimientos. Por otra parte, nos interesa conocer las estrategias y métodos de enseñanza de los docentes para tener un conocimiento real de cómo los profesores actualizan los contenidos filosóficos, lo anterior con el propósito de elaborar una propuesta de intervención pedagógica que complemente la enseñanza de esta asignatura.

### **c) Justificación**

Una de las preguntas clave a responder en este trabajo tiene que ver con la justificación de la enseñanza de esta materia en la educación media. Es necesario cuestionarnos cuáles son las capacidades (competencias genéricas, habilidades, destrezas, etc.) que esta materia tiende a desarrollar en los estudiantes. A este

respecto, existen diversas respuestas que dicen que estimula un pensamiento crítico o que es importante para el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Para algunos autores, la relevancia de la filosofía es tan radical que “en el futuro, y desde ahora, la humanidad será filosófica o no será” (Ramírez, 2003: 22). No se trata de que todos nos volvamos filósofos, esto no sería posible ni deseable (lo mismo si todos nos volvemos médicos, físicos, o historiadores). No obstante, lo que Ramírez expone es que no podemos concebir la existencia humana sin el ejercicio de la filosofía, concebida ésta como la disciplina que tiene como objeto el cuestionamiento perenne de las ideas, saberes, tradiciones. Desde esta perspectiva, al ser humano le es inherente el filosofar, le resulta imposible renunciar a sus capacidades de cuestionamiento de la realidad social y de la existencia. En cierta medida, todos filosofamos con algunas diferencias en la profundidad del pensamiento (Cerletti, 2008).

Por otro lado, Vargas (2016) dice que la filosofía debe tener presencia en la educación no sólo escolar sino extraescolar, en la medida en que “tiene una función central de dar prioridad a los razonamientos y al diálogo entre los individuos que es esencial en los procesos democráticos. La filosofía también permite que el individuo reflexione sobre el sentido de la existencia” (p. 135). No obstante, en nuestro estudio nos enfocamos en la educación formal dejando en segundo plano los aspectos extraescolares.

En concreto, para Vargas la filosofía posee los siguientes puntos relevantes: 1) forma la mente crítica de los individuos, 2) nos enseña a comprender la complejidad de la acción humana y 3) “expresa la conciencia de la importancia que tiene esa educación en la lucha contra los irracionalismos y las intolerancias emergentes” (UNESCO, 2011, p. 149).

Así también, Morado (2011) ofrece varias razones para aprovechar la enseñanza de la filosofía en la educación media en México al margen de la RIEMS. Según el autor, los filósofos han insistido desde hace más de dos mil años en que la educación no sea sólo un acto memorístico, sino que involucre actitudes y

habilidades (competencias). En este sentido, el modelo pedagógico por competencias se puede concebir como una oportunidad para los docentes de filosofía para que esta clase tenga un significado real en la vida de los estudiantes, “en mi opinión, si mi clase de filosofía no tiene significado para la vida real de mis estudiantes estoy enseñando mal” (Morado, 2011: 3).

A partir de lo expuesto, subrayamos la importancia de la filosofía en la educación media, específicamente nos toca dar cuenta de la relevancia que tiene y tendría una *buena* enseñanza de esta disciplina para la formación de los futuros ciudadanos, lo cual se relaciona ampliamente con una educación *democrática*. En consonancia con este punto, Deval y Lomelí (2013) sostienen que la escuela actual ya no se debe preocupar por la transmisión eficiente del conocimiento sino por el desarrollo de dos capacidades básicas 1) comprender la realidad y desenvolverse en el entorno y 2) desarrollarse como un ser social. Ambas adquisiciones son compatibles con los objetivos de enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades.

Ahora bien, ¿cuál es el papel de la filosofía para el desarrollo de estas capacidades? Sin duda, decimos que cumple un rol muy importante. Por esta razón, a lo largo de este escrito sostendremos que no podemos aceptar la idea de la eliminación de la filosofía de los actuales programas de estudios, a la vez que abogamos por un replanteamiento de los supuestos teóricos y didácticos de la enseñanza de esta disciplina.

#### **d) Objetivos del trabajo**

El objetivo general de este escrito consiste en realizar una investigación documental y cualitativa para conocer y describir cómo se está enseñando filosofía en una escuela del nivel medio superior, tomando en cuenta las generalidades y particularidades extrínsecas e intrínsecas que intervienen en dicho fenómeno (subsistema educativo, programas de estudio, perfil de los docentes y métodos de enseñanza).

Este objetivo general se subdivide en los siguientes puntos específicos:

- realizar una investigación documental para dar cuenta del estado actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior;
- hacer un análisis del contexto del bachillerato mexicano y establecer cómo estas generalidades inciden en la enseñanza de la filosofía;
- revisar metodologías de la pedagogía y de las ciencias sociales sobre el análisis de los fenómenos educativos, y con base en ello, adaptar estos métodos a nuestro campo de estudio;
- hacer trabajo de campo en una escuela del nivel medio para adentrarnos en los elementos que afectan la enseñanza de esta materia de manera concreta, y
- elaborar una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de un tema de filosofía acorde a los actuales requerimientos pedagógicos e institucionales emanados de los recientes cambios educativos plasmados en las Reformas y Acuerdos.

#### **e) Marco teórico**

La enseñanza de la filosofía es un tema complejo que puede ser analizado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. En esta investigación reconocemos principalmente dos aristas: 1) investigaciones sobre la docencia de la filosofía en términos generales (requerimientos mínimos para enseñar esta materia) y 2) trabajos enfocados en un nivel educativo específico (propuestas didácticas contextualizadas).

En cierto modo, este trabajo se ubica entre ambas perspectivas, pues, como veremos más adelante, la mayoría de las investigaciones se centran en contenidos generales y muy pocas contextualizan su área de aplicación. Sobre el tema que nos ocupa abundan trabajos que versan sobre un análisis meramente filosófico de las condiciones de transmisión del conocimiento de esta área y otros estudios que proponen alternativas didácticas.

Una de las posturas más conocidas respecto al tema de la enseñanza de la filosofía fue elaborada por Cerletti (2008). En resumen, el autor propone que este problema es una cuestión de índole filosófica antes que pedagógica o política. La didáctica de la filosofía no se reduce a la aplicación técnica de estrategias y métodos de enseñanza, ni tampoco a un asunto de utilidad para las buenas prácticas ciudadanas, sino que tiene que ver con un conjunto de pensamientos y concepciones que los docentes poseen acerca de la filosofía. El conocimiento de estas concepciones orienta la enseñanza de la esta materia ora desde una postura marxista, ora a partir de una noción kantiana, ora desde esta u otra corriente de pensamiento.

Otro planteamiento sobre la enseñanza de la filosofía fue desarrollada por Obiols (2008), quien buscó entre diferentes teorías pedagógicas aquellas que fueran complementarias y compatibles con la enseñanza del filosofar (principalmente, se apoya en el constructivismo y en la teoría de los contenidos). A partir de este análisis, el autor propone algunas ideas para la docencia de esta disciplina en los espacios educativos, desarrollando un modelo general para la instrucción filosófica.

En años más recientes, Pereda (2013) realizó una investigación sobre la cuestión del pensamiento filosófico en México durante el siglo XX. El autor dedica un breve apartado al problema de la enseñanza de la filosofía entre nosotros. Nos ofrece algunas ideas para pensar la enseñanza de esta disciplina en nuestro contexto histórico-social<sup>8</sup>. Además, propone una estrategia de enseñanza de esta materia a través de la *lectura argumentada* de textos filosóficos a la luz de la realidad actual.

Por otro lado, respecto a las propuestas que se han elaborado para la enseñanza de la filosofía reconocemos dos tendencias: las que refieren la lectura de textos filosóficos como un elemento esencial para el aprendizaje de esta disciplina y las

---

<sup>8</sup> En este punto, Toscano (2015) agrega que la enseñanza de la filosofía en México no debe estar desvinculada del contexto sociocultural, puesto que es la propia vida sociocultural la que impulsa el ejercicio de la filosofía. En este sentido, “la creación conceptual y los problemas filosóficos mantienen una tensa, conflictiva y nunca resuelta interrelación con la vida sociocultural” (p. 76).

que aluden a otros recursos, principalmente al uso de películas para motivar la participación de los estudiantes en el aula. Resaltamos la idea de Lo Cané y Piérola (2010), para quienes “lo filosófico no está en los objetos sino en los sujetos que se predisponen a pensar desde una mirada singular. Porque se trata de una práctica, y no de algo que ya ha sido hecho” (p. 5).

En los últimos años ha crecido el interés por motivar la reflexión filosófica a partir del cine (Grupo Embolic, 1998; Ochoa, 2011; Cisneros, 2017). En síntesis, estas propuestas sugieren que la proyección de películas que ejemplifican cierto contenido filosófico (por ejemplo, el guion de *Robin Hood* se puede relacionar con la idea de propiedad privada y el análisis del texto del *Segundo ensayo sobre el gobierno civil* de Locke) pueden ayudar a los estudiantes a comprender una teoría o concepto de forma más sencilla, para luego apoyarse en el uso de lecturas y motivar la participación y reflexión de los alumnos.

Desde una postura diferente, Pereda (2013) y Pérez (2015) nos brindan algunas propuestas que enfatizan el acercamiento a la lectura de textos filosóficos como un ejercicio fundamental en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Estas sugerencias plantean la necesidad de que los estudiantes realicen una lectura directa de las obras filosóficas en la medida en que este ejercicio permite el desarrollo de capacidades como la comprensión de textos. De lo que se trata entonces es de enseñar a decodificar las lecturas filosóficas.

#### **f) Metodología de investigación**

La enseñanza de la Filosofía se ha estudiado como un problema filosófico antes que como un tema pedagógico o político (Cerletti, 2008). Esto dio origen a que muchos estudios se centraran en generalidades de la enseñanza de esta materia sin atender aspectos concretos como su enseñanza eficaz o sus formas de evaluación. Por esta razón, esta investigación pretende explorar otras alternativas de análisis, especialmente encuentra en las ciencias sociales y en las herramientas pedagógicas los conceptos para abordar la problemática desde otra perspectiva.

El presente trabajo se orienta hacia el enfoque fenomenológico<sup>9</sup>. Las bases metodológicas de este estudio las encontramos en los supuestos de la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987; Eisner 1998). Desde esta perspectiva, se sostiene que los fenómenos sociales sólo pueden ser entendidos cuando el sujeto cognoscente se asume como parte de la realidad que estudia. La fenomenología no busca las esencias de los fenómenos (*noúmenos*) sino la descripción de aquello que se propone estudiar.

Otra de las herramientas metodológicas en la que nos apoyamos fue la etnografía educativa. Sobre este tema existe una amplia literatura que nos ofrecen los elementos necesarios para comprender el modo de hacer trabajos esta índole. Según Guber (2014), la etnografía surgió como un método de investigación inherente a la antropología. En sus inicios tenía como peculiaridad la descripción detallada de los fenómenos observados (esto con el objeto de lograr la confiabilidad). Por otra parte, Rockwell (2009) nos da las bases para pensar en la trascendencia del trabajo etnográfico hacia otros campos del saber, por ejemplo, la educación. En este sentido, la etnografía no es una herramienta exclusiva de la antropología, sino que puede ser utilizada por otras disciplinas como método de investigación (Woods, 1987).

Ahora bien, nos apoyamos en las siguientes las técnicas de investigación para la construcción de la información:

- *observación participante*, seguimos la idea de Guber (2001), quien sostiene que “la presencia (la percepción y experiencias directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades” (p. 55).
- *entrevista cualitativa*, nos apoyamos en Fortino Vela (2001) y proponemos esta técnica porque nos permite penetrar en la subjetividad de las personas

---

<sup>9</sup> El enfoque positivista no es afín a mi propuesta de investigación en la medida en que una de sus premisas básicas es conocer el fenómeno en sí, es decir, busca el conocimiento puro separando el objeto de estudio y el sujeto cognoscente.

entrevistadas, en este caso, proponemos entrevistas con los docentes de filosofía y

- redacción de un *diario de campo* para dar cuenta de la cotidianidad de la enseñanza filosófica en las clases.

### **g) Resultados genéricos**

Durante el transcurso de la investigación, descubrimos que la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación media superior se encuentra mediada por factores internos y externos que influyen de manera positiva y negativa en su desarrollo. Estos elementos que interactúan son de diversa índole: filosóficos (concepciones del docente sobre la Filosofía), pedagógicos (concepciones y herramientas para la enseñanza) y políticos (normatividad vigente y programas de estudio).

Conocimos las concepciones que los docentes tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, y las relaciones que ellos perciben sobre temas concretos como los fines del bachillerato o los programas de estudios. Asimismo, tuvimos acceso a las clases de los docentes y en esta parte observamos cómo los profesores implementan las concepciones y los principios pedagógicos en el aula.

En lo que respecta al método de enseñanza de la filosofía que predomina en el bachillerato nicolaita (preparatoria José María Morelos y Pavón), percibimos que la instrucción se basa en el método expositivo con alguna que otra variante en cada docente, principalmente el uso de lecturas canónicas o recursos audiovisuales como películas. Esto nos permitió elaborar una propuesta de intervención pedagógica que complementa a las formas de enseñanza tradicionales. Así también se construyó una hipótesis según la cual, los recursos que implementa el

docente en el aula ayudan a promover el aprendizaje, entre más recursos utilice, mejores resultados se obtienen<sup>10</sup>.

Lo anterior ofrece un panorama sobre cómo se está enseñando esta disciplina en las escuelas de bachillerato, aunque no podemos caer en generalidades, pues, se trata solo de un estudio de caso<sup>11</sup>. Las cuestiones a responder son: qué tan representativa es nuestra muestra del bachillerato de la UMSNH para el contexto general de la educación media superior en México y cuáles son los alcances de esta investigación.

#### **h) Descripción del contenido de la tesis**

El cuerpo de esta investigación se compone de cuatro capítulos, un apartado de conclusión, anexos y referencias. Cada capítulo cuenta con una introducción que nos brinda un panorama sobre el contenido del mismo, adicionalmente, al final de estos apartados se ofrece una conclusión.

- Capítulo I: en un primer momento, explicitamos los elementos que caracterizan el contexto de la educación media superior en México. Después, nos enfocamos en reflexionar las principales posturas filosóficas en torno a la enseñanza de esta materia, resaltando las propuestas de intervención didáctica que se han elaborado.
- Capítulo II: el objetivo de esta segunda parte consiste en dar a conocer los conceptos y herramientas metodológicas que se utilizaron para llevar a cabo la investigación.
- Capítulo III: contiene una descripción detallada del escenario de investigación donde se realizó el trabajo de campo. Además, incluye el análisis de los instrumentos aplicados y en la descripción de algunas situaciones suscitadas en el trabajo de campo.

---

<sup>10</sup> La enseñanza de la filosofía entonces tiene que ver no tanto con los recursos que el docente utilice sino con la gestión que hace de ellos, es decir, de las situaciones de aprendizaje que es capaz de elaborar.

<sup>11</sup> En este punto podríamos discutir en qué medida estas generalidades encontradas se presentan en otras escuelas de nivel medio superior. Un trabajo comparativo de estos resultados ayudaría a desarrollar una teoría mejor elaborada.

- Capítulo IV: contiene el desarrollo de una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de un tema de filosofía. Ponemos énfasis en los actuales requerimientos pedagógicos e institucionales para la planeación didáctica.
- Conclusiones: se da cuenta de los límites y alcances del presente texto, resaltando que la enseñanza de la filosofía en la educación media superior se relaciona con los recursos que el docente gestiona en el aula, así como de la capacidad que tiene para elaborar situaciones didácticas de aprendizaje (planeación).
- Anexos: constituye un apartado en el que se agregan fragmentos de las entrevistas y de los diarios de campo, también se muestran las rúbricas de evaluación de la planeación didáctica.
- Referencias: contiene el sustento teórico y metodológico de la investigación, la referencia de los autores que sirven de soporte al trabajo realizado.

## CAPÍTULO 1

### LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La filosofía no es una “disciplina que sea lícito enseñar como las demás; sólo luego de una larga frecuentación y convivencia con su contenido se manifiesta en el alma, como una luz que de pronto se enciende a partir de una chispa, para luego alimentarse de sí misma” Platón, *Séptima carta*, 341, C-D.

Las reflexiones sobre las condiciones de transmisión, apropiación y fines del conocimiento filosófico han sido abordadas por dos ramas de la filosofía: la didáctica de la filosofía y la filosofía de la educación. La primera se refiere a la formulación teórica y metodológica de una didáctica específica para la enseñanza de esta materia y la segunda se ocupa de analizar los fines del conocimiento filosófico y de su relación con el acto educativo.

Desde el comienzo de la reflexión filosófica en la antigüedad clásica se han cuestionado las posibilidades de transmisión y los fines educativos de la enseñanza de la filosofía (Abbagnano y Visalberghi, 2016). Esto ha dado origen a una rica variedad de obras y posturas sobre este tema, algunas de las cuales han generado debates profundos. Se cuestiona sobre las posibilidades de transmisión del conocimiento filosófico, la imposibilidad de enseñar a pensar, la dualidad entre historia de la filosofía y el filosofar, por mencionar algunos casos.

No obstante, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato es un objeto de estudio que hoy en día se encuentra en proceso de consolidación para la investigación filosófica y pedagógica. Esto podría explicar por qué “durante muchos años la enseñanza de la filosofía ha ignorado el problema de su propia enseñabilidad, ya que esta asignatura ha sido enseñada y aprendida sin que se cuestionase si era enseñable” (Boavida, 2006: 206).

En este sentido, lo que haría falta a la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía sería situarse en un contexto específico de análisis, es decir, ir de las

generalidades (abstracciones) que nos ofrecen los trabajos precedentes a las particularidades que se concretizan en un escenario de investigación. En este caso optamos por situar nuestro análisis de la docencia de la filosofía en una escuela del nivel medio superior<sup>12</sup>.

En este orden de ideas, el presente capítulo se encuentra dividido en dos partes: a) la caracterización de la educación media superior, resaltando elementos como su devenir histórico, la normatividad vigente (cuestiones referentes a la organización escolar y las normas que regulan el funcionamiento de estos centros educativos), algunos indicadores educativos actuales como la matrícula, el abandono escolar, la eficiencia terminal, entre otros, y b) algunos puntos sobre la relación entre filosofía y educación, la situación de esta disciplina ante el actual contexto globalizado, la justificación e importancia de esta materia para los estudiantes de bachillerato y posturas generales sobre su enseñanza.

### 1.1 Caracterización de la Educación Media Superior (EMS)

En México los estudios acerca de la educación media superior (EMS) eran hasta hace poco objeto de análisis de un reducido y selecto número de especialistas. Lo cual, sorprende a muchos dada la posición estratégica que se le ha atribuido a este nivel educativo para el desarrollo económico y social del país, así como de la relevancia que se le asigna a nivel mundial (Martínez, 2012).

No obstante, en los últimos años ha crecido el interés de diversos investigadores por el sistema de EMS, sobre todo a raíz de la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008 durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012). A partir de este momento, el sistema de educación media ha sufrido cambios profundos en su estructura normativa. Entre los temas más relevantes se encuentran: la precariedad de la educación media en función del acceso a los recursos, oposición a la evaluación docente como una forma de

---

<sup>12</sup> Nuestro escenario concreto de investigación será la escuela preparatoria “José María Morelos y Pavón” dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). En el tercer capítulo de este trabajo, describimos detalladamente los elementos normativos y materiales que componen esta escuela

represión de los profesores, los múltiples mensajes ocultos de la reforma (la posible desaparición de algunas materias de Humanidades y Ciencias Sociales), el papel de los organismos internacionales en las políticas educativas, etcétera.

En las siguientes líneas se exponen algunos elementos que conforman el sistema de EMS. Esto con el objeto de contextualizar la enseñanza de la filosofía en el marco del bachillerato mexicano, puesto que consideramos que la enseñanza de esta disciplina se orienta a partir de las condiciones materiales y normativas que subyacen a los centros educativos que ofrecen este tipo de educación (elementos extrínsecos).

Debido a la complejidad y diversidad del sistema de educación media, en este trabajo no es posible abarcar en su totalidad el conjunto de elementos que la componen. Por tal motivo, proponemos explicitar algunos factores clave para su comprensión. Lo anterior no significa que tengamos que analizar todos estos componentes de una sola vez, sino que nos orientamos por un estudio de carácter holístico, en la medida en que este permite visualizar un panorama más completo del tema, evitando sesgos y visiones parcializadas de la enseñanza de la filosofía.

De este modo, en esta parte desarrollamos los siguientes puntos para el estudio y comprensión de este nivel educativo:

1. el desarrollo histórico de la EMS. Trataremos de explicar cómo ha sido el proceso de construcción del sistema de educación media, desde sus inicios con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867 hasta la actualidad, poniendo énfasis en las recientes reformas educativas del siglo XXI (la RIEMS);
2. normatividad y especificidad del bachillerato. La caracterización de sus elementos internos y externos como el marco legal (los Acuerdos), el Marco Curricular Común (MCC), las competencias docentes, el perfil de los alumnos, las modalidades y opciones de educación media;
3. la relación entre la EMS y los organismos internacionales (OCDE, BM, UNESCO). Revisaremos la forma en que el bachillerato responde

actualmente a criterios educativos internacionales, orientándose a una educación basada en competencias y a una preparación para el ámbito laboral; y

4. a modo de conclusión, realizaremos un sucinto balance del contexto actual de este nivel educativo a partir de indicadores educativos nacionales (matrícula, escuelas, docentes, eficiencia terminal y cobertura).

No se pretende realizar un estudio histórico o estadístico de la realidad educativa mexicana. Simplemente, hacemos un ejercicio de contextualización para entender por qué hoy en día la filosofía no ocupa un lugar clave en la formación académica de los estudiantes del nivel medio. Lo anterior significa dos cosas: 1) sin un conocimiento básico de estos factores, no es posible realizar un estudio riguroso sobre alguno de los elementos que componen el sistema de educación media y 2) la EMS no constituye en sí misma un objeto de estudio aislado de factores internos (necesidades particulares, por ejemplo, cobertura universal del bachillerato) y externos (criterios educativos internacionales).

#### 1.1.1 Breve devenir histórico de la educación media (1867-actualidad)

La educación media en México es sinónimo de un sistema complejo y cambiante, este no puede ser entendido sin un conocimiento básico sobre su construcción histórica. En este sentido, Zorrilla (2012) nos invita a tener información clara y fundamentada sobre la construcción histórica de un sistema público de EMS, el cual, no ha sido un proceso lineal sino que ha tenido variaciones e irregularidades.

Zorrilla señala seis momentos clave para el proceso de construcción histórica del bachillerato:

- a) la educación en el Virreinato (1521-1821), caracterizada porque la instrucción pública era totalmente desconocida. Sólo estaba restringida a la Iglesia y a las autoridades de la Corona, ocasionado que al final del Virreinato sólo el 1% de la población indígena supiera leer y escribir;

- b) las primeras décadas de vida independiente (1821-1867), este periodo estuvo marcado por los graves atrasos del Virreinato y la consecuente necesidad de una escuela primaria para todos los niños concebida en 1822, pero materializada hasta 1980;
- c) el liberalismo triunfante y el porfirismo (1867-1910), cabe señalar el origen de la EMS moderna en México a partir de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867 y un centralismo educativo producto del gobierno de Díaz. Precisamente, este momento podría considerarse como un antecedente puntual del bachillerato en México;
- d) el interludio revolucionario (1910-1917), focalizado por una enseñanza libre y obligatoriamente laica, derrocando el centralismo instaurado por Díaz. Considerándose como un momento de transición hacia una educación posrevolucionaria;
- e) el radicalismo posrevolucionario (1918-1940), caracterizado por una serie de modificaciones educativas, predomina la creación de la SEP y la posterior lucha por una educación de tipo socialista; y
- f) la educación contemporánea (1941-actualidad), que se rige por el principio de modernización de la educación. Este periodo abarca múltiples modificaciones a la educación hasta llegar a la consolidación de las reformas del siglo XXI.

Hacemos énfasis a la caracterización de la educación contemporánea, en función de que en esta etapa se encuentra contextualizada la presente investigación. El conocimiento sobre el devenir de la educación media en México es substancial para el análisis de las tendencias educativas actuales, para entender por qué nuestro sistema se basa en el enfoque por competencias y para dilucidar la relevancia que tiene la filosofía en la configuración del perfil del egresado de este nivel educativo.

De esta manera, a partir del trabajo de Zorrilla (2012) sostenemos que desde 1940 hasta la fecha, el sistema educativo mexicano ha presentado una diversidad de cambios, atendiendo aspectos como el analfabetismo, la educación técnica, el

aumento de matrícula y la cobertura educativa, la creación de instituciones de enseñanza media y la materialización de las recientes reformas educativas del siglo XXI.

El conocimiento sobre el entorno educativo de un periodo histórico influye en la manera en cómo las materias van configurando el currículo, hasta tener un cuerpo de asignaturas básicas. Por ejemplo, la educación entre 1930-1950 estuvo caracterizada por promover el aprendizaje de materias con perfil industrial. Esto se debió a que en ese momento histórico, ese tipo de educación era el que el país requería.

Hacemos alusión a la crítica de Bondy (2006) para quien la filosofía en Latinoamérica no existe, en función de que no es posible filosofar si no hay las condiciones materiales e ideológicas para ello. Algo muy similar pasa con la enseñanza de la filosofía: si las necesidades educativas tienen que ver con formar estudiantes para que se inserten al mercado laboral de la industria ¿ha de esperarse que la filosofía ocupe un lugar primordial en dicha tarea? Es evidente que habría que discutir estas cuestiones a fondo, aquí solamente las enunciamos para ampliar nuestro conocimiento sobre el tema.

Retomando el tema de la educación contemporánea, a partir de la lectura de Zorrilla (2012) resaltamos seis momentos clave para la construcción del actual sistema de educación media:

1. los proyectos encabezados por Torres Bodet en su paso por la SEP, la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y el Plan de Once Años. En todos los casos, se persiguió la alfabetización de la población mexicana. Para lograr este objetivo se contrataron maestros y se construyeron miles de escuelas;
2. la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) tuvo como objetivo mejorar la educación superior y la enseñanza media. Derivado de esta acción, Ramos y Del Pozo propusieron que el bachillerato se reformara en cuanto a duración y planes

de estudios. El argumento consistía en que eran muchos cursos para sólo dos años de clase, de manera que no era posible eliminar las asignaturas sino incrementar la duración del nivel educativo;

3. el incremento de población de 26 a 56 millones entre los años 1950-1970. Esto trajo como consecuencia el aumento de la matrícula escolar en los centros de enseñanza y con ello problemas en la cobertura universal. Las escuelas ya no alcanzaban a satisfacer las necesidades de ingreso, permanencia y egreso de los alumnos, tanto por problemas en la infraestructura como la falta de personal docente;
4. en respuesta al punto anterior, la UNAM aumentó a más de 7 los establecimientos de la ENP, así como también, creó el Colegio de Ciencias y Humanidades el (CCH) en 1971<sup>13</sup>. Aunado a esto, en los albores de 1980 fueron creados el COLBACH y el CONALEP<sup>14</sup>;
5. a partir de 1990 se comienza a pensar la educación en términos modernos, dando como resultado la inserción de México a la OCDE en 1994. Este organismo se encargaría de medir los resultados educativos con base en indicadores pedagógicos internaciones, principalmente las competencias de comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático; y
6. la implementación de la RIEMS en el 2008 durante el gobierno de Calderón. De aquí a la fecha, se han dado una serie de reformas en los diferentes ámbitos de la educación, el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), el MCC, las competencias docentes y las de los estudiantes, los métodos de enseñanza, entre otros (en la siguiente sección se abordan detalladamente estos aspectos).

Adicionalmente a los puntos que rescata Zorrilla, habría que agregar que recientemente a principios del 2017, a petición del Presidente de la República, el Lic. Enrique Peña Nieto, la SEP elaboró un Nuevo Modelo Educativo (NME). Este planteamiento reafirma los principios de la RIEMS y pone énfasis en los

---

<sup>13</sup> Actualmente existen cinco planteles de CCH, cuatro de ellos en la ciudad de México (Azcapotzalco, Vallejo, Oriente y Sur) y otro más en el Estado de México (Naucalpan). Consúltese <http://www.cch.unam.mx>

<sup>14</sup> Más adelante, en la sección de indicadores educativos se dará cuenta de la cifra de escuelas que conforma el sistema de EMS.

fundamentos pedagógicos de la labor docente, en la importancia de la participación de la comunidad y los padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y subraya la necesidad de centrar la enseñanza en el enfoque por competencias.

Según la SEP (2017)<sup>15</sup>, el objetivo de la Reforma Educativa consiste en que la educación pública obligatoria (básica y media superior) sea laica y gratuita, además de calidad e incluyente. En otras palabras, es deber del Estado “garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (S/N).

En conclusión, el proceso de construcción histórica del bachillerato en México muestra que no ha sido lineal, sino que ha respondido a las demandas educativas nacionales (hasta antes de la educación contemporánea), y recientemente, a las necesidades educativas internacionales (Reformas). Por tal motivo, resaltamos que la educación contemporánea, especialmente, la vertiente que comenzó con el nuevo milenio, se encuentra determinada por una serie de acciones gubernamentales materializadas en Reformas educativas y Acuerdos secretariales<sup>16</sup>, los cuales, regulan el marco de operaciones de las instituciones que ofrecen educación media, las labores de los docentes, el enfoque de enseñanza, principalmente.

¿Cómo ha afectado el proceso de construcción histórica de la EMS a la enseñanza de la filosofía? Adelantándonos un poco a contestar esta pregunta, decimos que lo ha hecho de diversas maneras: a) presencia curricular pobre, b) poca relevancia de los perfiles docentes y c) descuido de la actualización de los programas de estudio de filosofía. Una variante ha sido la actualización de los contenidos filosóficos, en algunos casos se aborda a partir de temas concretos y en otros de manera tradicional a como se presenta una historia de la filosofía.

---

<sup>15</sup> Véase <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/documentos/carta-los-fines-de-la-educacion-en-el-siglo-xxi-2>

<sup>16</sup> En este trabajo no pretendemos juzgar positiva o negativamente los lineamientos derivados de estas acciones gubernamentales.

### 1.1.2 Normatividad y especificidad de la Educación Media Superior

La Ley General de Educación (LGE) dispone que el sistema educativo mexicano se encuentra integrado por tres niveles: la educación básica (EB), la educación media (EM) y la educación superior (ES). La LGE se concibe como la máxima norma que regula la educación que imparte la Federación, las entidades federativas y los municipios que conforman la República Mexicana. Esta norma regula la educación básica y la media superior, otorga a las Instituciones de Educación Superior (IES) la autonomía para normar sus disposiciones generales como la contratación de los maestros, la creación de planes de estudios, entre otros.

Actualmente, el bachillerato se encuentra regulado por una compleja normatividad, que como hemos señalado párrafos arriba, caracteriza a la educación media en este siglo XXI. La mayoría de estas normas son de reciente postulación, incluso algunas han sufrido cambios en sus contenidos después de su aprobación, debido a que omitían materias o no enunciaban por completo las competencias. La normatividad de la educación media permite la organización y operatividad de este nivel educativo, caracterizando y definiendo principalmente los fines del bachillerato, la creación de un SNB, las competencias del MCC para los estudiantes, las competencias de los docentes (perfil docente), las diferentes opciones y modalidades educativas y el enfoque pedagógico adoptado para la enseñanza de las materias (Competencias).

En primer lugar, se establece que el propósito de la EB y la EMS consiste en “contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (SEP, 2017: S/N). Se pretende que la educación obligatoria contribuya a mejorar las condiciones sociales, económicas y políticas del país a partir de la formación de ciudadanos críticos y sensibles a la realidad social. Una tarea pendiente sería preguntarnos en qué medida la filosofía contribuye a la consecución de los propósitos educativos.

En consonancia con este propósito general, se establece un perfil de egreso de bachillerato, caracterizado por el dominio de once competencias genéricas (general a todas las disciplinas), otras más de carácter disciplinar (propias de cada asignatura o campo de estudio) y otras extendidas o profesionales (propedéuticas o para el trabajo). Se persigue que las competencias otorguen identidad al subsistema educativo en un marco de pluralidad (Acuerdo 444).

Las competencias se definen como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (Acuerdo 442). Ante un mundo en el que la información se encuentra en cualquier parte (internet, televisión, libros, etcétera), el conocimiento memorístico deja de tener cabida y abre paso al manejo y procesamiento de dicha información, es decir, a las habilidades que los estudiantes pueden actualizar para resolver una situación problemática.

Dentro de la variedad de competencias que integran el MCC, se pone énfasis en las denominadas genéricas. Éstas son comunes a todos los egresados de EMS (perfil del estudiante). Destacamos las siguientes: a) se autodetermina y cuida de sí, b) es sensible al arte, c) practica estilos de vida saludables, d) se expresa y comunica eficazmente, e) piensa crítica y reflexivamente, f) aprende de forma autónoma y g) trabaja de forma colaborativa.

Otro de los pilares de la educación media consiste en la definición de un perfil docente común a todos los profesores de este nivel educativo. Actualmente, se requiere que los maestros de educación pública dominen conocimientos de dos tipos: los disciplinares y los pedagógicos. A este respecto, el Acuerdo 447 expone ocho competencias comunes a todos los docentes. Por mencionar algunas: a) organizar la formación continua, b) planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque por competencias, c) evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de un enfoque formativo y d) dominar los saberes disciplinares correspondientes a su área de especialización.

Respecto a las modalidades de EMS, se reconocen tres: la escolarizada (de carácter presencial, basada en la enseñanza sistematizada), la no escolarizada

(fundamentada en la enseñanza por módulos) y la mixta (mezcla las dos anteriores). Además, se establecen siete opciones de bachillerato: la presencial, la intensiva, la virtual, la autoplaneada, la mixta, la certificación por evaluaciones parciales y la certificación por examen (Acuerdo 445). Estas modalidades y opciones dan vida a diversas instituciones de educación media en los ámbitos público y privado, expresando la riqueza educativa de este nivel educativo. Además de expresar la riqueza, tienen la empresa de ofrecer educación formal a todos los sectores de la población (cobertura universal).

Por último, desde el año 2012 se decretó legalmente la obligatoriedad de la EMS, lo cual constituye el fundamento de la relevancia que actualmente posee este nivel educativo para el desarrollo social, económico y cultural de la sociedad mexicana (SEP, 2012). En este sentido, para muchos especialistas los recientes cambios en la normatividad de la EMS pueden entenderse a partir de la necesidad de articular un sistema educativo tan diverso, caracterizado por carecer de cobertura, eficiencia y calidad. Asimismo, se comprende como una modernización de la educación en la medida en que adopta el sistema por competencias. Este enfoque requiere de un cambio substancial en los planes de estudios, los perfiles docentes, pero sobre todo, en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior nos ayuda a explicar varias cuestiones. En primer lugar, hace referencia a que la educación contemporánea se caracteriza por adoptar el sistema por competencias en la enseñanza de la EB y la EMS. Esto supone cambios radicales en el sistema normativo y operativo de la educación media. Una de las tareas pendientes es cuestionarnos cómo la enseñanza de la filosofía ha sido afectada por estos cambios. Más adelante veremos que, en algunos casos, estos cambios han sido mínimos, se han expresado en los documentos oficiales pero no se han materializado.

### 1.1.3 Estructura de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS)

El bachillerato mexicano se conforma por una estructura de Direcciones Generales, Coordinaciones Sectoriales, y Órganos Desconcentrados. Estas

dependencias forman parte de la estructura de la SEMS y se encargan de coordinar las necesidades puntuales de cada centro escolar, a la vez que sirven de puentes para materializar las demandas educativas nacionales e internacionales.

La estructura de la SEMS se integra por cinco Direcciones Generales: la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI), la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT), la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGE CyTM) y la Dirección General de Bachillerato (DGB).

Además, comprende tres Coordinaciones Sectoriales: la Coordinación Sectorial de Planeación y Administración, la Coordinación Sectorial de Personal y la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC). Finalmente, existen Órganos Desconcentrados que como tal no forman parte de la estructura de la SEMS, no obstante, sí se encuentran bajo su coordinación (Acuerdo 646). Estas dependencias son: Colegios de Bachilleres (COLBACH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) y el Fideicomiso de los Sistemas Normalizados de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

El motivo de la exposición de la estructura de la SEMS radica en esclarecer que todo centro educativo de carácter dependiente o descentralizado de la federación, se encuentra de alguna manera administrado y financiado por la SEP. Los organismos descentralizados federales como el CCH, la ENP, las preparatorias de la Universidad Michoacana<sup>17</sup>, entre otros, gozan de mayor autonomía en la medida que depende directamente de las universidades autónomas. No obstante, ello no disminuye las responsabilidades de administración y financiamiento por parte de la SEP para con estas instituciones, de igual forma estas instituciones tienen el deber de responder a las demandas educativas nacionales (Zorrilla, 2015).

---

<sup>17</sup> El centro donde realizamos la investigación de campo pertenece a la UMSNH y como tal se rige por la autonomía de la universidad. Este asunto será objeto de detalle en el tercer capítulo de este trabajo.

#### 1.1.4 Los organismos internacionales y la educación media

Para finalizar con este apartado dedicado a caracterizar la EMS en México, consideramos pertinente hacer mención a la relación que existe entre el bachillerato y los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este contexto, el BM afirma que la educación es un factor importante en la medida en que impulsa el desarrollo económico. Por lo cual, es preciso “entregar a todos los niños una educación de calidad que les ayude a adquirir habilidades necesarias en el mundo del trabajo es clave para poner fin a la pobreza antes de fines de 2030<sup>18</sup>”. El BM concibe a las escuelas como mecanismos para la preparación de los jóvenes en la adquisición de competencias para el mundo laboral.

Por otro lado, la OCDE<sup>19</sup> cada año realiza un diagnóstico sobre las condiciones de la educación en los diferentes países que la integran (entre ellos, México). Principalmente, analiza los siguientes rubros: logro educativo, igualdad de género, financiamiento y profesión docente. En nuestro país, este organismo señala que las recientes reformas educativas han impulsado la educación técnica, lo cual, ayuda a la capacitación para el empleo mientras se concluye los estudios, mejorando las oportunidades laborales e impactando directamente en la economía.

La premisa que la OCDE y el BM comparten es que conciben a la educación como una herramienta que permite a los países mejorar su economía, a través de la formación de estudiantes competentes en el ámbito laboral. Desde mi punto de

---

<sup>18</sup> Banco Mundial, *Educación: Panorama general*, en <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>, último acceso 17 de mayo de 2017.

<sup>19</sup> Por ejemplo, véase el documento *Panorama de la educación 2015* Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>, último acceso 11 de mayo de 2017

vista, asegurar esta condición es esencial para cualquier sistema educativo, lo que preocupa de estas concepciones es que dejan en segundo plano la formación integral del alumnado. De esta manera, las asignaturas de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales pueden tener poco peso en el currículo en función de que no aportan a la formación técnica de los estudiantes<sup>20</sup>.

En contraste con los puntos arriba mencionados, la UNESCO<sup>21</sup> aboga por una educación que contribuya a la conquista de la paz, a erradicar la pobreza y a promover el diálogo intercultural como principio de resolución de conflictos. Este organismo promueve una “visión holística y humanista de la educación de calidad en el mundo entero, trata de hacer realidad el derecho de cada persona a recibir enseñanza y sostiene el principio de que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico” (p. 7).

Varios especialistas en materia educativa afirman que la influencia de estos organismos internacionales en la educación posee intenciones ocultas. Por ejemplo, Neyra (2010) entiende que la educación basada en competencias, puede considerarse como “la expresión de las políticas educativas recomendadas por organismos financieros internacionales como el Banco Mundial (BM), que proporciona apoyo financiero a los países que lo solicitan por medio de préstamos” (p. 75).

En la misma sintonía, Zorrilla (2012) sospecha que la RIEMS “por sus características, y por la manera en que se elaboró y se consultó, esta reforma puede ser considerada fruto de las nuevas condiciones nacionales e internacionales” (p. 72). Condiciones que tienen que ver con las necesidades de que los estudiantes se adapten a los múltiples cambios de la sociedad actual

---

<sup>20</sup> En esta parte radica la crítica según la cual la educación actual tiende a privilegiar el pensamiento pragmático sobre el teórico. Esto podría dar origen a que unas materias gocen de mejor estatus que otras debido a su función en la formación para el trabajo.

<sup>21</sup> UNESCO (2011), *La UNESCO y la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>, último acceso 17 de mayo de 2017.

(exceso de información, fuentes no confiables, comunicación por medio de dispositivos electrónicos y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender).

En resumen, la educación media no escapa al actual contexto global fomentado por los organismos internacionales. Este nuevo planteamiento concibe al acto educativo como un fenómeno global, el cual, tiene que ir en consonancia con las demandas internacionales (aquí habría que discutir hasta qué punto estas demandas responden a las necesidades de los intereses de los países mejor posicionados, es decir, a quién beneficia este tipo de educación). Los aspectos educativos se tienen que homogeneizar para garantizar el acceso equitativo de todos al ámbito laboral.

Ahora bien, la exposición de estos elementos tiene la intención de mostrar que la educación se concibe como un proceso que tiene intereses globales y regionales. En cierta medida, los organismos internacionales exigen un ideal de educación en la que todos tengan igualdad en el acceso al mercado laboral, por otra parte, en el ámbito regional se reclama que estas medidas deben de ser contextualizadas según las necesidades locales de la escuela y la sociedad. Esta discusión da origen a que en algunas regiones del mundo, materias como la filosofía sea considerada como parte del currículo o bien que sea eliminada del plan de estudios (UNESCO, 2011), en función de que posee una relevancia para atender las necesidades regionales.

#### 1.1.5 Panorama actual de la educación media superior

Para tener un marco general de análisis del bachillerato mexicano es necesario tener en cuenta algunos indicadores educativos que nos señalen el estado actual de este nivel educativo. A estos se les define como el conjunto de datos que reflejan un aspecto de la realidad educativa, por ejemplo, la matrícula escolar, la reprobación, la deserción, la eficiencia terminal, los resultados ante pruebas derivadas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), entre otros.

A nivel nacional, en la modalidad escolarizada hay alrededor de 5,128,518 estudiantes de educación media superior, lo anterior, tomando en cuenta el bachillerato general, el tecnológico, el técnico bachiller, el profesional técnico, en los ámbitos de educación pública y privada (SNIE, 2017). Cabe mencionar que el aproximado de docentes que atiende a esta población estudiantil alcanza los 417,745. Por otra parte, se estima que 20,718 escuelas ofertan este nivel educativo. Asimismo, en la modalidad no escolarizada actualmente se encuentran estudiando un estimado de 356,041 alumnos en las diferentes ofertas académicas (bachillerato general, bachillerato tecnológico, en los ámbitos público y privado).

A grandes rasgos, la EMS en sus diversas modalidades y ofertas educativas, alberga en sus instalaciones cerca de 5, 500, 000 de estudiantes. Una tarea pendiente consiste en la sistematización y contabilidad de indicadores educativos que den cuenta de la modalidad no escolarizada. Por esta razón, en lo que sigue nos enfocamos en datos sobre la modalidad escolarizada del bachillerato.

En la República Mexicana la educación media presenta un porcentaje de absorción del 99.3%, un índice de abandono escolar cerca del 12.3% y una reprobación aproximada 13.4%. En este mismo contexto, la eficiencia terminal es del 66.6%; su tasa de terminación es del 60.5% (SNIE, 2017). Para contextualizar un poco más lo que los datos anteriores nos dicen, ofrecemos el siguiente ejemplo: tomando en cuenta un total de 100 estudiantes que ingresa al bachillerato, poco más de 60 logran terminarlo (eficiencia terminal), más de 10 alumnos abandonan sus estudios preuniversitarios (abandono escolar) y al menos 13 de ellos reprobaban a lo largo de los semestres (índice de reprobación).

Subrayamos que estos datos no son muy diferentes a los que Zorrilla (2015) señaló en un estudio realizado hace más de 10 años<sup>22</sup>. Una hipótesis que explique esto nos diría que no se han tratado a fondo los factores que impiden mejorar la calidad educativa. Los números nos dicen un aspecto de la realidad, pero no nos

---

<sup>22</sup> Zorrilla (2015) en un estudio que se ubica en el 2008 señaló que en materia de indicadores educativos del bachillerato, México no había avanzado, pues la eficiencia terminal no había rebasado el 60% y en materia de evaluaciones PISA estábamos reprobados.

dicen todo. Por este motivo, urgen estudios que combinen metodologías cualitativas y cuantitativas para el análisis y elaboración de propuestas de mejora en esos ámbitos<sup>23</sup>.

Existen estudios en los que se da cuenta desde 1950 cómo ha sido el crecimiento de la educación media superior, en términos de indicadores educativos como la matrícula escolar, número de escuelas y eficiencia terminal. Evidentemente, este estudio no se propone realizar un análisis minucioso del desarrollo histórico de estos datos estadísticos. Simplemente, señalamos que falta mucho por hacer en función de mejorar la calidad educativa en el país. La política educativa tiene que trabajar seriamente estas cuestiones para contribuir al bienestar social, económico y cultural de la sociedad.

Otra cuestión interesante ante este panorama tiene que ver con el papel que desempeña la filosofía en la atención a estas problemáticas, es decir, cuáles son las líneas de acción que se pueden implementar desde esta materia para resolver estas cuestiones. A manera de hipótesis respondemos que mediante la planificación y ejecución de métodos de enseñanza innovadores<sup>24</sup>.

## 1.2 Sobre la enseñanza de la filosofía: reflexiones mínimas

La enseñanza de la filosofía en los términos que ahora se está planteando es un objeto de estudio reciente, a pesar de que sabemos que desde la Antigüedad comenzaron a difundirse algunas reflexiones en torno a este tema. Lo que se está discutiendo en esta investigación es la docencia de esta disciplina en los actuales sistemas educativos, pensada en términos de la educación formal escolarizada y sistematizada (educación moderna).

En lo que sigue proponemos el desarrollo de los siguientes puntos para la comprensión de este tema:

---

<sup>23</sup> En algunas escuelas de EMS, hace falta tener evidencia de la siguiente información: ¿cuáles son los motivos y/o razones por las cuales los alumnos abandonan o reprueban su formación académica? y ¿cuáles son las estrategias que los docentes y directivos implementan para resolver estos problemas?

<sup>24</sup> Cuestión a tratar en el cuarto capítulo de esta investigación.

- a. la educación como campo de estudio, se expondrán los elementos teóricos que involucra el acto educativo y sus diversas perspectivas de análisis;
- b. reflexiones sobre la relación entre educación y filosofía, se hablará sobre el vínculo intrínseco entre una y otra, de forma que todo acto filosófico es por ende un acto educativo y viceversa;
- c. la situación global y local de la enseñanza de la filosofía, se discutirán las posturas internacionales sobre la docencia de esta disciplina, cómo es su presencia en otros países y en México;
- d. la postura de la filosofía ante la RIEMS, se darán a conocer las principales críticas de la filosofía hacia la nueva tendencia pedagógica;
- e. justificación de la enseñanza de esta materia en la educación media, se aducirán algunas razones en favor de la presencia de la filosofía en el currículo y su importancia en el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes;
- f. nociones generales sobre la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, se plantearán algunas posturas filosóficas sobre las condiciones mínimas para la docencia de esta disciplina y sus condiciones de aprendizaje, y
- g. un recorrido mínimo de las propuestas didácticas que se han elaborado para instruir esta asignatura en los diferentes niveles educativos.

### 1.2.1 La educación como campo de estudio

La educación, concebida como el instrumento que utiliza el ser humano para transmitir y recrear el conocimiento y la cultura, es un campo de estudio complejo que es reflexionado por una diversidad de disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades. La razón de esto tiene que ver con la gran cantidad de componentes que intervienen en el denominado acto educativo: métodos y estrategias de enseñanza, relación entre docentes y alumnos, programas de estudio, políticas educativas, por mencionar algunos.

De este modo, la educación es analizada desde campos como la psicología, la pedagogía, la sociología, la antropología, la historia, la economía, la filosofía, entre otros. Estas disciplinas aportan elementos para la reflexión del proceso educativo,

sin embargo, advertimos que “al compartir como objeto de estudio a la educación, las distintas disciplinas de las ciencias sociales tienden a establecer demarcaciones de territorio en función de determinados estilos de trabajo” (Pacheco, 2013: 108), provocando, en algunos casos, aislamiento epistemológico entre las áreas del conocimiento y con ello la incapacidad de trabajar interdisciplinariamente.

Según Pacheco (2013) estas disciplinas optan por especializar sus objetos de estudio en el campo educativo. Por ejemplo, a la psicología de la educación le interesa la influencia de los aspectos emocionales y afectivos en el aprendizaje; la historia de la educación se preocupa por encontrar similitudes en los cambios educativos de una época a otra; la economía estudia la relación que existe entre el grado de educación y el nivel de desarrollo social y económico; la sociología de la educación se inclina por el estudio de las escuelas en cuanto instituciones que se encargan del proceso de socialización de los individuos, principalmente.

No obstante, estas demarcaciones territoriales expuestas por Pacheco sobre el estudio del fenómeno educativo, en este apartado expondremos las aportaciones de la reflexión filosófica al campo educativo. Destacamos los siguientes puntos: la relación intrínseca entre la educación y la filosofía, las críticas a los actuales paradigmas educativos y la justificación de la enseñanza de esta materia en las escuelas de educación media.

### 1.2.2 Reflexiones sobre educación y filosofía

Existen muchas maneras de ejemplificar la relación entre la filosofía y la educación. La mayoría de ellas recurren al *mito* como la forma por excelencia para exponer la naturaleza de las tareas educativas y filosóficas. Estas explicaciones remiten a la necesidad que tienen los seres humanos de aprender los conocimientos básicos para su supervivencia en un contexto de sociabilidad, haciendo hincapié en la distinción que hay entre seres humanos y animales: la capacidad de crear y conservar la cultura (Arredondo, 1990; Pérez, 2015; y Abbagnano y Visalberghi, 2016).

Según Abbagnano y Visalberghi (2016), el mito de *Prometeo* de Platón explica de manera magistral la naturaleza de las tareas educativas y su relación con la filosofía. En dicho relato se narra que los dioses griegos encargaron a Prometeo y a Epimeteo la justa distribución de las cualidades (velocidad, corpulencia, fuerza, etc.) a las estirpes animales, con el objetivo de que todas pudieran asegurar su existencia. No obstante, al final de su encomienda se dieron cuenta que al ser humano lo habían dejado completamente desnudo y sin ninguna protección ante las amenazas externas.

En este entendido, Prometeo decidió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la *habilidad mecánica* (capacidad para construir cosas) para dárselas a este ser desprotegido. Esta medida no garantizaba su supervivencia, pues los seres humanos seguían viviendo dispersos, lo que los volvía débiles e incapaces de establecer lazos con sus semejantes. Zeus optó por enviar a Hermes a que distribuyera entre los hombres *el arte político* y con ello el sentido de los valores de respeto recíproco y justicia. El propósito de esta nueva encomienda fue establecer sociedades y así garantizar la existencia del género humano.

Con base en lo antes expuesto, los autores sostienen que a partir del mito de Prometeo se pueden deducir dos cuestiones importantes para las tareas educativas y filosóficas: a) el ser humano no puede existir sin el arte mecánico y sin el arte político (capacidades de creación y organización) y b) estas artes no son instintos naturales que se encuentren en nuestra naturaleza orgánica, sino que deben ser aprendidas a partir del arte de la palabra, es decir, por medio de la enseñanza. En conclusión, para los autores “desde la Antigüedad clásica estas dos tareas, conservar y renovar la cultura, fueron abordadas en forma racional y consciente por la filosofía” (p. 14).

Por otra parte, Pérez (2015) también hace referencia a la relación vital entre filosofía y educación. El autor asevera que “el origen de la educación está en la filosofía” (p. 53). Asume que esta disciplina juega un papel pertinente en la educación en la medida en que la transmisión eficiente de los conocimientos, la defensa y protección ante amenazas externas no se encuentran desvinculadas de

la búsqueda de ideales como la felicidad y la vida buena, los cuales se procuraban en las culturas antiguas como la griega. La filosofía pues, ha ido más allá de la mera transmisión de los conocimientos básicos para la supervivencia proponiendo la búsqueda de ideales de vida, una labor trascendente para la existencia humana.

Por último, Arredondo (1990) menciona que la preocupación por la educación ha estado presente desde los orígenes de la humanidad. A este respecto señala que “la educación se originó en la necesidad de sobrevivencia de la especie tanto para sobreponerse a las fuerzas naturales, así como para conformar los roles sociales y económicos dentro de la sociedad” (p. 26). Por tal motivo, las actividades educativas se orientan a partir de las necesidades, las características del grupo social y la cantidad y calidad de los recursos disponibles.

#### a) Filosofía de la educación y pedagogía

Conceptualmente hablando, los términos filosofía de la educación y pedagogía poseen una relación estrecha porque que ambos se preocupan del fenómeno educativo en lo tocante a la promoción de distintas modalidades de cultura y por su interés en abogar por un cierto ideal de formación humana. Sin embargo, según Abbagnano y Visalberghi (2016) el término pedagogía puede ser aún más amplio<sup>25</sup>, puede abarcar un conjunto de ciencias indispensables para el control racional del proceso educativo, tales como la psicología, la sociología y la didáctica. Los autores encajan a estas disciplinas dentro de las “ciencias pedagógicas” en la medida en que sirven para el control racional del acto educativo.

Desde un punto de vista técnico, la filosofía de la educación y las ciencias pedagógicas se relacionan según la dialéctica fin-medios. Se concibe que la pedagogía dicta los medios y la filosofía los fines de la educación. De manera que ambas pierden su vinculación y se dedican a tareas diferentes en el marco de un mismo proceso. No obstante, los autores sostienen que esta concepción no es del

---

<sup>25</sup> En la misma sintonía, Pacheco (2013) señala que la educación es reflexionada por una diversidad de disciplinas provenientes de las ciencias sociales y las humanidades.

todo válida, pues de nada sirve estipular “metas en abstracto, sin tomar en cuenta los medios de que se dispone para alcanzarlas, sería una actividad de dudosa eficacia. [Asimismo], las ciencias pedagógicas no podrían ser útiles si ignorasen la finalidad de los ideales educativos a que deben contribuir” (p. 15).

#### b) Reflexiones sobre enseñanza y aprendizaje desde un contexto pedagógico

Dentro del marco de las reflexiones del fenómeno educativo, se han gestado diferentes posturas en relación a lo que entendemos por enseñanza y aprendizaje. Sobre esto reconocemos dos posturas básicas: a) la que sostiene que la enseñanza es algo desligado del aprendizaje y b) la que sostiene que la instrucción es algo vinculado al aprendizaje.

El primer momento lo podemos representar con la exposición de Caram (2008)<sup>26</sup>, quien sostiene que la relación entre enseñanza y aprendizaje no es una relación causa-efecto, sino más bien se trata de una dependencia de carácter *ontológica*. Entonces, el aprendizaje no es un efecto de la enseñanza, más bien, es un trabajo personal, interno e intransferible que requiere compromiso y voluntad tanto del aprendiz como del maestro, pero está siempre más ligado al sujeto interesado en conocer.

El segundo momento lo relacionamos con las ideas que enuncia Suescún (2012). Este autor parte del supuesto de que la enseñanza es parte esencial para la educación, sin embargo, a partir de la reinención de la pedagogía y de la influencia de los enfoques psicológicos se ha acuñado una categoría que para él muestra un sinsentido: el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tenor, la idea anterior parte “quizá de una obviedad, no puede haber enseñanza sin que se genere aprendizaje, enseñar es, principalmente, hacer aprender” (p. 145). Este argumento plantea una relación causa-efecto entre una acción y su consecuencia.

---

<sup>26</sup> La autora se apoya en el trabajo de Gary Fenstermacher (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 150-175).

Por otra parte, en la reflexión filosófica existe un debate abierto que ejemplifica la dualidad entre las posturas pedagógicas antes citadas<sup>27</sup>. Como veremos más adelante las dos posiciones más preponderantes son: 1) una cosa es aprender filosofía y otra es aprender a filosofar (Pereda, 2013) y 2) no es posible aprender filosofía sin aprender a filosofar (Obiols, 2008). En el primer argumento, enseñanza y aprendizaje son dos elementos distintos aunque vinculados, en cambio, en el segundo forman parte de un mismo proceso.

### 1.2.3 Tendencias educativas: situación global y local de la enseñanza de la filosofía

Los paradigmas educativos, y con ello las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, métodos y estrategias didácticas, roles del alumno y del maestro, contenidos disciplinares, entre otros, se han modificado a partir del reconocimiento de la influencia de la llamada *sociedad de la información* en los diferentes ámbitos de la vida. En este sentido, “hay que elaborar una nueva narrativa, volver a escribir el discurso acerca de la educación, en suma a la luz de nuevas condiciones en la sociedad que nos toca vivir” (Cázares, 2008: 15-16).

No resulta extraño que desde la década de los 90s se hayan venido dando una serie de reformas educativas en diferentes partes del mundo, principalmente en los países que conforman la América Latina y el Caribe como Argentina, Brasil, Chile, Colombia México, etc. No obstante, se cuestiona que los intereses de estas reformas no son específicamente educativos sino que tienen que ver con la preocupación de impulsar la formación de capital humano para el desarrollo económico y social del capitalismo (Gorostiaga y Tello, 2011). Cuestión que ya hemos señalado páginas atrás cuando analizamos la relación entre la educación y los posicionamientos de los organismos internacionales.

Como es de esperarse, la filosofía y las materias que conforman las humanidades no escapan a estas pretensiones globales y hegemónicas. Según Vargas (2016) este contexto de marginación se debe a la influencia de las demandas globales en

---

<sup>27</sup> Esta cuestión será revisada con mayor detalle en la sección de “Posturas sobre la enseñanza de la filosofía”.

los sistemas educativos (globalización, posmodernidad, neoliberalismo, high-tech capitalism).

Si bien es cierto que los especialistas en filosofía y pedagogía tienen mucho que criticar a los recientes cambios educativos en el mundo, ello no demerita la idea de repensar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato a la luz de las actuales condiciones de vida. Consideramos necesario un replanteamiento de los métodos de enseñanza, la actualización de los contenidos filosóficos, la elaboración de material para la enseñanza de esta materia, la profesionalización docente, por mencionar algunos ejes de análisis.

### Situación global de la enseñanza de la filosofía

El análisis de la enseñanza de la filosofía no puede reducirse a la comparación de los planes de estudio de esta materia en diversas partes del mundo, antes bien, tiene que pensarse desde el punto de vista de los problemas que esta cuestión plantea, los cambios que ha generado y las medidas o soluciones que se han proporcionado (UNESCO, 2011).

A propósito de lo planteado en la sección anterior, las materias que comprenden el área de la filosofía se han visto influenciadas por la orientación pragmática de la educación actual. De esta manera, la enseñanza de la filosofía se piensa en términos técnicos o prácticos, en lugar de concebirse como una actividad teórica o contemplativa.

La cuestión anterior plantea el problema de si la enseñanza de la filosofía tiene una función práctica. Normalmente, se ha respondido que sirve para la educación de una consciencia crítica en los ciudadanos, es decir, en el desarrollo de la capacidad de criticar todas las ideas, incluso las consideradas como justas o verdaderas, pues “un ciudadano obediente será un buen ciudadano, pero también puede transformarse en un ciudadano manipulable, capaz de adherirse, en un momento dado, a otras ideologías diferentes a las que formaron parte de su educación” (UNESCO, 2011: 48).

La UNESCO en su estudio sobre las prácticas de la enseñanza de la filosofía plantea que no se puede hablar de una forma específica de enseñanza y presencia de esta materia en diferentes países. En muchos lugares, la filosofía se presenta con otro nombre o se la adhiere a una materia relacionada con la moral o las religiones (por ejemplo, cívica y derecho).

En general, señalamos que en algunos países la filosofía se encuentra totalmente excluida de los planes de estudio, por ejemplo, en los países que integran el Reino Unido o en Rusia. No obstante, no todo es negativo. En países como Marruecos, Túnez, Chile, Nigeria, México, entre otros, se reconoce la importancia de la enseñanza de la filosofía en la educación formal y se la relaciona con la capacidad de formar ciudadanos activos.

#### La enseñanza de la filosofía ante la RIEMS

Las reformas educativas en México se pueden explicar a partir del reconocimiento de la influencia de la globalización y de la sociedad de la información en los diferentes ámbitos de la vida y principalmente en los aspectos educativos. Los planteamientos educativos tradicionales, basados en mera memorización de los contenidos ya no responden a las necesidades del mundo actual.

Como respuesta a la ineficacia de estos planteamientos en el sistema educativo mexicano, en la primera década del siglo XXI se llevaron a cabo una serie de Reformas en los niveles básico, medio superior y superior. En este trabajo, nos toca hablar de la implementación de la RIEMS en el 2008 y su relación con la enseñanza de la filosofía.

Respecto a la recepción de la RIEMS por los especialistas en filosofía, sobresalen dos posturas: a) se percibe que la reforma tiende a reducir e incluso a excluir la enseñanza de esta disciplina y en general de las materias de humanidades y b) la implementación de la Reforma se concibe como una oportunidad para replantear la enseñanza de la filosofía a partir de nuevos enfoques pedagógicos y filosóficos.

En la primera postura se externa la preocupación de filósofos por la posible desaparición de la filosofía de la EMS (Alonso y Romano, 2011; Vargas, 2011; Madrigal, 2015). Se concibe a la RIEMS como una posición educativa que tiende a habilitar a los estudiantes para el mundo laboral privilegiando el pensamiento práctico sobre la actividad teórica (actividad filosófica). Además, se alude que la presencia de la filosofía en el bachillerato se ha reducido a una enseñanza de sólo 64 horas y no se hace énfasis en la formación profesional de los profesores de filosofía (perfil docente). En este sentido, “el reto hoy no se agota con reflexionar y argumentar sobre la importancia y el sentido de la enseñanza de la filosofía, reflexión a todas luces primordial; el reto se debe expandir hasta lograr hacer operativa su enseñanza” (Alonso y Romano, 2011: 39).

Por otra parte, Morado (2011) se manifiesta en favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio a partir del modelo por competencias. El autor argumenta que las competencias genéricas plasmadas en la RIEMS se pueden enseñar y/o promover desde la filosofía. Principalmente, se alude a las exigencias de desenvolverse satisfactoriamente en contextos plurales, mantener una actitud crítica ante el mundo que nos rodea, actuar de manera reflexiva y responsables.

En otras palabras, para Morado la implementación de las competencias a partir de la RIEMS se convierte en una oportunidad para repensar la enseñanza de la filosofía, en la medida en que esta disciplina coadyuva al desarrollo de las competencias genéricas y se opone a la educación memorística. Sin embargo, advierte la necesidad de que los docentes estén bien preparados en filosofía de manera que se de preferencia a los estudios formales en esta disciplina añadiendo cursos de especialización didáctica.

#### 1.2.4 ¿Para qué enseñar filosofía en el bachillerato?

En las últimas décadas, a raíz de las constantes críticas a la utilidad de la filosofía en los contextos educativos, se han suscitado varias reformas educativas en diferentes partes del mundo (UNESCO, 2011), las cuales, se han caracterizado por poner en tela de juicio la relevancia de esta materia en el plan de estudios. De

esta manera, no resulta extraño que diversos especialistas en la materia dediquen investigaciones a la contribución de la filosofía en los ámbitos educativos, a la vez que cuestionan las actuales tendencias pedagógicas.

En este tenor, Cerletti (2008) cuestiona que la pregunta “¿por qué enseñar filosofía?” alude a la *utilidad* (en el sentido pragmático del término) que esta disciplina tiene en relación directa con el mundo de la vida, específicamente con la lógica laboral o de mercado. Este posicionamiento critica el carácter teórico (“inútil”) de la filosofía, sobreponiendo el valor de otras disciplinas como las matemáticas, la física, la química, entre otras, en razón de su carácter pragmático (lo útil).

En pocas palabras, el autor señala que el debate por el sentido de la filosofía en las instituciones escolares no se agota en la discusión técnica del espacio de las materias filosóficas en los nuevos planes de estudio, según su correspondiente grado de utilidad para el mundo laboral. Antes bien, debemos discutir el destino de la filosofía en la escuela y su pertinencia en cuanto disciplina que tiene por objeto la desnaturalización de lo dado como natural y aceptado como válido. De este modo, “la necesidad de filosofía en esta época puede justificarse recurriendo a una de sus características fundacionales: la radicalidad de su interrogar” (Cerletti, 2008: 49).

### La función de la enseñanza de la filosofía en la educación media

Hoy en día, existe una amplia literatura que versa sobre la importancia de la filosofía en cuanto tal (Castro, 2000; Correa, 2012; Cortés, 2016) y otra más se ocupa específicamente de la justificación de esta materia en la educación media (Lo Cané y Piérola, 2010; Páramo, 2011). Estas posturas tienen en común dos cosas: a) definen la importancia de esta asignatura a partir del contexto actual (el mundo globalizado y la sociedad de la información) y b) aseveran que la filosofía permite a los estudiantes hacerse de un bagaje cultural, a la vez que contribuye al desarrollo de las habilidades del pensamiento, especialmente, a la formación de la conciencia crítica.

De la gran variedad de posturas sobre la relevancia de la filosofía en los espacios educativos, nos parece que Castro (2000) señala seis contundentes razones para justificar la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina en los centros escolares:

1. recuperación del gusto por lo clásico. Mostrar que los planteamientos de los filósofos clásicos o antiguos son vigentes a la luz de las condiciones actuales de vida;
2. aprender a mutar los valores. Motivar al alumno a cuestionar la validez de los valores actuales, para contribuir a la construcción de un sistema de valores propios;
3. comprender que no existe una antropología verdadera. La filosofía ayuda a desmitificar la idea de una esencia humana universal, lo que vendría a suponer una apertura hacia el otro en un ambiente de diversidad y respeto;
4. entender que hay más formas de conocimiento aunado a las lógicamente válidas, en el sentido de reconocer que también podemos conocer por medio de otras vías como lo artístico o lo poético;
5. en sintonía con el punto anterior, el autor señala que no sólo las ciencias son importantes para el desarrollo integral del ser humano, sino también el conocimiento y reflexión de los problemas morales contemporáneos como la libertad o la alteridad y
6. una de las más relevantes contribuciones de la filosofía tiene que ver con la capacidad de pensar por uno mismo (autonomía intelectual), es decir, renunciar a la minoría de edad que en el siglo XVIII el filósofo alemán Kant rechazó rotundamente.

Evidentemente, podríamos seguir enumerando un sinnúmero de razones para justificar la enseñanza de la filosofía en la educación media, las cuales toman las formas más diversas hasta el punto de proponer una enseñanza filosófica de contenidos no filosóficos, esto es, desarrollar la práctica docente a partir de un modelo didáctico filosófico, por ejemplo, enseñar matemáticas socráticamente (Madrigal, 2015).

### 1.2.5 Nociones generales sobre la enseñanza de la filosofía

Como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza de la materia que ahora nos ocupa es una cuestión que se ha reflexionado desde el propio campo filosófico, se le ha convertido en un problema de carácter filosófico antes que pedagógico o político (Boavida 2006; y Cerletti, 2008). Esto ha propiciado que diversos pensadores se hayan dado a la tarea de proponer una serie de condiciones mínimas para la instrucción de esta disciplina, dando origen a varias propuestas para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, conformando un cuerpo de conocimientos denominado “didáctica de la filosofía” o más bien “didácticas de la filosofía” (siguiendo la idea de que no existe una sola y única postura sobre la instrucción filosófica, sino más bien, una pluralidad de ellas).

El análisis de las posturas filosóficas sobre la propia enseñanza de la filosofía sirve de base para el desarrollo de propuestas pedagógicas (formas concretas de instrucción), aun cuando la mayoría de ellas solamente sugieren lineamientos mínimos para la docencia de esta materia. En las siguientes líneas se exponen algunas de las propuestas más reconocidas sobre la instrucción de la filosofía en los espacios educativos (cuestiones teóricas y metodológicas), sin querer con ello abarcar la totalidad de posicionamientos que se han elaborado en los diferentes contextos educativos, ni discriminar una postura sobre otra en función de cualquier tipo de jerarquía o autoridad académica.

#### a) La enseñanza de la filosofía como problema filosófico: hacia una didáctica aleatoria

Una de las posturas más conocidas sobre el problema de la enseñanza de la filosofía, fue inaugurada por Cerletti (2008). La obra de este autor significa un parte aguas para las recientes investigaciones sobre didáctica de la filosofía, en la medida en que sistematiza los requerimientos para pensar la enseñanza de esta materia como un problema de índole filosófica antes que pedagógica o política. En este sentido, Madrigal (2015) reconoce que Cerletti elaboró un enfoque teórico para pensar la enseñanza de la filosofía desde distintos campos, a saber: el

pedagógico (sobre las formas de enseñanza), el filosófico (manera de concebir el ejercicio filosófico) y el político (sobre la utilidad de esta disciplina).

El meollo del pensamiento de Cerletti sobre la enseñanza de la filosofía consiste en un argumento que parte de que el modo cómo se caracterice a esta disciplina determina una forma de intervención filosófica docente. Antes que un conjunto de decisiones didácticas sobre cómo enseñar (métodos, estrategias y recursos didácticos), es un problema que tiene que ver un ejercicio de conceptualización sobre la misma filosofía.

En resumen, el autor expone su postura en dos momentos. En primer lugar, se dedica a realizar la fundamentación teórica de los elementos que conforman una didáctica filosófica en términos de un esquema general de enseñanza. En un segundo momento, desarrolla una propuesta de enseñanza aleatoria como una didáctica mínima.

La fundamentación teórica del autor hace referencia a una serie de condiciones mínimas que hay que reflexionar a la hora de enseñar filosofía. Destacamos los siguientes puntos:

- no existe un método eficaz de instrucción. No hay recetas pedagógicas para la enseñanza de la filosofía, más bien, cada circunstancia de enseñar filosofía constituye una singularidad única;
- la enseñanza de la filosofía no es neutral, sino que siempre se instruye desde una posición filosófica. El docente enseña un problema o tema desde una determinada concepción de filosofía (por ejemplo, marxismo o idealismo);
- los textos filosóficos y su comprensión son solo herramientas para el filosofar, esto es, no constituyen el fin último de la enseñanza y aprendizaje filosóficos;
- en el mejor de los casos, enseñar filosofía implica enseñar a filosofar, esto último significa atreverse a pensar por uno mismo para desnaturalizar la realidad;

- el alumno no es una tabula rasa, sino un ser pensante con conocimientos previos sobre la realidad y
- la labor docente consiste en promover en los alumnos una actitud filosófica radical, convertirlos en filósofos ante el mundo en la medida de lo posible.

En este mismo contexto, Cerletti (2017) señala que en el mejor de los casos, las situaciones de enseñanza filosófica permiten encuentros entre docentes, alumnos y saberes. La situación de enseñanza supone una repetición y la posibilidad de una alteración (pensamiento). La relevancia del docente estriba en determinar qué se hace con lo no programado. Esto significa dejar de concebir al profesor de filosofía como un normalizador del programa, para pensarlo como un promotor del aprendizaje.

De esta manera, según Cerletti (2008) “ya no será posible pensar en una didáctica de la filosofía, como una técnica de aplicación, de manera independiente de las decisiones filosóficas que el profesor adopte, puesto que el qué enseñar aparecerá siempre entrelazado con el cómo hacerlo y viceversa” (p. 77). No hay pues, una manera exitosa o modélica de enseñar un tema filosófico (el filosofar no se sigue de una secuencia determinada de pasos didácticos), lo que sí hay son recomendaciones generales para su enseñanza (una didáctica mínima).

En conclusión, la didáctica aleatoria es llamada así en la medida en que privilegia la contingencia de los encuentros entre el docente, los alumnos y los saberes. La enseñanza de la filosofía no se encuentra constreñida por un resultado preconcebido. El resultado tiene que ver con la construcción compartida del proceso de aprendizaje (se trata de una hipótesis de aprendizaje filosófico unido a una voluntad de enseñar). A partir de aquí, se da lugar a una meta-didáctica de la enseñanza de la filosofía, una suerte de principio filosófico-didáctico para el despliegue de didácticas específicas.

## b) Ideas y teorías pedagógicas complementarias a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía

Otra de las posturas filosóficas más reconocidas sobre el tema que nos ocupa es la que plantea Obiols (2008). En síntesis, el autor se apoya en ideas y teorías pedagógicas (la teoría de los contenidos y el constructivismo) como ideas complementarias y compatibles con la enseñanza de la filosofía. A partir de este análisis, Obiols propone algunas sugerencias para la docencia de esta disciplina a partir de un esquema general de enseñanza.

El autor expone al menos seis puntos clave para la enseñanza de la filosofía:

- a) es válido buscar en la misma filosofía los componentes esenciales para su enseñanza, lo cual, se convierte en la posibilidad de desarrollo de una didáctica especial para la educación filosófica;
- b) la filosofía no sólo es una serie de conceptos, teorías o historias que sólo sirven para adornar la cultura general, sino que debe de concebirse como una forma de vida basada en el ejercicio de la razón y la crítica (en sentido estricto, bajo un modelo constructivista la enseñanza de la filosofía abarca un saber conceptual, otro procedimental y finalmente el actitudinal);
- c) el aprendizaje filosófico es inescindible de un contenido (un tema, problema, concepto) y una forma (metodología de enseñanza), supone un saber qué y un saber cómo propios del docente;
- d) en filosofía no se puede enseñar a pensar en el vacío, es decir, a partir del saber de cada uno, para ello se requiere de un conocimiento de los textos filosóficos como herramientas para ejercitar el pensamiento;
- e) un proceso de instrucción filosófica se propone enseñar filosofía y aprender a filosofar, en palabras de Obiols (2008) “se trata de aprender filosofía y de aprender a filosofar y que solo se aprende a filosofar estudiando filosóficamente la filosofía efectivamente existente” (pp. 81-82) y
- f) la enseñanza de la filosofía es altamente compatible con las teorías pedagógicas de los contenidos (Coll) y la teoría constructivista (Vigotsky). Esto último significa dos cosas: 1) existe la posibilidad de que ciertas

teorías pedagógicas no propicien una enseñanza eficaz de la filosofía (por ejemplo, el conductismo en la medida en que no se establecen las condiciones de libertad para la enseñanza) y 2) la filosofía puede asimilar, adaptar, adecuar o innovar aquellas teorías que considere pertinente para su instrucción.

Desde este punto de vista, la filosofía se encuentra en un proceso de asimilación de las recientes teorías elaboradas desde la pedagogía, lo cual significa un cambio en el enfoque de enseñanza, es decir, un replanteamiento de las concepciones de los métodos y estrategias, los tipos e instrumentos de evaluación, los contenidos, etc., en la docencia de la filosofía.

Lo que resulta interesante pensar es cómo sería este replanteamiento de la enseñanza de la filosofía aplicada al contexto de la educación media, a la luz de los recientes cambios educativos emanados de la RIEMS y del Nuevo Modelo Educativo. Entre otras cosas, cuáles son los roles del docente y el alumno, qué tipo de materiales (además de los textos filosóficos) podemos utilizar para la enseñanza de esta materia, cómo evaluar los aprendizajes y cómo elaborar una planeación didáctica.

### c) La enseñanza de la filosofía entre nosotros

En una obra que tiene como objeto explicitar los autores y problemas que caracterizan al pensamiento filosófico en México durante el siglo XX, Pereda (2013) dedica un breve apartado a la cuestión de la enseñanza de la filosofía en este país. En este texto ofrece algunas ideas para pensar la enseñanza de esta disciplina en nuestro contexto histórico-social<sup>28</sup>. Además, elabora una breve propuesta de enseñanza de la filosofía a partir de la *lectura argumentada* de textos filosóficos desde una mirada actual.

Podemos sintetizar las ideas de este autor en cuatro puntos:

---

<sup>28</sup> En este punto, Toscano (2015) agrega que la enseñanza de la filosofía en México no debe estar desvinculada del contexto sociocultural, puesto que es la propia vida sociocultural la que impulsa el ejercicio de la filosofía. En este sentido, “la creación conceptual y los problemas filosóficos mantienen una tensa, conflictiva y nunca resuelta interrelación con la vida sociocultural” (p. 76).

- toda enseñanza de la filosofía presupone una manera de entender la misma filosofía. El ejercicio docente se orienta a partir de las necesidades que según nuestro entendimiento debe cumplir la filosofía, por ejemplo, como ideología para instaurar el orden o como instrumento de crítica y resistencia<sup>29</sup>;
- la instrucción de la filosofía actual es una calamidad, sobre todo si se toma en cuenta la enseñanza de los grandes filósofos de la antigüedad como Sócrates, Platón, Aristóteles y también lo es en la medida en que los programas de filosofía contienen temas descontextualizados de la realidad actual;
- no existe una filosofía light o suave. La filosofía es un ejercicio exigente y riguroso. Esto último podría tener una ligera variación según el nivel educativo, por ejemplo, las diferencias que existirían entre un curso de filosofía para niños y un seminario celebrado en una facultad de filosofía, y
- toda enseñanza de la filosofía supone dos cosas, contenidos y metodología, algo sobre qué reflexionar y una forma particular de hacerlo, tareas que le competen al docente.

Sobre la propuesta de enseñanza, Pereda (2013) propone una estrategia de lectura argumentada como la posibilidad de comprender los grandes textos de la tradición filosófica en consonancia con el vocabulario de quien actualmente se encuentra leyendo estos textos. En este sentido, toda lectura se hace en y desde el presente. Esta propuesta resulta valiosa en la medida en que nos ofrece una herramienta didáctica de enseñanza y aprendizaje del conocimiento filosófico, puesto que, como veremos más adelante, la enseñanza de la filosofía carece de propuestas concretas de instrucción.

#### d) La enseñanza de la filosofía desde la teoría de la acción comunicativa

En el contexto filosófico mexicano se planteó una postura novedosa sobre la enseñanza de la filosofía tomando como base algunas ideas de la teoría de la

---

<sup>29</sup> Idea que comparte con Cerletti (2008) y Boavida (2006).

acción comunicativa desarrollada por Habermas. Este argumento aporta los elementos para pensar las posibilidades del pensamiento crítico en la pedagogía, a la vez que permite superar las teorías conservadoras, reformistas y radicales que han dominado el campo educativo durante décadas (Ramírez, 2003).

Según Ramírez, el término de racionalidad comunicativa hace referencia a la capacidad de demostrar validez de ideas o acciones a través de un consenso argumentativo que varios interlocutores están dispuestos a respetar. Este proceso consiste en dos cosas: el carácter lingüístico e intersubjetivo de la razón humana y la posibilidad de ser racional en toda comunicación lingüística, esto es, la capacidad de llegar al entendimiento (alcanzar un acuerdo y compartir sus consecuencias). En este sentido, “la racionalidad comunicativa es un medio cognoscitivo y de comprensión de la realidad, una forma de interacción social, y un modo de socialización de la personalidad” (Ramírez, 2003: 193).

De acuerdo al autor, desde el concepto de la racionalidad comunicativa las funciones de la educación pueden ser las siguientes: a) reproducción y apropiación *crítica* de la tradición cultural, b) integración social no coactiva, puesto que hay consenso y diálogo y c) la formación de individuos libres. Se trata de una acción educativa que supere el pensamiento tecnoburocrático de reproducción del saber al proponer otra forma de concebir el acto educativo.

Así pues, “la racionalidad educativa es, o ha de ser, el fundamento, el proceso y el fin de la acción educativa” (Ramírez, 2003: 193). Fundamento: discusiones públicas sobre los fines de la educación. Proceso: comunicación, discusión y argumentación en todos los niveles. Fin: el desarrollo de las capacidades comunicativas que fomente individuos libres, participativos y socialmente responsables.

La racionalidad comunicativa en cuanto principio pedagógico permite resolver la contradicción de las dos funciones de la escuela: la transmisión y adquisición de conocimientos y la socialización de los individuos. Naturalmente, la primera función ha sido históricamente privilegiada, dando como resultado un proceso

cognoscitivo abstracto desencajado del contexto y una integración social meramente ideológica e irreflexiva.

El cognoscitivismo racionalista es otra consecuencia de la mera transmisión del saber, en la medida en que supone que basta la adquisición activa de conocimientos científicos para el desarrollo de una conciencia social crítica, cosa que sería ampliamente cuestionable, en función de que en algunos casos se olvida la dimensión discursiva-racional (capacidad de diálogo público y discusión racional) del conocimiento científico, privilegiando aspectos como la experimentación o la observación metódica.

### 1.2.6 Propuestas para la enseñanza de la filosofía

El desarrollo de una didáctica especial para la enseñanza de la filosofía no es un asunto que tenga que ver solamente con la filosofía, sino que forma parte de los conflictos ocasionados por la misma evolución de la didáctica. De acuerdo con Davini (1997), el debate tiene que ver con una línea de desarrollo de la didáctica, según la cual algunos sostienen que cada tema debe adecuar las formas de enseñanza a partir de los contenidos propios de una materia (didáctica específica), sin relación con un marco de didáctica general.

Ahora bien, en las siguientes líneas exponemos algunas propuestas de la enseñanza de la filosofía que se han elaborado en el contexto del bachillerato. Esta exposición tiene una doble intencionalidad: a) ofrecer un estado actual de las tendencias en didáctica de la filosofía y b) que la explicación de estas propuestas nos sirva para motivar el desarrollo de más sugerencias para la docencia de la filosofía.

A lo largo de esta investigación, se han encontrado dos tendencias que sintetizan las sugerencias para la enseñanza de la filosofía: las que refieren la lectura de textos filosóficos como un elemento esencial para el aprendizaje de esta disciplina y las que aluden a otros recursos, principalmente al uso de películas para motivar la participación de los estudiantes en el aula. En general, lo que cambia es el recurso didáctico, una película, un diálogo de Platón, una producción artística (una

pintura, por ejemplo), la voz del profesor, etc., puesto que “lo filosófico no está en los objetos sino en los sujetos que se predisponen a pensar desde una mirada singular. Porque se trata de una práctica, y no de algo que ya ha sido hecho” (Lo Cané y Piérola, 2010: 5).

Algunos ejemplos de las propuestas que enfatizan el acercamiento a la lectura de textos filosóficos se encuentran en Pereda (2013) y Pérez Álvarez (2015). Estas sugerencias plantean la necesidad de que los estudiantes realicen una lectura directa de las obras filosóficas en la medida en que este ejercicio permite a los alumnos el desarrollo de la comprensión lectora. De lo que se trata entonces es de enseñar a decodificar las lecturas filosóficas.

Por otra parte, en los últimos años ha crecido el interés por motivar la reflexión filosófica a partir del cine (Grupo Embolic, 1998; Ochoa, 2011; Cisneros, 2017). En síntesis, estas propuestas sugieren que la proyección de películas que ejemplifican cierto contenido filosófico (por ejemplo, el guion de *Robin Hood* se puede relacionar con la idea de propiedad privada y el análisis del texto del *Segundo ensayo sobre el gobierno civil* de Locke) pueden ayudar a los estudiantes a comprender una teoría o concepto de forma más sencilla, para luego apoyarse en el uso de lecturas y motivar la participación y reflexión de los alumnos.

Finalmente, existen otras propuestas de enseñanza como las que se apoyan en el uso de formas artísticas como la música en la enseñanza de la filosofía (Vázquez, 2016) o la que plantea que la retórica, es decir, el arte de la palabra hablada y la persuasión puede servir como herramienta para transmitir eficientemente contenidos filosóficos a los estudiantes (Bernal, 2015).

Baste lo dicho hasta este momento para dar cuenta de la preocupación que existe entre los profesores de filosofía de proponer sugerencias de enseñanza concretas para esta asignatura. No se trata pues, de seguir teorizando sobre la enseñanza de esta materia, como se ha hecho hasta ahora, sino de diseñar situaciones de aprendizaje (planeaciones didácticas).

### 1.3 Conclusiones del capítulo

En este primer capítulo se planteó la necesidad de caracterizar la educación media, conocer los elementos que la componen como la normatividad vigente, los indicadores educativos y la influencia de los organismos internacionales, con el objeto de comprender el devenir histórico que este nivel educativo ha tenido. Partimos de la idea de que, una investigación sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato se ve obligada a contextualizar los elementos que la componen con el fin de comprender de una mejor manera cómo la filosofía se inserta en el currículo de educación media y entender el porqué de las variaciones en los diferentes subsistemas de EMS.

Uno de los argumentos que sostiene este trabajo es que no es posible hablar de la enseñanza de la filosofía de manera generalizada, como si estuviéramos hablando de un objeto de estudio bien delimitado. Al contrario, este tema varía en función del contexto de la escuela que ofrece el curso de filosofía, dando como resultado que algunas instituciones privilegien más la presencia de esta materia que otras.

Así también, en la presente investigación encontramos que la enseñanza de la filosofía es una cuestión que se ha analizado desde la propia reflexión filosófica, antes que ser considerada como un problema pedagógico o político. Esta tesis, inaugurada por Cerletti (2008) y seguida por otros, es la que ha orientado los recientes estudios sobre este tema. En este sentido, estas aportaciones se caracterizan por teorizar problemas sobre lo que significa enseñar filosofía, enseñar a filosofar, o bien discuten asuntos como el destino del conocimiento filosófico en los espacios educativos según se conciba la enseñanza de esta materia como un instrumento de liberación o como dominación<sup>30</sup>.

Es normal que abunden los trabajos que se dedican a la teorización de los problemas filosóficos. En consecuencia, las investigaciones sobre la docencia de

---

<sup>30</sup> Véase Villoro (1978), para quien la filosofía en el contexto mexicano ha servido como mecanismo de control de la sociedad (dominación), no obstante, la filosofía también posee una fuerza libertadora que impulsa al asombro, a la duda, a la reflexión crítica.

la filosofía, salvo algunas excepciones, no priorizan la elaboración de propuestas didácticas.

Ahora bien, en las siguientes líneas exponemos la base metodológica sobre la que se realizó el presente trabajo, cuyo objetivo no es otro que adentrarse en un estudio de caso que permita conocer y describir cómo se está enseñando filosofía en una escuela de nivel medio, en miras de fundamentar la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica que se complemente de los actuales requerimientos didácticos y filosóficos.

## CAPÍTULO 2

### FUNDAMENTOS INVESTIGACIÓN

### TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE LA

La realización de una investigación requiere una actitud mental y psicológica adecuada. La investigación es una indagación, una búsqueda de conocimiento y de nueva comprensión. Por lo tanto [...] se ha de tener algo de espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e inconcluso (Peter Woods).

Las investigaciones sobre las condiciones de transmisión, apropiación y fines del conocimiento filosófico conciben a la enseñanza como un problema de carácter filosófico antes que una cuestión pedagógica (Cerletti, 2008). La mayoría de estos trabajos se enfocan en la teorización sobre la enseñanza y aprendizaje de esta materia dejando en un segundo plano las cuestiones pedagógicas y políticas de la instrucción de la filosofía.

Las ciencias sociales y la investigación educativa poseen una diversidad de opciones para investigar los fenómenos pedagógicos. De modo que, cualquier asignatura del currículo (filosofía, historia, geografía, biología, etc.) puede hacer uso de estas opciones metodológicas para estudiar algunas de sus problemáticas comunes. En general, estas metodologías proveen a los investigadores un conjunto de conceptos, herramientas y técnicas de análisis de información para la reflexión de la práctica docente.

En el presente capítulo se expone el sustento metodológico en el que nos basamos para investigar la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación media superior. Este trabajo se caracteriza por salirse de los parámetros de la investigación filosófica, al incluir conceptos y herramientas de las ciencias sociales y la pedagogía.

Los elementos que se revisarán en este capítulo son los siguientes:

- a) Los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación. Aquí, reflexionaremos sobre la relación entre las metodologías de investigación de las ciencias sociales y los métodos pedagógicos;
- b) El diseño de la investigación, que se basa en los lineamientos de la etnografía educativa en cuanto forma de hacer investigación cualitativa en los centros educativos. Se proponen las técnicas de observación directa de las clases y las entrevistas semiestructuradas para la construcción de la información.
- c) Las fases de la investigación. Finalmente, se explicará cómo se llevó a cabo este trabajo, cuáles fueron los pasos que se siguieron para construir la información y cómo se realizó el análisis del estudio de caso.

## 2.1 Paradigmas en la investigación educativa

Las perspectivas teóricas de las ciencias sociales han permeado en la investigación educativa de distintas maneras, orientando la reflexión de trabajos dentro de sus principios ontológicos, epistémicos y metodológicos, legitimando la producción del saber en estas áreas. En este sentido, Ruíz (2011) sostiene que “históricamente, la evolución de la investigación educativa puede ser analizada tomando en cuenta los paradigmas epistémicos vigentes en el estudio de las ciencias sociales” (p. 31).

De esta manera, Torres (2001) asevera que en la década de los sesenta del siglo XX el positivismo replanteó la investigación educativa al concebir a los fenómenos educativos como procesos naturales sujetos a leyes y regularidades uniformes. No obstante, a partir de la *Teoría crítica* y su concepción de la realidad como una construcción social, se opuso a la concepción estática de este fenómeno. Así, se originó la yuxtaposición del pensamiento práctico y el pensamiento técnico. El primero involucra los ideales humanos en el plano educativo y el segundo tiene como objeto la construcción de los medios para la consecución de los fines.

En resumen, Torres sostiene que el modelo de *racionalidad educativa* inaugurado por el enfoque positivista fracasó en su implementación en la educación. Lo

anterior dio origen al desarrollo de una epistemología alternativa en la práctica educativa fundamentada en la reflexión. En este mismo contexto, Ruiz (2011) sostiene que la investigación cualitativa logró un repunte importante en el estudio de la educación, atrayendo la preocupación de antropólogos, sociólogos y educadores a la vez que se fundaba en las entrevistas a profundidad, los diarios de campo y las historias de vida.

Ahora bien, siguiendo a Ruíz (2011) y Ocaña (2010) reconocemos la influencia de tres paradigmas en la investigación educativa<sup>31</sup>:

- a) El positivismo. Como explicamos líneas arriba, plantea que la realidad educativa es objetiva, es decir, está sujeta a leyes. Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje se vuelven procesos controlables y medibles. Inicialmente se estudiaron las relaciones entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje, el tiempo académico de aprendizaje y la medición cognitiva del estudiante.
- b) El naturalista interpretativo. En un principio se expresó bajo la influencia de antropología y estuvo orientado a analizar la relación entre cultura y educación, inaugurando con esto la investigación cualitativa en el ámbito pedagógico. Desde este enfoque se han estudiado las experiencias escolares de los estudiantes en diferentes contextos sociales bajo el principio de que la información de estos trabajos debía ser obtenida directamente del lugar o situación estudiada. Sobresalen los trabajos interesados en conocer el choque culturas que se produce en las escuelas, por ejemplo la diferencia que existe entre el aprovechamiento académico de alumnos que pertenecen a estatus sociales altos a los que provienen de zonas marginadas.
- c) El socio-crítico. Este surge como una reacción a los dos enfoques anteriores y se fundamenta en la teoría de Habermas. En síntesis, esta

---

<sup>31</sup> La presente cuestión también forma parte de un debate abierto. Ocaña (2010) a diferencia de Ruíz (2011) plantea que los paradigmas que más han influido en la investigación pedagógica son: el positivista, el constructivista y el socio-crítico. La base teórica del enfoque naturalista interpretativo y del constructivista son similares, agregando el paradigma constructivista.

postura sostiene que las investigaciones no sean ni puramente empíricas ni solamente interpretativas, establece la unión entre teoría y práctica. De esta unión nace la concepción de los fenómenos educativos como procesos reflexivos.

## 2.2 Metodologías y métodos en la investigación educativa y social

La cuestión metodológica, entendida como las formas en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1987), no se reduce a un debate sobre los pasos o maneras de reunir datos. Antes bien, requiere de una reflexión minuciosa en la medida en que “las cuestiones de métodos van unidas a la epistemología y la teoría en los debates sobre metodología, que trata del modo en que se utilizan los métodos” (Della Porta y Keating, 2013: 41).

Lo anterior da origen al debate por la relación entre metodologías y métodos de investigación. Álvarez y Álvarez (2014) aluden que entre estos conceptos existe una distinción vital, pues “el método es la forma y manera de proceder en cualquier dominio, de ordenar la actividad y ordenarla a un fin. La metodología es la teoría del método” (p. 8). De esta manera, una metodología puede englobar el estudio de varios métodos. Ambas cosas, el método y la metodología, se refieren al modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas, a las formas de pensar la construcción del conocimiento y a los modos de proceder y explicar lo que acontece en nuestro mundo bajo ciertos principios teóricos.

Cabe señalar que la aparición de distintos métodos de investigación educativa tiene que ver con el reconocimiento de que la realidad educativa forma parte de un mundo complejo que no puede ser estudiado bajo un solo modelo de indagación ni por una sola disciplina. De este modo, Garduño (2002) sostiene que “se debe hablar de eclecticismo metodológico para que el estudio se adapte a las circunstancias que componen el problema, y así estar en posibilidades de captar su complejidad” (S/P).

## Metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa

Las perspectivas teóricas de las ciencias sociales se ven afectadas por las metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa. Estos dos cuerpos de conocimiento orientan los pasos a seguir en la investigación y la forma de realizarlo, y poseen a la vez, métodos concretos de indagación. En resumen, la primera se relaciona con las ciencias naturales y busca las regularidades en los fenómenos. Por su parte, la investigación cualitativa tiene que ver con las ciencias sociales y las humanidades, y plantea la necesidad de comprender y describir los fenómenos estudiados.

Lo importante de esta cuestión radica en reconocer que “la distinción cuantitativo-cualitativa peca de inexacta y artificial” (Goetz y Lecompte, 1988: 32). En consecuencia, en los ámbitos sociales y educativos ninguna investigación es enteramente cuantitativa o cualitativa, lo recomendable es evitar en la medida de lo posible interpretar estos estudios bajo esa dicotomía.

En la medida en que este trabajo se basa en una metodología de investigación cualitativa, en las siguientes líneas queremos ahondar en las características de esta forma de indagación, sus orígenes en la investigación social y sus aplicaciones a los estudios educativos. La razón metodológica de esta elección radica en que esta investigación plantea un estudio de caso, y no la selección de una muestra representativa más extensa de casos sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media.

- La investigación cualitativa

Según Taylor y Bogdan (1987) la investigación cualitativa entendida como el desarrollo del trabajo de campo (observación directa, entrevistas, diarios de campo) es una práctica tan antigua como la Historia, pues, en los escritos de Heródoto y Marco Polo se encuentran ya algunos elementos que caracterizan este tipo de metodología. No obstante, es a partir del siglo XIX cuando los métodos cualitativos se emplearon de forma consciente y sistematizada en los estudios sociales. Desde este momento, este tipo de investigación ha predominado en las

ciencias sociales debido a que busca retomar la subjetividad de las personas como punto de partida, concibiéndose como una alternativa a las investigaciones positivistas y cuantitativas que perseguían regularidades en los hechos sociales.

Es preciso cuestionar cuáles son los rasgos que caracterizan a un trabajo como cualitativo, si es el trabajo de campo, la presencia del investigador o el estilo de escritura. La mayoría de los especialistas coinciden en los elementos que debe reunir un trabajo para ser considerado como cualitativo. En este escenario, reconocemos las posturas de Eisner (1998) y Taylor y Bogdan (1987), quienes han sistematizado los rasgos que definen estas investigaciones<sup>32</sup>.

De esta manera, Eisner reconoce al menos seis rasgos que caracterizan a los estudios cualitativos, a saber:

- I. Están enfocados. Se observan los lugares donde se realiza la investigación (escuela, comunidad, empresa), incluyendo el estudio de los objetos inanimados y las interacciones entre las personas.
- II. El yo como instrumento de investigación. El investigador debe observar lo que tiene frente a él y otorgarle un sentido. Implica la capacidad de saber qué observar y por ende saber qué rechazar (intuición personal).
- III. Carácter interpretativo. Las investigaciones cualitativas construyen significados para explicar lo que observan, de esta manera, no buscan la comprobación de teorías.
- IV. Uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. En este tipo de trabajos los investigadores evitan hablar en términos objetivos, como si estuviéramos hablando de cosas y no de sujetos.
- V. Atención a lo concreto. Se hace mención que todos los casos de investigación son únicos, por lo tanto, no se construyen teorías generales válidas en todos los contextos.

---

<sup>32</sup> Obviamente, existen otras caracterizaciones sobre la metodología cualitativa, no obstante, para efectos de este trabajo nos parece suficiente mencionar estas dos posturas.

VI. Criterios de éxito. Los estudios cualitativos se fundamentan en la persuasión de los hechos. La evidencia que emplean consiste en la coherencia del caso y la lógica de la interpretación.

Por otro lado, Taylor y Bogdan exponen diez características de la metodología cualitativa:

- a) En este tipo de indagaciones no se construyen datos para evaluar hipótesis, antes bien, el análisis de estos datos ayuda a la construcción de una teoría (inducción).
- b) Los grupos o personas estudiadas son tomadas en su contexto como un todo y no como variables de un hecho mayor (perspectiva holística).
- c) La interacción entre los investigadores y los grupos estudiados no se da de manera intrusiva sino que se interactúa de una manera normal (naturalismo).
- d) Tienden a la comprensión de los fenómenos sociales y no a la crítica de las formas de vida.
- e) El investigador social no da nada por sobreentendido, todo le parece nuevo (extrañamiento de la realidad).
- f) No se busca la verdad absoluta sino la comprensión de fenómenos estudiados. Todas las perspectivas de las personas o grupo de personas estudiadas son valiosas.
- g) Rescata aspectos humanos como el amor, el odio, la pasión en los estudios sociales (humanismo).
- h) Un estudio cualitativo no es sinónimo de un análisis superficial o impresionista. Se basa en una metodología rigurosa y sistemática que tiene por objeto la validez de sus investigaciones.
- i) Todos los escenarios y personas pueden ser analizados sin importar su relevancia culturalmente impuesta.
- j) La investigación cualitativa es un arte en virtud de que sus métodos no han sido estandarizados. Sigue lineamientos o sugerencias pero no reglas estrictas (flexibilidad).

Además de estas características enunciadas rescatamos que “la indagación cualitativa no pertenece a una única disciplina” (Eisner, 1998: 45). Esta metodología está al alcance de diferentes especialidades como la Historia, la Literatura, la Política, incluso la Filosofía. Aquí lo interesante para nuestro estudio es ver de qué manera este tipo de investigación puede permear en el análisis de la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación media superior<sup>33</sup>.

### 2.3 Métodos en la investigación educativa

Los enfoques teóricos arriba planteados, principalmente los pospositivistas (el naturalista interpretativo y el socio-crítico) han propiciado el desarrollo de una diversidad de métodos para realizar investigaciones cualitativas sobre los aspectos de la realidad educativa. A este respecto, Álvarez y Álvarez (2014) mencionan que los métodos más utilizados son la etnografía educativa, la investigación-acción, el método hipotético-deductivo y el dialéctico-crítico. Por otra parte, Garduño (2002) añade que abundan las investigaciones derivadas de la investigación participativa, los estudios de caso, la investigación evaluativa y la indagación histórica.

Cada uno de estos métodos de investigación hace uso de conceptos y técnicas propios, o bien comparten algunos de estos elementos entre distintos métodos y disciplinas. En algunos casos, lo que distingue a un estudio como etnográfico o perteneciente a la investigación-acción es una línea muy delgada que tiene que ver con las tradiciones académicas de investigación, las cuales, validan un trabajo de acuerdo a los paradigmas dominantes en estas disciplinas (Piña, 1997).

Asimismo, algunos autores han sistematizado los pasos a seguir en la investigación participativa, en los estudios de caso, en la investigación histórica, entre otros. Esto sirve para orientarnos en el trabajo que vamos a emprender. Sin embargo, este tipo de trabajos poseen un carácter flexible.

---

<sup>33</sup> Cuestión a tratar en el diseño de la investigación etnográfica.

Es esencial tener en cuenta que estas pautas señaladas son sugerencias para llevar a cabo una investigación lo más ordenada posible. Por lo tanto, el investigador social tiene que crear su propio método de investigación, de modo que siga lineamientos (sugerencias) pero no reglas (pasos estandarizados). En este sentido, seguimos a Taylor y Bogdan (1987) para quienes es importante que los investigadores no se conviertan en esclavos de los métodos, en aplicadores técnicos de un saber estandarizado.

La siguiente tabla, elaborada a partir de los textos de Garduño (2002) y Álvarez y Álvarez (2014) ilustra algunos de los métodos más utilizados en la investigación educativa con sus respectivas características.

Tabla no. 1  
Métodos de investigación educativa

Nombre	Características	Pasos a seguir
Investigación-acción	Investigación situacional (anclada en un contexto específico). Posee un carácter participativo. Es autoevaluativa.	a. Formulación del problema. b. Diagnóstico del problema. c. Investigación documental. d. Reformulación del problema. e. Selección de estrategias de investigación. f. Procedimientos de evaluación de la investigación. g. Intervención del proyecto de investigación. h. Análisis de los resultados.
Investigación participativa	Analiza la realidad en tres momentos: procesos objetivos, percepción de estos procesos en personas concretas y experiencia vivencial del	a. Montaje institucional y metodológico de la indagación. b. Estudio diagnóstico de la zona y la población

	<p>proyecto.</p> <p>Son investigaciones sociales que pueden contribuir a solucionar algún problema de la comunidad.</p>	<p>seleccionada.</p> <p>c. Análisis de los problemas graves de la comunidad.</p> <p>d. Programación y ejecución de un plan de acción para solucionar la problemática.</p> <p>e. Evaluación del proyecto.</p>
Investigación histórica	<p>Se utiliza para establecer hechos y diseñar conclusiones sobre eventos pasados y prospectar eventos futuros.</p> <p>Consiste en un ejercicio de reconstrucción a partir de fuentes históricas y archivísticas.</p>	<p>a. Formulación del problema.</p> <p>b. Planteamiento de hipótesis.</p> <p>c. Consulta de la información.</p> <p>d. Validación de las hipótesis.</p> <p>e. Elaboración de un informe.</p>
Estudios de Caso	<p>Investigación a profundidad sobre un solo fenómeno social.</p> <p>Estudios de primera mano que obtiene información del escenario de investigación.</p> <p>Tiene como objetivo describir los significados de las acciones de los sujetos.</p>	<p>a. Diseño de la investigación.</p> <p>b. Realización de las observaciones y crear conceptos para con los que se analizará el trabajo.</p> <p>c. Observaciones in situ del objeto de estudio según las técnicas elegidas.</p>
Etnografía educativa	<p>Estudia los hechos sociales inmersos en un contexto histórico definido.</p> <p>Consiste en una descripción densa de los grupos culturales o situaciones estudiadas.</p> <p>Se fundamenta en el trabajo de campo.</p>	<p>a. Problema a investigar.</p> <p>b. Elaboración de un diseño de investigación.</p> <p>c. Elección de los informantes.</p> <p>d. Recogida de los datos.</p> <p>e. Análisis de la información y elaboración de un escrito.</p>

## 2.4 La etnografía: orígenes, conceptos y procedimientos

Para los propósitos de esta investigación nos inclinamos por seguir los lineamientos (herramientas y conceptos) postulados por la etnografía educativa tales como el trabajo de campo y el rescate del conocimiento local, sin pretender con ello que esta investigación sea concebida como una descripción densa<sup>34</sup>.

En consecuencia, los siguientes párrafos tienen como cometido explicitar los elementos que constituyen a la etnografía como una alternativa para estudiar la realidad educativa desde un contexto microsocioal. Entre otras cosas, hablaremos sobre los orígenes de esta herramienta de indagación, sus principales supuestos teóricos y metodológicos, y sus aplicaciones al ámbito educativo.

### a) Conceptualización de la etnografía

Existe un amplio debate sobre la conceptualización de la etnografía como un enfoque teórico, un método de investigación cualitativo o un género literario (Piña, 1997; Guber, 2001; Rockwell, 2015). Estas discusiones han servido para que esta forma de hacer investigación se haya enriquecido de posturas teóricas y metodológicas. Esto trajo como resultado que el campo inicial de acción de la etnografía trascienda los intereses culturales que la caracterizaron cuando se aplicó en contextos antropológicos, para adentrarse en otros terrenos como el análisis de la práctica educativa (Guber, 2001).

A partir de la descripción de situaciones concretas, se postula que la etnografía en cuanto enfoque es una concepción y práctica del conocimiento que le interesa comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los agentes involucrados en la realidad estudiada. Por otra parte, como un método abierto de investigación la etnografía se percibe como un conjunto de actividades (encuestas, entrevistas, observación participante, etc.) del trabajo de campo, las cuales sirven como evidencia para la descripción del fenómeno estudiado. Finalmente, la tercera acepción de la etnografía tiene que ver con la elaboración del reporte final o

---

<sup>34</sup> Véase Piña Osorio (1997), respecto a que no toda investigación cualitativa es etnográfica sino solo cuando es una descripción densa (indaga la interpretación de la interpretación de los fenómenos).

producto de la investigación, la descripción textual de las relaciones entre los actores estudiados en un escrito de índole académica o informal, es decir, se trata de la forma escrita (utiliza metáforas, estilo narrativo, etc.) en que se presentan los resultados del análisis etnográfico.

A pesar de estas polémicas en torno a la naturaleza del trabajo etnográfico que pretenden caracterizar estos estudios y diferenciarlos de otros tipos de investigación cualitativa (investigación-acción o investigación histórica, por ejemplo), la etnografía se puede entender como un enfoque, un conjunto de teorías, métodos y conceptos desde el que se estudia, analiza y comprende la realidad rescatando las perspectivas de los actores involucrados. La etnografía plantea la unión entre el trabajo teórico (categorización) y el trabajo de campo, de modo que “la descripción de lo particular es, así, consecuencia de la elaboración teórica y no solamente de la observación empírica” (Rockwell, 2015, p. 24).

#### b) Orígenes de la investigación etnográfica

Los primeros trabajos etnográficos hunden sus raíces en las investigaciones antropológicas y sociológicas, en un momento en el que estas disciplinas se encontraban en proceso de consolidación dentro del campo de las ciencias sociales. Estos estudios primigenios dieron origen al debate sobre la naturaleza etnocéntrica de estas investigaciones. Por un lado, la sociología se encargaría del estudio de los segmentos marginados de la sociedad occidental (los homosexuales, los pandilleros, por ejemplo), y por otro, la antropología estudiaría a las culturas exóticas (las tribus indígenas) del África y la América (Guber, 2001).

En este tenor, Guber (2001) plantea que la preocupación por hacer este tipo de estudios nacieron a raíz del contacto con lo diverso, lo extraño, el otro, especialmente, a partir del “descubrimiento de América” y del proceso de colonización. Estos acontecimientos propiciaron que los conquistadores se preguntasen sobre la posición del otro en sus esquemas de vida social. No obstante, la autora sostiene que las primeras investigaciones etnográficas consideradas como tal, se realizaron hasta el siglo XIX por antropólogos como

Haddon, Rivers, Boas y Manilowski, quienes postularon los cimientos del trabajo de campo.

En conclusión, lo que caracterizó a estas primeras investigaciones se relaciona con las siguientes aristas: la indagación antropológica no se puede hacer desde una oficina, alejado de la comunidad estudiada (a); estos trabajos tienen como cometido describir y explicar la realidad de los actores involucrados (b) y la idea de aldea o un segmento social como laboratorio del etnógrafo, dicho en otras palabras, lo que define a estos trabajos es la estancia prolongada de investigador en la comunidad, escuela o plaza estudiada (c).

Cabe señalar que, la etnografía se ha nutrido de diferentes trabajos y tradiciones académicas, entre las que destacan: la antropología cultural y la Escuela de Chicago (Murillo y Martínez, 2010). De esta manera, la investigación etnográfica ha desarrollado una variedad de estrategias para la construcción y análisis de la información (observación participante, la entrevista en profundidad y los diarios de campo).

### c) Algunas polémicas epistemológicas

Hoy en día, la etnografía en cuanto enfoque, método o género literario es un tema polémico. Estas discusiones han servido para enriquecer la investigación etnográfica aún y cuando en un primer momento su objetivo era poner en tela de juicio su veracidad como estudio de carácter científico y su aplicación a otras áreas del conocimiento. A raíz de lo anterior, la etnografía ha sufrido los siguientes cuestionamientos:

- a) La etnografía como sinónimo de la investigación cualitativa. Se confunde con la idea de que toda investigación cualitativa en la que el investigador describa los fenómenos estudiados a la luz de la perspectiva de los actores involucrados es necesariamente un trabajo etnográfico. Sin embargo, algunos autores como Rockwell, Piña y Guber sostienen que lo que caracteriza a la etnografía es la descripción densa, la cual, implica una

“interpretación del sentido, esto es, la interpretación de la interpretación” (Piña, 1997: p. 51).

- b) Una variedad de epistemologías en la investigación etnográfica. Esta posición critica que estos trabajos se encuentren vinculados a tradiciones académicas que legitiman o desaprueban la pertinencia de estas indagaciones. Rockwell (2015) señala cinco tradiciones o epistemologías en la etnografía: las posiciones positivistas, el empirismo, el racionalismo, la hermenéutica y la psicología genética.
- c) La validez de los estudios etnográficos. En resumen, este cuestionamiento objeta que estas investigaciones no poseen una validez científica por dos cosas, los diarios de campo no son suficiente evidencia para la formulación de hipótesis (1) y las conclusiones de estos estudios no son aplicables a otros contextos, no se pueden construir hipótesis o generalidades (2).

#### d) [Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica](#)

La etnografía ha sido objeto de varios cuestionamientos que tienen como propósito enunciar los lineamientos teóricos y metodológicos que caracterizan a este tipo de trabajos. Por lo cual, no resulta extraño que los autores justifiquen estos principios desde diferentes enfoques y abunden los trabajos sobre cómo realizar etnografía en los estudios culturales y educativos.

Ahora bien, a partir de las lecturas de Rockwell (2015), Murillo y Martínez (2010) y Goetz y Lecompte (1988) podemos identificar los siguientes criterios indispensables en los que se basan este tipo de investigaciones:

- El origen de estas investigaciones se relaciona con el desarrollo de la etnografía como una metodología de la antropología y después como una herramienta de análisis transversal a las disciplinas.
- El producto del trabajo analítico es una descripción detallada de los resultados para conservar la riqueza de las relaciones o situaciones que se presentaron en la localidad estudiada. Por esta misma razón posee un carácter fenomenológico.

- La centralidad del etnógrafo como sujeto social. La presencia prolongada del investigador en la comunidad estudiada para vivenciar las relaciones de los actores implicados en el estudio (el investigador como el principal instrumento de indagación).
- La investigación etnográfica requiere de estrategias empíricas y naturalistas como son la observación participante, la observación no participante, la redacción de diarios de campo, las entrevistas cualitativas (trabajo de campo). Lo que caracteriza a la etnográfica es pues su eclecticismo, toma sus técnicas de una variedad de disciplinas sociales.
- La atención a los significados. El investigador intenta comprender los fenómenos sociales a la luz del conocimiento local. El rescate de este tipo de conocimiento es uno de los aspectos que caracteriza estos trabajos.
- Construcción del conocimiento. Estos trabajos buscan la formulación de conceptos que sean capaces de explicar con mayor precisión las relaciones que suceden en los fenómenos sociales.

## 2.5 La etnografía educativa

Como hemos planteado anteriormente, la etnografía fue concebida como una herramienta de análisis propia de la investigación antropológica en la medida en que se basaba en la descripción analítica de escenarios y grupos étnicos culturales. No obstante, después de la década de los cincuenta del siglo XX aparecieron estudios que sugerían la reflexión de los procesos educativos a partir de este enfoque, como una respuesta a los trabajos positivistas que buscaban la precisión y el control de la enseñanza y el aprendizaje, y que a su vez no satisfacían sus inquietudes.

Existe una amplia literatura sobre la pertinencia de los estudios etnográficos en el ámbito educativo. Estos trabajos ofrecen las herramientas teóricas y metodológicas para realizar un estudio de estas características bajo diferentes enfoques teóricos y sugieren lineamientos para no desorientarnos durante la investigación de campo (Goetz y LeCompte, 1988; Piña Osorio, 1997; Rockwell, 2015, Murillo y Martínez, 2010).

Una manera sencilla de definir a la etnografía educativa fue desarrollada por Goetz y LeCompte (1988), para quienes este enfoque denota dos cosas: 1) el conjunto de estudios de campo sobre la enseñanza escolar y otros procesos educativos y 2) un proceso heurístico, un modo de investigar el comportamiento humano bajo una metodología cualitativa.

Los autores señalan que la etnografía educativa no conforma una disciplina independiente ni un área de investigación bien definida en el sentido de que “en ella han influido la antropología, la psicología y la sociología de la educación así como la investigación evaluativa; éstas son las fuentes a través de las que se puede determinar la orientación del campo de la etnografía educativa” (p. 43). Por tal motivo, es un área que se encuentra en proceso de consolidación, aunque propiamente hablando no tendría por qué conformar un cuerpo de conocimientos independientes.

Varios autores señalan que estas investigaciones deben su relevancia a su capacidad como perspectiva para poder estudiar la escuela por dentro, para comprender las relaciones y los significados que establecen los actores implicados en la enseñanza y el aprendizaje al interior de las aulas. En palabras de Piña (1997), “la peculiaridad de la etnografía educativa es que busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las aulas” (p. 43). En este entendido, estos estudios se basan en el análisis cualitativo y la recuperación del conocimiento local de los actores educativos<sup>35</sup>.

A pesar de la relevancia de la etnografía en el estudio de los procesos educativos, cabe señalar que estos trabajos no generan por sí mismos una alternativa pedagógica. Éstas últimas pertenecen a otro orden, a los cambios en las políticas educativas (Rockwell, 2015). La etnografía educativa transforma o modifica la percepción que tenemos sobre los procesos educativos, desarrollando una perspectiva que está orientada a la comprensión de los significados.

---

<sup>35</sup> Una obra interesante que describe el quehacer dentro de las escuelas y aulas mexicanas desde un enfoque etnográfico fue coordinada por Elsie Rockwell (2014). Entre otros temas, en esta obra se examinan las distintas facetas de la escuela cotidiana, el sentido de las tareas extraenseñanza en las escuelas, la concepción de la enseñanza como un proceso constructivo, principalmente.

## Usos pedagógicos de la etnografía

Existen varios problemas que no pueden estudiarse desde este enfoque. Por ejemplo, los estudios que persiguen la reconstrucción de los procesos internos de los sujetos requiere del análisis psicológico; los estudios de las relaciones a gran escala que manejan cifras y estadísticas se apoyan en la sociología o la economía.

De esta manera, Rockwell (2015) arguye que “en el ámbito educativo es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica” (p. 26). La etnografía educativa aporta descripciones de lo que acontece al interior de las escuelas; rescata el conocimiento local de los actores involucrados en el proceso educativo; finalmente ayuda a comprender y/o transformar la mirada de las personas que observan estos fenómenos y de quienes realizan la lectura de estos trabajos.

Es evidente que la etnografía se está abriendo camino en la investigación educativa proponiendo el estudio de factores que no son visibles desde otros enfoques, o bien, que son analizados otra manera. Resumidamente, Woods (1998) plantea que la etnografía posee los siguientes usos pedagógicos:

- Los efectos que tienen sobre los sujetos educativos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen a partir de las reformas (cómo se perciben y asimilan los recientes cambios provenientes de las reformas educativas).
- Estudios sobre las consecuencias de los cambios de ciclo escolar de los estudiantes y su relación con el abandono escolar o la terminación de la escolaridad obligatoria.
- Trabajos de índole cultural acerca de la formación de grupos particulares de alumnos y docentes por divisiones (varones o niñas, negros o blancos, clase media, etc.).
- Investigaciones para conocer lo que la gente hace realmente en las aulas, las estrategias que se emplean y el significado escondido de estas

prácticas. Se revisan los métodos docentes y las estrategias de los alumnos para responder a los maestros.

- Para el conocimiento de las actitudes, opiniones y creencias que tienen los docentes acerca de la enseñanza y los alumnos, y respectivamente de los alumnos hacia los maestros, la escuela, las asignaturas.

Asimismo, Woods señala que más allá de los puntos anteriormente enunciados, “son urgentes nuevas investigaciones etnográficas en áreas tales como la gestión de las escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las decisiones internas del personal, el ethos escolar; la identidad de los maestros, sus intereses y biografías” (p. 26).

En consecuencia, la etnografía educativa sirve para la comprensión de factores que suceden en la práctica educativa como las gestiones escolares, la influencia de los métodos de enseñanza, el éxito de un maestro con un grupo de alumnos o bien su fracaso. Para este trabajo elegimos esta alternativa metodológica en virtud de que nos interesa conocer y describir cómo es una clase de filosofía en el bachillerato, cómo es el proceso de enseñanza, cuáles son los recursos didácticos que los docentes utilizan, cómo es la recepción que tienen los alumnos sobre las decisiones tomadas por los maestros, principalmente.

Un estudio parecido al nuestro lo desarrolló Sarbach (2015), quien se apoyó en las herramientas cualitativas y etnográficas para investigar qué es lo que realmente sucede en una clase de filosofía. Utilizó recursos como entrevistas, encuestas, pláticas informales con docentes y alumnos, observaciones de clase, entre otros. Por último, el autor hizo un análisis de los datos y elaboró una propuesta de enseñanza de la filosofía en el contexto del bachillerato español.

## 2.6 El diseño general de investigación

Las investigaciones cualitativas de corte etnográfico no se caracterizan por ser lineales, por seguir una serie de pasos determinados con antelación como si se tratara de un estudio realizado en un laboratorio de física o química, en los que los resultados de este estudio son anticipados en función de que se sigue un método

preestablecido. Antes bien, los estudios etnográficos poseen un carácter circular y emergente en la medida en que el diseño general de investigación se reformula en varias ocasiones durante el trabajo de campo, esto es, son flexibles, no obedecen a leyes estables y se adaptan a las circunstancias de la investigación.

En las siguientes líneas ofrecemos un esquema de investigación etnográfico, el cual, tuvo como propósito adentrarnos en la enseñanza de la filosofía en una escuela de nivel medio. En este tenor, explicaremos los fundamentos teóricos del diseño de investigación que escogimos, para precisar qué tipo de estrategias o técnicas de construcción de información y los pasos o fases que seguimos durante la investigación.

#### a) Fundamentación teórica del diseño de investigación

Existen una variedad de lineamientos a considerar a la hora de realizar investigación etnográfica en un contexto educativo. Autores como Murillo y Martínez (2010), Álvarez y Álvarez (2014) y Rockwell (2015) ofrecen las pautas necesarias para diseñar y llevar a cabo un estudio de estas características. Asimismo, estos autores resaltan que la etnografía educativa no es un método unívoco de investigación, sino que es el investigador quien construye su propio camino a raíz de sus concepciones teóricas.

El diseño de esta investigación sigue los lineamientos que Murillo y Martínez (2010)<sup>36</sup> sugieren. De igual forma, reconocemos las influencias teóricas y metodológicas de Rockwell (2015), en lo tocante al análisis de la información construida. Además, nos apoyamos en lecturas pedagógicas para adentrarnos en las dimensiones que constituyen la práctica docente (Rodríguez, 1999; Fierro, 2000; García, Loredo y Carranza, 2008).

*Grosso modo*, Murillo y Martínez proponen que el diseño de investigación etnográfica se componga de los siguientes elementos:

---

<sup>36</sup> Álvarez y Álvarez (2014) proponen otra interesante metodología para hacer investigación etnográfica. En resumen, destacan los siguientes elementos: objetivo de investigación, diseño de investigación, sujetos de estudio, estrategias de recolección de datos y las técnicas para el análisis de la información.

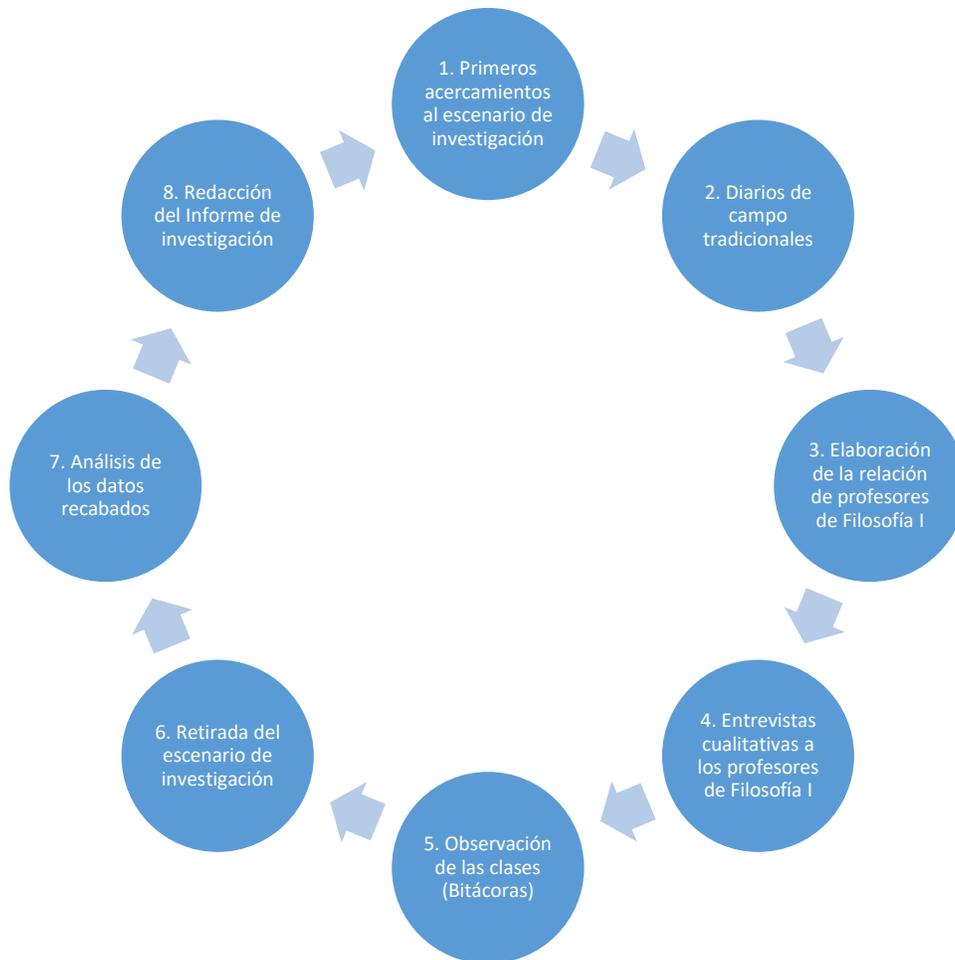
- Formulación del problema y planteamiento de preguntas clave. Hace referencia a la identificación de una situación de interés a investigar.
- Definición de las técnicas. Selección de aquellas que conforme al escenario de investigación sean las más adecuadas. Usualmente, predominan las observaciones directas y las entrevistas cualitativas.
- Acceso al escenario de investigación. Implica la aprobación del proyecto a realizarse por parte de las autoridades educativas y el consentimiento de los actores involucrados en la investigación.
- Selección de los informantes. Consiste en escoger los posibles candidatos a entrevistar y las situaciones a examinar con detalle.
- Recogida de datos y salida del escenario. Aquí son importantes la elaboración de los diarios de campo para el registro de la información. La salida se da cuando los datos encontrados ya no nos aportan información relevante (no hay un límite sobre el tiempo de permanencia en la comunidad o espacio estudiado).
- Procesamiento de la información recogida. Esta fase requiere de la organización de los datos obtenidos para la realización de un ejercicio de categorización.
- Elaboración del informe. Este debe contener los suficientes detalles sobre la investigación (objetivos, metodología, hipótesis). A su vez, el formato de este escrito varía según la audiencia a la que se expondrá (equipo directivo, comunidad académica o un grupo comunitario).

Es necesario resaltar que los enunciados anteriores son abstracciones que utilizamos para ordenar el estudio, pues en la práctica investigativa muchos de estos momentos suceden de forma simultánea e incluso no se pueden separar tajantemente. En este sentido, Rockwell (2015) sugiere que la construcción de información es inseparable del análisis de la misma, la descripción y la interpretación son procesos simultáneos.

## b) Diseño propio de investigación etnográfica

Tomando en cuenta que el investigador elabora el diseño de investigación según los objetivos que persigue, para este trabajo se siguieron las siguientes fases representadas en este Esquema 1<sup>37</sup>:

Esquema 1. Las fases de la investigación



1. Primeros acercamientos al escenario de investigación. Presenté un oficio al Director M.D. Julio César González Tapia, en el que expuse las intenciones del proyecto de investigación. El director aceptó la propuesta y facilitó el

---

<sup>37</sup> En el tercer capítulo de esta investigación exponemos con mayor detalle las fases que seguimos, los obstáculos que nos encontramos y otros factores que intervinieron en el trabajo de campo. Asimismo, ofrecemos el análisis de los instrumentos de investigación (las entrevistas y los diarios).

contacto con los profesores y con la presidenta de la Academia de Filosofía, la Lic. Miriam Rico.

2. Redacción de los diarios de campo tradicionales. En primer lugar, describí los elementos normativos y materiales que conforman la institución. Redacté diarios en donde daba cuenta de cómo es la escuela en términos de infraestructura y de población estudiantil, así como el contenido de los reglamentos que rigen la escuela. Esto lo hice con la finalidad de familiarizarme con el escenario de investigación, antes de pasar a establecer relaciones con los docentes.
3. Primeros acercamientos con los profesores de Filosofía I. Contacté a la Lic. Miriam Rico, la coordinadora del área de filosofía. Ella me presentó con los maestros de la asignatura. Después, el trabajo que hice fue conversar con los maestros, les comenté mis intenciones y aceptaron apoyarme en la investigación.
4. Entrevistas cualitativas con los docentes de filosofía. Una vez que tuve la aceptación de los maestros, procedí a conversar con ellos sobre el proyecto de investigación. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y después transcritas en el procesador de textos Word. En resumen, hablamos sobre temas diversos como su formación docente, su experiencia laboral, sus métodos de enseñanza y sus concepciones sobre los alumnos.
5. Observación y registro de las clases de los profesores. Una vez terminado el “paro de brazos caídos”<sup>38</sup>, tuve la oportunidad de interactuar con varios grupos de Filosofía I. En total, tuve acceso a dos semanas de clases con tres maestros y tres grupos diferentes.
6. Retirada del escenario de investigación. Sucedió después de las observaciones de las clases. Este momento coincidió con la finalización del semestre y del curso de Filosofía. Esto significó que el trabajo de campo había llegado a su fin.

---

<sup>38</sup> Véase la nota de Andrés Torres (02/01/2018), “Huelga de brazos caídos divide a los morelianos”, disponible en <https://www.mimorelia.com/huelga-brazos-caidos-umsh-divide-los-morelianos/>

7. Análisis de los datos recabados. Esta fase se llevó a cabo de manera simultánea a la aplicación de las entrevistas y las observaciones de clase. No obstante, reconocemos que tuvimos mayor claridad sobre estos procesos una vez finalizado el trabajo de campo, por lo que la relectura de algunos textos sobre la etnografía educativa nos permitió enfocar con mayor claridad el objeto de estudio.
8. Presentación del informe. Consistió en la redacción de los antecedentes teóricos de la investigación, la descripción de los métodos y técnicas de investigación y la exposición de los resultados en un escrito de índole académica.

### c) Las fuentes de información

El presente trabajo contiene dos fuentes de información: 1) investigación documental sobre los elementos que constituyen la enseñanza de la filosofía y el bachillerato en México, y 2) las diferentes opciones metodológicas que ofrecen las ciencias sociales y la pedagogía, tales como la observación directa, las entrevistas cualitativas y el análisis de la información construida. En los párrafos que siguen explicitamos en que consistió cada una de estas herramientas de investigación.

#### La observación y el registro escrito

La observación se entiende como el ejercicio de focalizar la atención de manera intencionada a ciertas situaciones, constituye uno de los elementos principales de las investigaciones cualitativas y de los estudios etnográficos (Martínez, 2007). Usualmente, se distingue entre dos tipos de observaciones: la participante y la no participante.

Según Woods (1998), la observación participante consiste en la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución estudiada, “supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible” (p. 49). Por otra parte, el autor plantea que la observación no participante focaliza situaciones de interés para los objetivos de la investigación, no requiere del acceso a todas las actividades del grupo estudiado.

La observación en cualquiera de sus modalidades (participante/no participante) requiere de un *registro* escrito que de fe de lo sucedido de forma sistematizada. Hoy en día, con el auge de las TIC contamos con una variedad de recursos para registrar la información en medios electrónicos, por ejemplo, las grabadoras, celulares, tabletas o cualquier otro medio de esta índole.

Algunos autores plantean que lo que caracteriza a estas investigaciones es precisamente el registro escrito de las situaciones o experiencias vividas. En este sentido, las cámaras pueden grabar video y sonido de todo lo que sucede en un espacio determinado, pero no nos dicen cuál es la relación entre los objetos y sujetos que están siendo observados, es decir, no realizan por sí mismos un ejercicio de categorización (trabajo analítico).

El registro de la información observada, según Rockwell (2015) se puede dar de tres maneras: notas esporádicas (elaboradas a partir de un interés particular en lo que se observa), notas de campo (constituyen un conjunto de registro en limpio posterior a la redacción de las notas esporádicas) y diarios de campo (el cual es un registro continuo y personal de nuestras experiencias en el campo). Nuevamente, resaltamos que este registro se puede realizar de manera tradicional a papel y lápiz o por medio de dispositivos electrónicos.

Lo que define a estos registros es que su redacción se da en un formato abierto. Puede realizarse en hojas blancas o en cuadernos especiales para este tipo de investigaciones o en procesadores textos. También, hay investigadores que en su propósito de sistematizar la recogida de datos utilizan sistemas que permiten la codificación precisa de la información como el Flanders Interaction Analysis Category System<sup>39</sup> (FIAC), incluso se apoyan en software especial para el trabajo cualitativo<sup>40</sup>.

Cabe señalar que, para este trabajo se optó por seguir un camino tradicional de investigación etnográfica, realizando el registro de lo observado en formatos

---

<sup>39</sup> Véase Woods (1998), p. 63.

<sup>40</sup> Consúltese Sabariego (2018), quien expone que existen una diversas de programas computacionales para el análisis de la información cualitativa, entre los que destaca: Etnograph, Atlast.ti, MaxQDA y NVIVO.

abiertos. Las entrevistas fueron grabadas en audio y después transcritas en Word. Tampoco, utilizamos algún software especial para hacer análisis cualitativo.

Sobre la redacción de las notas de campo y el diario, se propuso la elaboración de dos formatos. Uno al que llamamos “tradicional” en la medida en que da cuenta de las generalidades del escenario de investigación y otro para el registro de las clases, al que denominamos “bitácoras de clase”. Ambos tuvieron el objetivo conocer y describir cómo los profesores de Filosofía I enseñan a los alumnos (recursos materiales, métodos de enseñanza e interacciones alumno-maestro). Al final de este trabajo se podrán consultar los formatos de estos diarios<sup>41</sup>.

### Diseño de las entrevistas cualitativas

Otra de las fuentes principales para la construcción de información consistió en la realización de entrevistas cualitativas a los profesores de Filosofía I de una escuela del nivel medio. Estas tuvieron el propósito de rescatar el conocimiento local que los docentes poseen sobre los elementos que conforman la enseñanza de la Filosofía.

Las investigaciones etnográficas se apoyan en las entrevistas, estas se entienden como estrategias para hacer que las personas hablen sobre lo que saben y externen sus opiniones acerca de un tema. En este tenor, Guber (2001) sostiene que “la entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también donde se produce una nueva reflexividad” (p. 75), en donde entrevistado y entrevistador interactúan y construyen un nuevo conocimiento.

Por otra parte, Woods (1998) señala que las entrevistas que se utilizan en la etnografía educativa deben de contener los siguientes atributos: 1) la confianza, que entrevistado y entrevistador no sean sujetos completamente desconocidos, sino que haya un acercamiento entre ambos; 2) la curiosidad, un deseo de saber, de conocer las opiniones que los demás tienen acerca de un hecho y no sólo ver

---

<sup>41</sup> Anexo 1 y anexo 2.

por los intereses de la investigación y 3) la espontaneidad, hace referencia a que estas entrevistas no suelen ser estructuradas, sino que tienden a facilitar la expresión de los comentarios con naturalidad sin seguir pautas preestablecidas.

#### I. Las entrevistas cualitativas

Existe un tipo especial de entrevistas para hacer investigación social, las llamadas cualitativas. Según Vela (2001), éstas se definen como un acto metodológico básico en las que entrevistado y entrevistador asumen un rol específico e interactúan entre sí. El adjetivo *cualitativo* sirve para diferenciar este tipo de entrevistas de otras alternativas de investigación que privilegian la cuantificación de los datos (los estudios cuantitativos).

El autor distingue entre varios tipos y subtipos de entrevistas cualitativas. Estas poseen características particulares de acuerdo a los diferentes objetivos que la investigación social persigue. En el siguiente cuadro comparativo, exponemos los diferentes tipos de entrevistas cualitativas, sus características generales, subtipos y especificaciones.

Tabla 2. Tipos de entrevistas cualitativas (Vela, 2001):

Tipo de entrevista	Características generales (definición)	Subtipo	Características particulares
Estructurada	Se trata de una entrevista cuya aplicación es sistemática. En la que se cuenta con preguntas preestablecidas y con un conjunto limitado de categorías de respuestas.	Sin subtipo	Limita la profundidad (debido a que no hay la suficiente libertad en la realización de la entrevista). El entrevistador asume un rol de carácter neutral. Se realiza en lugares estratégicos.
	En este tipo de entrevistas existe un alto grado de profundidad y	Terapéutica	Es una entrevista con fines curativos. Se orienta a dilucidar los motivos, impulsos y

No estructurada	libertad. Toma la forma de una conversación libre. En ocasiones puede ser de carácter informal, espontáneo o situacional.		deseos inconscientes de los pacientes.
		Etnográfica clásica	Se lleva a cabo de manera natural (en el campo de investigación). Su objetivo es descodificar y comprender la visión que los actores tienen sobre el mundo.
		En profundidad	Se trata de un trabajo de inmersión o reinmersión del entrevistado frente al entrevistador, generalmente requieren varias sesiones.
Semiestructurada	Se trata de una combinación entre los elementos de la entrevista estructurada y la no estructurada. Generalmente, se utiliza para entrevistar a miembros de la élite, administradores, burócratas, etc.	Enfocada o centrada	Hay una combinación de las dimensiones de profundidad y libertad. Está basada en un foco de atención (el tema de interés).
		Grupal o grupos focales	Son entrevistas que reúnen un conjunto de personas, las cuales interactúan de forma grupal sobre una temática que es compartida por todos.

En concreto, para esta investigación seguimos la entrevista cualitativa de tipo semiestructurada, específicamente la enfocada o centrada. Esta elección se debe a que este formato es de carácter flexible, que si bien requiere de la elaboración de un guion para centrar la atención a un tema particular, ello no significa que las preguntas elaboradas deban seguirse al pie de la letra, sino que el ritmo de estas varía según las necesidades de la persona entrevistada y los objetivos de la investigación.

## II. El contenido de las entrevistas

El guion se elaboró teniendo en cuenta que uno de los propósitos de este trabajo consiste en rescatar el conocimiento local de los docentes de Filosofía I en el marco de la educación media. Por esta razón, para la realización de este formato tomamos en cuenta tres textos fundamentales: a) Fierro (2000) y su propuesta de análisis de la práctica docente, b) el trabajo realizado por Rodríguez (1999) sobre el papel de las teorías implícitas en la enseñanza y c) las aportaciones de García y Varguillas (2015), quienes hicieron un ejercicio de análisis sobre los supuestos de la enseñanza de la filosofía en el contexto de la formación docente desde un enfoque cualitativo.

- Las dimensiones de la práctica docente

Una parte importante del contenido de las entrevistas se basó en las dimensiones de la práctica docente<sup>42</sup> que propone Fierro (2000). Esta propuesta engloba el conjunto de factores que intervienen de manera directa o indirecta en la enseñanza. Expresa que la práctica docente no se reduce a una cuestión de aplicación de técnicas o estrategias, sino a una praxis en que “intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso [...], así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (p. 21).

Según la autora, existen seis dimensiones que influyen en la práctica docente:

- a. La personal. Se refiere al reconocimiento del maestro como un ser histórico y como un agente individual que tiene sus propios ideales, intereses y proyectos fuera de un contexto meramente educativo.
- b. La institucional. La enseñanza se desarrolla en el seno de una organización social, es decir, el trabajo del docente es una tarea regulada en el espacio

---

<sup>42</sup> García, Loredo y Carranza (2008) analizan el concepto de práctica docente y concluyen que ella comprende tres momentos esenciales: la planificación de la enseñanza (antes), la interacción educativa dentro del aula (durante) y la reflexión sobre los resultados obtenidos (después).

de la escuela. Esta dimensión comprende el aspecto curricular de la enseñanza y la normatividad.

- c. La interpersonal. Hace referencia a las relaciones entre los agentes que participan del proceso educativo (maestros, directores, padres de familia, alumnos, etc.). Se relaciona con la construcción del *clima institucional* (formas de organización interna, estilos de comunicación, problemáticas comunes), y en cómo este ambiente influye en la disposición y desempeño de los maestros en el aula.
- d. La social. La práctica docente se desarrolla en un entorno histórico, político, social, cultural y económico determinado. En esta dimensión entran en juego dos posturas: la forma en que cada docente percibe su quehacer en cuanto agente cuyos destinatarios son diversos sectores sociales, y la demanda social que se espera del docente, las funciones que el maestro debe ofrecer en un tiempo y espacio determinados.
- e. La didáctica. Esta parte se refiere al docente en cuanto agente de los procesos de enseñanza en la medida en que orienta, dirige y/o facilita la interacción entre los alumnos y el saber cultural. Implica los conocimientos pedagógicos que tiene el maestro para enseñar (elaboración de una planeación, el conocimiento de la materia, las formas de evaluación, etc.).
- f. La dimensión actitudinal. Se refiere al marco valoral de la escuela (misión, visión) y a la forma en que el maestro influye en la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de sus estudiantes.

Finalmente, Fierro propone el concepto de *relación pedagógica* para referirse a “la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro” (p. 37). La reflexión minuciosa de estas dimensiones posibilita identificar áreas de oportunidad para la mejora e innovación de la enseñanza.

Las entrevistas cualitativas persiguen la reconstrucción de las dimensiones establecidas por Fierro. Pues, como vimos la enseñanza de una materia se orienta

desde un aspecto institucional o normativo, disciplinar o conocimiento sobre la materia, de historia de vida personal, entre otros. Sin embargo, en este trabajo nos centramos en el aspecto didáctico, es decir, en los métodos y estrategias que el docente emplea en el aula con propósito de enseñar filosofía.

- Las teorías implícitas en la práctica docente

La praxis educativa es afectada por las concepciones implícitas que los docentes tienen sobre los procesos educativos como la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, entre otros. Esta postura fue desarrollada por Rodríguez (2009) y parte de la idea según la cual la práctica docente no sólo está mediada por conocimientos disciplinares de una materia o sobre el currículo, sino que los pensamientos y creencias implícitas de los maestros influyen en el ejercicio de su actividad profesional. Esta es una parte adicional a la postura de Fierro, pues engloba la conceptualización de los procesos educativos en teorías implícitas, es decir, en las creencias de los docentes<sup>43</sup>.

De la postura de Rodríguez, rescatamos que la enseñanza es una experiencia reflexiva que requiere hacer conscientes nuestras concepciones sobre el proceso educativo. Estas creencias y teorías se agrupan en la reflexión sobre cuatro dimensiones: la personal (autoimagen, intereses particulares, experiencias docentes previas, expectativas sobre el trabajo docente), la institucional (entorno de la escuela, comunicación con los padres y profesores de la institución), la curricular (contexto de la clase, características de los alumnos, relación maestro-alumno, la planeación y las actividades de la clase) y las creencias (conjunto de conocimientos no sistematizados sobre la enseñanza y el aprendizaje).

En este trabajo nos interesa conocer las creencias que moldean la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación media: qué es el aprendizaje y la enseñanza para los maestros, cómo conciben a los alumnos, cuáles son sus

---

<sup>43</sup> En cierto sentido, este punto de vista se relaciona con los elementos que expone Cerletti (2008). Para este autor, las concepciones que el docente tiene sobre la filosofía influyen en la manera en cómo esta materia es enseñada.

creencias respecto de la función de la filosofía en el bachillerato y cómo definen a la filosofía. En cierta medida, Rodríguez (2009) plantea algo muy similar a la postura de Cerletti (2008), pues, dice que las creencias que tenemos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la materia que impartimos, orientan la práctica docente.

- Una mirada fenomenológica sobre la enseñanza de la filosofía

García y Varguillas (2015) exponen una perspectiva interesante sobre la reflexión de la enseñanza de la filosofía a la luz de los recientes cambios en los paradigmas educativos y en virtud de responder a las actuales exigencias socioeducativas. Estos autores desarrollaron una investigación cualitativa para develar los supuestos que los *docentes en formación* tienen sobre la enseñanza de la filosofía, sobre todo en lo tocante a la relevancia de esta materia como potenciadora de las habilidades del pensamiento.

Lo interesante de este trabajo radica en dos cosas: a) explora una metodología poco habitual para el análisis de la enseñanza de la filosofía (el enfoque fenomenológico y la investigación cualitativa) y b) realiza un ejercicio de categorización sobre los supuestos que acompañan a la enseñanza de esta asignatura en los contextos de formación docente (concepción de la filosofía, modelos pedagógicos de la práctica docente, concepciones sobre los estudiantes, etc.).

En particular, este trabajo sirvió de base para el análisis de los instrumentos de investigación, en lo referente a la categorización de los conocimientos de los docentes. A diferencia del estudio de García y Varguillas, en esta investigación se interactuó con docentes en servicio, con profesionales que ya laboran e imparten filosofía en una escuela de nivel medio.

### III. Guion de la entrevista

El presente guion tuvo como objetivo servir de apoyo para el desarrollo de la entrevista. Su función es orientar al investigador sobre el contenido deseable a

indagar. Evidentemente, el desenvolvimiento de las preguntas se adecuó a las condiciones particulares de cada docente entrevistado y su disponibilidad para llevar a cabo la conversación<sup>44</sup>.

## **Formato 1. Guion de entrevista**

### 1. Dimensión personal

En esta parte, nos interesa conocer dos cosas: la experiencia profesional del entrevistado, su historia de vida y sus intereses particulares. Entre otros datos, proponemos indagar los siguientes: nombre completo, edad, formación profesional, experiencia laboral y sus intereses particulares (proyectos) en cuanto docente de filosofía.

Las preguntas claves son: cuál es su experiencia docente y cuáles son sus intereses o proyectos como maestro de filosofía.

### 2. Dimensión institucional

Debido a que la enseñanza de cualquier materia se desarrolla en el seno de una institución educativa, el aspecto curricular (la normatividad y los planes de estudio) orienta la práctica docente. Por esta razón, queremos indagar la percepción que tiene el profesor sobre la institución donde trabaja y la influencia del aspecto curricular en la enseñanza de la filosofía.

Las preguntas guías son las siguientes: en términos generales, ¿la normatividad y el plan de estudios promueven una enseñanza y aprendizaje adecuados? y desde un aspecto curricular, ¿cómo percibe la enseñanza de la filosofía?, ¿las políticas educativas actuales tienden a promover esta materia?

### 3. Dimensión interpersonal

Los actores involucrados en los procesos educativos, maestros, directivos, administrativos, padres de familia y alumnos establecen relaciones sociales en el

---

<sup>44</sup> En la sección de Anexos se agregan algunos fragmentos de las entrevistas (Anexo 3).

seno de la institución educativa. Este tipo de relación, también llamada como “clima escolar” repercute positiva o negativamente en el desarrollo de las clases.

En virtud de lo anterior, en esta sección queremos saber: cómo es el clima institucional de la escuela, cómo es la relación entre docentes y de qué manera el tipo de relaciones que se dan en la institución repercute en la enseñanza de la Filosofía.

#### 4. Dimensión social

En términos sencillos, el docente tiene la función de enseñar. No obstante, resulta interesante preguntar cómo el maestro percibe su quehacer, cuáles son sus atribuciones sociales en cuanto profesional de la enseñanza.

Las preguntas guías son: ¿qué es lo que el docente cree que la actual sociedad del siglo XXI le demanda como profesional de la enseñanza, en específico como docente de filosofía?, ¿cuál es la importancia de la filosofía para nuestra sociedad? y ¿cómo justifica la presencia de esta asignatura en el currículo?

#### 5. Dimensión didáctica

El conocimiento sobre el contenido disciplinar y el conocimiento pedagógico moldean la forma en que los docentes enseñan en las instituciones educativas (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). El profesor tiene que poseer estos dos tipos de conocimiento para ejercer su profesión. Por esta razón, en la presente investigación queremos indagar los siguientes puntos:

¿Cuál es su concepción de la filosofía?, ¿cuáles son las condiciones mínimas para la enseñanza de la filosofía?, ¿cuál es su percepción sobre los programas de estudio de Filosofía, en específico, acerca de la actualidad de los contenidos?, ¿cuál es el modelo pedagógico y/o filosófico que implementa en su clase?

#### 6. Dimensión actitudinal

Otro de los aspectos muy poco trabajados en el área pedagógica y filosófica tiene que ver con el conjunto de valores y actitudes que el docente, a veces de manera

inconsciente, promueve en sus alumnos. De esta manera, se sostiene que los maestros no solo transmiten contenidos en el aula sino formas de ser, maneras de comportarse o desenvolverse en el plano social.

Las siguientes preguntas tienen el propósito de explicar cuáles son esos valores que los profesores enseñan: ¿cuáles son los valores fundamentales que como persona, y en especial como docente de filosofía está fomentando en los jóvenes? y ¿cómo cree que el marco valoral de la escuela tiende a desarrollar ideas, actitudes y formas de interpretar la realidad en los estudiantes?

## 2.7 Conclusiones del capítulo

Las investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía se han orientado hacia el análisis de las posibilidades de transmisión y apropiación del conocimiento filosófico desde un marco de reflexión meramente filosófico, antes que dentro de un esquema de evaluación pedagógica. En función de esto, muchos factores que influyen en la instrucción de esta disciplina no han sido sistematizados o reflexionados con profundidad. Por ejemplo, el papel de las estrategias de enseñanza, la elaboración de rúbricas de evaluación o las habilidades que esta materia tiende a desarrollar en los estudiantes de bachillerato son temas que conforman la agenda mínima.

Con el objeto de explorar alternativas para el análisis de la enseñanza de esta materia, se propuso indagar esta problemática desde enfoques metodológicos pertenecientes a las ciencias sociales y a la investigación pedagógica. En concreto, a partir de los fundamentos teórico-metodológicos de la fenomenología, la investigación cualitativa y la etnografía educativa, se persigue estudiar la enseñanza de la filosofía y con ello rescatar el conocimiento local de los docentes.

El concepto de práctica docente es fundamental para el desarrollo de este trabajo en la medida en que permite visualizar las dimensiones que la componen. Principalmente, este estudio se centra en el aspecto didáctico, es decir, en el conjunto de métodos y estrategias que los docentes implementan en el aula con el propósito de enseñar filosofía.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO

Se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica substancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos (Rockwell)

En los capítulos precedentes, explicitamos los elementos que intervienen en la presente investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media. Algunos de estos aspectos fueron: a) la caracterización de la EMS (normatividad, opciones, etc.), b) los fundamentos teóricos de la enseñanza de la filosofía (posturas de autores, propuestas de enseñanza, entre otros) y c) la metodología de trabajo que seguimos (tipo de investigación, técnicas e instrumentos).

Esta primera valoración, nos permitió conocer el conjunto de elementos que influyen en la enseñanza de la filosofía en este nivel. Como sabemos, este estudio posee un carácter holístico en la medida en que toma en cuenta los factores internos y externos que intervienen en el tema que nos ocupa. En otras palabras, lo que se hizo fue elaborar un diagnóstico sobre la enseñanza de la filosofía y sistematizar los elementos que influyen en ella en el contexto del bachillerato.

En el presente capítulo nos toca ahondar con mayor precisión en este conjunto de elementos que influyen en la docencia de la filosofía a partir de un estudio de caso. Dicho en otros términos, si ya contamos con una valoración general del tema, ahora es necesario conocer la manera en que este conjunto de aspectos se concretizan en una escuela de nivel medio (elementos intrínsecos).

En consecuencia, proponemos el desarrollo y profundización de los siguientes puntos:

- I. Descripción detallada del escenario de investigación.
- II. Análisis de los instrumentos aplicados durante el trabajo de campo.
- III. Descripción del proceso de enseñanza de la filosofía en el bachillerato nicolaita.

### 3.1 El escenario de investigación: la preparatoria José María Morelos y Pavón de la UMSNH

El presente apartado se propone abordar el tema de la enseñanza de la filosofía desde una forma concreta. Atenderemos las generalidades y las particularidades del escenario de investigación. El propósito estriba en ofrecer una descripción detallada de la institución donde se llevó a cabo el trabajo de campo, con la finalidad que los resultados obtenidos de la investigación sean entendidos a partir del contexto del que forman parte.

En primer lugar, se expone un panorama sobre la educación media en Michoacán, sin pretender con ello, profundizar en alguna de sus cuestiones. Contextualizaremos este nivel educativo a partir de información proporcionada por instituciones dedicadas a recabar estos datos, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI), el Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIE) y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE).

En segundo lugar, nos enfocamos en las características principales del bachillerato de la UMSNH. Entre otros aspectos, haremos referencia a su contexto histórico-social, su normatividad y su infraestructura. Por último, se describirá el escenario concreto de investigación, resaltando aspectos como su plan de estudios, la organización de su planta docente y las secciones de alumnos (grupos de estudiantes divididos por semestre y/o tipo de bachillerato).

#### 3.1.1 La educación media en Michoacán

En el primer capítulo de este trabajo se expusieron los elementos que conforman el sistema de educación media superior, tales como su perspectiva histórica, su normatividad, su posición frente a organismos internacionales. Se hizo referencia

a cifras estadísticas que ilustran de una manera objetiva cuánto ha crecido el bachillerato mexicano a partir de indicadores específicos (matrícula escolar, planta docente, escuelas, etc.). Estos indicadores no sólo mostraron cuánto se ha avanzado, sino también enmarcaron los retos pendientes que se tienen que afrontar (deserción escolar, falta de calidad académica, infraestructura, entre otros).

En este breve apartado explicitaremos el contexto de la educación media en Michoacán. En este sentido, pondremos atención en los indicadores educativos proporcionados por el INEGI, el SNIE y el INEE. El contraste entre estos datos nos permitirá tener una idea precisa sobre la complejidad de la educación media en el Estado de Michoacán, en particular en el municipio de Morelia.

En Michoacán, con respecto a la modalidad de estudios escolarizada, la educación media superior se compone de bachillerato general, bachillerato tecnológico, profesional técnico bachiller y profesional técnico que se imparten en los ámbitos de la educación pública y privada (SNIE, 2017). Según cifras oficiales del Anuario Estadístico y Geográfico de Michoacán de Ocampo del 2017, en esta entidad federativa, se encuentran inscritos un total de 108 113 alumnos en el bachillerato general, en tanto que 70 090 pertenecen al bachillerato tecnológico y niveles equivalentes. En resumen, Michoacán alberga alrededor de 178 000 estudiantes que cursan la educación media.

El Estado de Michoacán cuenta con establecimientos federales, estatales, autónomos y particulares que ofrecen la educación de bachillerato. En total, estos centros escolares llegan a la suma de 783 escuelas. El personal docente que atiende a esta población de alumnos rebasa los 14 000 profesores, quienes imparten las diferentes asignaturas correspondientes al plan de estudios del bachillerato según el subsistema y modalidad al que pertenecen<sup>45</sup> (información válida para los ciclos escolares 2015/16 y 2016/17).

---

<sup>45</sup> Estatal (CONALEP, CECYTEM y COBACH), Federal (CBTA y CETIS) y Particulares (Instituto Jefferson, La Salle, etc.) y Autónomos (preparatorias de la UMSNH).

Por otra parte, hacemos alusión a los indicadores educativos de esta entidad federativa. Estos indicadores se entienden como instrumentos que nos permiten medir y conocer la tendencia y las desviaciones de las acciones educativas respecto a una unidad de medida establecida (SEP, 2008). Para tener una idea de los retos que tenemos que afrontar en el Estado de Michoacán, exponemos los siguientes indicadores:

- a) La absorción<sup>46</sup> total es del 99.3, lo cual, indica que una pequeña parte de los alumnos que egresan de secundaria no encuentran un lugar disponible en los establecimientos de educación media.
- b) El abandono escolar es del 12.3%, esto señala que una gran parte de los estudiantes abandona sus estudios, las razones pueden ser variadas (embarazos, reprobación, migración, etc.).
- c) La reprobación de alumnos ronda el 13.4%.
- d) La eficiencia terminal. Esta alcanza el 66.6%, lo que muestra que un tercio de alumnos que ingresan al bachillerato no logran concluir sus estudios en los lapsos establecidos.

La información anterior es suficiente para tener una idea de lo que falta por hacer con respecto a la educación media en el Estado de Michoacán. En este sentido, habría que analizar a fondo estos indicadores y trabajar en propuestas para su mejoría. Subrayamos que estos indicadores son similares a los que se expusieron en el capítulo 1 de este trabajo, lo que significa que a nivel nacional y estatal se comporten problemáticas comunes.

En lo que respecta a la ciudad de Morelia (lugar en el que se realizó el estudio de caso), se encuentran inscritos alrededor de 37 653 estudiantes de educación media, quienes son atendidos por un aproximado de 5 000 docentes, en al menos

---

<sup>46</sup>Según el INEE (2010), la tasa de absorción pone de manifiesto la capacidad del sistema para atender a la población que ha finalizado el nivel educativo precedente y que se incorpora a secundaria o a media superior. En otras palabras, nos permite tener un panorama sobre las posibilidades de atención a la demanda por parte del sistema educativo. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT04/2010\\_AT04\\_\\_a-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/AT/AT04/2010_AT04__a-vinculo.pdf)

111 escuelas (INEGI, 2017). Esto indica que este municipio representa más de un 20% de la matrícula escolar en el Estado, lo que lo convierte un escenario interesante de estudiar.

Asimismo, representa un 15% del total de establecimientos de educación media, y al menos un 33% del total de profesores que imparten clase a nivel Estado. En cuanto a estas cifras, el municipio de Morelia es uno de los que mayor demanda educativa posee. Proponemos que las cifras anteriores sean contrastadas con lo que representa la población estudiantil que es atendida en las preparatorias de la UMSNH, lo anterior con el objeto de que tengamos una idea aproximada de la relevancia del bachillerato *nicolaita* en la educación media de la ciudad de Morelia y del Estado de Michoacán.

### 3.1.2 El escenario de investigación: el bachillerato nicolaita

En lo que sigue, se presenta una descripción detallada del bachillerato de la UMSNH. Se destacan elementos como su normatividad, el plan de estudios, infraestructura y plantilla docente. La descripción detallada del bachillerato nicolaita permitirá entender en su totalidad los datos construidos durante el trabajo de campo.

#### a) Normatividad del bachillerato de la UMSNH

El bachillerato nicolaita está regulado por un conjunto de reglamentos que conforman la Normatividad de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Hoy en día existen alrededor de 44 reglamentos, los cuales, regulan las diferentes funciones de la Universidad como la aplicación de los exámenes, las inscripciones de los alumnos, la elección de consejeros técnicos, el reglamento interno de los docentes, entre otros.

Dada la complejidad de la normatividad de la UMSNH y del bachillerato nicolaita, para efectos de este trabajo se hace referencia a tres documentos clave para el entendimiento del funcionamiento de dicha universidad y de sus preparatorias. Referimos a la Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de

Hidalgo, por ser la máxima ley que norma esta institución; el Reglamento General de la División del Bachillerato, el que interesa en función de que este trabajo se orienta a partir de la educación media que ofrece la universidad y el Reglamento General del Personal Académico, en este último, se estipulan las relaciones entre la Universidad y los docentes, y las tareas del profesor (planear, evaluar, etc.).

#### b) Naturaleza de la UMSNH

La UMSNH se caracteriza por ser “una institución de servicio, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios; dedicada a la educación media-superior y superior, en sus diversos niveles y modalidades, la investigación científica, la difusión de la cultura y la extensión universitaria” (Artículo 1°, Ley Orgánica). Es una institución académica cuyo control administrativo no depende del Estado, sino de la misma Universidad. Por tanto, la institución posee sus propios mecanismos de regulación en cuanto a la elección de sus autoridades académicas y administrativas, modificación de reglamentos, expedición de certificados de estudios, administración del patrimonio, entre otros.

La UMSNH ofrece los servicios académicos de bachillerato, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Para el caso de educación media, la universidad cuenta con 7 preparatorias; 5 están ubicadas en la capital michoacana y las restantes en la ciudad de Uruapan. La institución oferta 42 programas educativos para licenciatura, 10 especialidades, 41 programas de maestría y 22 para el caso de doctorado (UMSNH, 2018). La duración de cada uno de estos programas varía en función del nivel educativo y los semestres estipulados en los planes de estudios.

#### c) Informe de matrícula

Según el segundo informe semestral de la UMSNH, entregada a la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU, 2017), la universidad nicolaita cuenta con un total de 50, 719 estudiantes matriculados en los niveles de educación media superior y superior. En lo que respecta a las preparatorias, esta institución cuenta con 10, 338 alumnos inscritos en las siete escuelas que integran

el bachillerato nicolaita. Por tal motivo, es de esperarse que esta distribución del alumnado no sea equitativa y que su poca o mucha afluencia tenga que ver con factores como su posición geográfica dentro del municipio (Morelia/Uruapan) y su prestigio académico y social.

La matrícula del bachillerato nicolaita representa el 20% del total de estudiantes inscritos en todos los programas educativos de la universidad. A nivel Estado la UMSNH cubre la demanda del 5% de la población estudiantil de educación media y atiende aproximadamente el 25% de los estudiantes de bachillerato del municipio de Morelia. Esto nos da una idea concreta de la importancia que posee esta institución educativa para la entidad federativa en función de la población estudiantil que atiende y en virtud de la autonomía de su plan de estudios.

#### d) Organización del bachillerato nicolaita

El bachillerato de la UMSNH se encuentra organizado y coordinado por un esquema llamado “División del Bachillerato”, tal y como lo refiere el Artículo 2º del Reglamento General de División del Bachillerato. Esta normativa contiene las siguientes disposiciones: definición del bachillerato nicolaita, organización de la División del Bachillerato, funciones del Consejo Académico, atribuciones del Coordinador General de la División del Bachillerato, tareas del Secretario de la Coordinación General de la División del Bachillerato, funciones de las Academias y Secciones de Academias, descripción del sistema operativo del plan de estudios, una sección referida a las evaluaciones de las asignaturas y los requisitos de inscripción y terminación del bachillerato.

La educación media de la UMSNH propone en sus programas de enseñanza-aprendizaje un contacto con la “cultura universal”. En este sentido, busca que el estudiante pueda “alcanzar un mejor desarrollo de su personalidad, conocimiento de sí mismo, autoestima, autocrítica, salud física y una formación básica en las ciencias, las humanidades y la tecnología” (Artículo 1º, RGDB). Lo anterior en virtud de contribuir a resolver las problemáticas de la sociedad en la que se desenvuelven, con una actitud creativa, solidaria, democrática y justa.

De los diferentes cuerpos académicos que conforman el bachillerato nicolaita, cabe destacar el papel que desempeñan las Academias. Estos organismos tienen el propósito de agrupar a los docentes de una materia o materias afines, en cuerpos colegiados, con el objeto de que discutan, entre otras cosas, cuestiones referentes al diseño, aplicación, evaluación, retroalimentación y actualización de los contenidos programáticos de las asignaturas que tienen a su cargo.

A diferencia de lo que pasa en las escuelas que regula directamente el Estado (COLBACH, CETIS, CBTA, etc.), los cuerpos colegiados de la UMSNH tienen la atribución de evaluar los programas de estudio y de modificarlos según sus necesidades. En otras palabras, estas preparatorias poseen una autonomía curricular. Los cuerpos colegiados de las instituciones centralizadas no son autónomas en el sentido de que no pueden hacer modificaciones directas a los programas de estudio, antes bien se atienen a los lineamientos de la SEP.

Por otra parte, el Plan de Estudios<sup>47</sup> de la UMSNH contiene las siguientes características: a) se encuentra integrado por seis semestres escolarizados, b) los primeros cuatro semestres, comprenden las asignaturas del Tronco Común, los últimos dos corresponden a las áreas propedéuticas (Ciencias Económico-Administrativas, Histórico-Sociales, Ciencias Químico-Biológicas, e Ingeniería y Arquitectura) y c) se establece una seriación de materias, las cuales, cuentan con una clave que le permite al estudiante reinscribirse al siguiente curso en caso de que haya acreditado.

- Las funciones del personal académico

En primer término, se dice que “se considera como miembro del Personal Académico a la persona física que presta sus servicios en la docencia, en la investigación, en la difusión de la cultura y en la extensión de la universidad” (Artículo 2°, RGPA). Son miembros del personal académico los ayudantes de docencia, los ayudantes de investigación, los ayudantes de técnicos académicos,

---

<sup>47</sup> El plan de estudios de la UMSNH, será explicitado en la siguiente parte del trabajo, es decir, cuando realicemos la descripción de la preparatoria José María Morelos y Pavón.

los técnicos académicos, los académicos de carrera y los profesores de asignatura.

Las funciones del personal académico consisten en planear, desarrollar, evaluar, elaborar programas de estudio, entre otras actividades propias de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Estas atribuciones se realizan a partir del principio de *libertad de cátedra*. Esta es entendida como el respeto a la libre expresión de ideas de los docentes, así como también, al control sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Artículo 3°, RGPA).

### 3.1.3 La preparatoria José María Morelos y Pavón

En las líneas que siguen, se hablará de los elementos que conforman el escenario de investigación, destacando los siguientes puntos: localización, contexto histórico social de la preparatoria, infraestructura de la institución, organigrama de la preparatoria, planta docente, Academias y administrativos, informe de matrícula estudiantil, plan de estudios general y los programas de Filosofía I y II.

#### I. Localización

La preparatoria José María Morelos y Pavón se encuentra ubicada en la calle Lic. Adolfo Cano 201, en la colonia Chapultepec Norte (C.P. 58230) de la ciudad de Morelia, Michoacán. Esta institución se localiza junto a varios inmuebles conocidos en la ciudad, tales como: las Facultades de Odontología y de Enfermería de la UMSNH, la Escuela Secundaria Federal no. 3 también nombrada “José María Morelos y Pavón” y algunas dependencias gubernamentales como la Secretaría de Finanzas y SAGARPA.

Cabe mencionar que a las afueras de la preparatoria están instalados varios locales comerciales, en los que se ofrecen servicios de comida, autoservicio, papelería, ciber-cafés y venta de material quirúrgico. Otro aspecto a resaltar es la cobertura del transporte público que se dirigen o pasan cerca de dicha institución, sobresaliendo las rutas Verde 4 y la Roja 1, 2, 3 y 4, las que conectan esta escuela con diversos puntos de la ciudad.

## II. Contexto histórico-social de la preparatoria

El desarrollo histórico que ha suscitado la escuela preparatoria José María Morelos y Pavón es inseparable del devenir de la UMSNH. Una forma de comprender lo que representa esta institución en términos educativos y sociales, tiene que considerar tres elementos: a) los principales momentos históricos de la construcción de la universidad, b) desarrollo histórico de la preparatoria y c) las distintas gestiones administrativas de la preparatoria (González, 2010). En lo que sigue, se dedican un par de párrafos para dar cuenta de la tradición histórica que antecede a la UMSNH.

La UMSNH tal y como la conocemos ahora, posee una tradición histórica que se remonta hasta los primeros años de la Colonia (1521-1810), pasando por la Independencia, la Revolución, hasta nuestros días. No en vano, se considera que “en lo concerniente a la educación media superior y superior, ninguna con mayor tradición y heredad en Michoacán que la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuya presencia ha trascendido en lo regional, nacional y allende fronteras” (González, 2010:1).

En resumen, González (2010) reconoce 6 momentos clave para comprender el devenir histórico de esta institución:

- a) La fundación del Colegio de San Nicolás Obispo en 1540, en la ciudad de Pátzcuaro, por el obispo Vasco de Quiroga.
- b) El cambio residencial del Colegio de Pátzcuaro a Valladolid (Morelia) y su fusión con el Colegio de San Miguel Guayangareo, ambas sucedidas en 1580.
- c) Las reformas del Colegio de San Nicolás en los siglos XVII y XVIII. Estas sirvieron de base para la modificación del plan de estudios, al incorporar las cátedras de Filosofía, Teología Escolástica, Moral, Derecho Civil y Derecho Canónico en los estudios universitarios.
- d) La clausura del Colegio como consecuencia del movimiento de Independencia encabezado por alumnos y maestros nicolaitas. Destacan

los personajes de Miguel Hidalgo y Costilla, Ignacio López Rayón y José Ma. Morelos y Pavón.

- e) La reapertura del Colegio implicó la separación de la Iglesia. El reinicio de las actividades académicas estuvo a cargo del gobernador Melchor Ocampo, llevándose a concreción el 17 de enero de 1847. Desde este momento, se le dio el nombre de “Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo”.
- f) Después de la finalización de la Revolución Mexicana, el gobernador de Michoacán el Ing. Pascual Ortiz Rubio por medio del Decreto número 9, erigió el 15 de octubre de 1917 la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, conformada por el Colegio de San Nicolás de Hidalgo, Las Escuelas de Artes y Oficios, la Normal para profesores y profesoras, la Biblioteca Pública, entre otras dependencias.

Respecto al surgimiento de la preparatoria José María Morelos y Pavón, González (2010) reconoce cuatro documentos fundamentales que explican el proceso de su construcción histórica: el informe del Rector Luis Pita Cornejo hacia el Consejo Universitario, con fecha del 19 de septiembre de 1974, en el que propone la creación de la nueva escuela de educación media dependiente de la universidad (1); el Acta número tres, producto de la sesión del Consejo Universitario con fecha del 25 de septiembre de 1974, en el que se aprueba la creación de una nueva escuela y se le asigna el nombre que todos conocemos (2); el oficio con número 222/974 emitido el 27 de septiembre de 1974, por medio del que el Rector se dirigió a la Junta de Gobierno para solicitar la aprobación del proyecto de la escuela preparatoria (3) y el acta sin número del 02 de octubre de 1974, levantada con motivo de la aprobación de la Junta de Gobierno para la fundación de la preparatoria y la designación de un director interino (4).

La construcción de la preparatoria José María Morelos y Pavón se produjo en razón de que el rector Pita Cornejo argumentaba una sobrecarga de alumnos atendidos en las otras dos dependencias de educación media (El Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo y la Preparatoria Pascual Ortiz Rubio). En

consecuencia, muchos aspirantes a las preparatorias de la UMSNH eran rechazados. Se sostuvo que la creación de esta nueva dependencia “favorecería la extensión de la enseñanza y la cultura en todos los ámbitos del estado, consumando uno de los objetivos de la institución” (González, 2010: 59).

El acto protocolario que dio inicio a las actividades académicas y administrativas en esta nueva dependencia se llevó a cabo el 11 de octubre de 1974, en lo que eran las instalaciones de la Facultad de Ingeniería Civil de la UMSNH. De este modo, la preparatoria José María Morelos y Pavón quedaría sujeta a la legislación de la universidad. De entonces a la fecha, han cursado miles de jóvenes en ella y han transcurrido cerca de 44 años desde su fundación.

### III. Infraestructura de la institución

Las instalaciones de la preparatoria cuentan con espacios adecuados para el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y culturales propias de dicha escuela. En esta institución se encuentran una variedad de espacios como las aulas de clase, la dirección, los laboratorios de física, entre otros. En las siguientes líneas se ofrece una descripción aproximada del espacio escolar, apoyándonos en González (2010) y en observaciones propias realizadas durante el trabajo de campo.

El acceso principal de la preparatoria se encuentra sobre la calle Lic. Adolfo Cano. A la izquierda de la entrada se localiza una caseta para el control y vigilancia de las entradas y salidas a la institución. En las inmediaciones del acceso principal se aprecian tres edificios, uno al frente, otro a la izquierda y otro a la derecha. El edificio de la izquierda está compuesto por dos plantas, en el primer nivel se ubican los laboratorios de Biología y Química. Subiendo las escaleras de este inmueble, encontramos la Sala de Maestros y la Coordinación de Tutorías. La Sala Audiovisual cubre casi en su totalidad el segundo nivel.

Por otra parte, en el edificio que se ubica a la derecha del acceso principal, se asientan las oficinas del Secretario Académico y del Director, así como también el área de Control Escolar. En este mismo inmueble, en el segundo nivel se localiza

la Biblioteca “Dr. Luis Pita Cornejo”, a la cual podemos llegar subiendo las esclareas del edificio A, justo en el segundo nivel de este inmueble.

En lo que toca al edificio A, este se ubica al norte de la entrada principal, llegamos hasta él caminando por el corredor (espacio destinado para colocar carteles u otros medios de promoción o informativos). Durante este trayecto ubicamos el área del jardín justo al oeste del acceso principal. Cabe destacar que este edificio, ubicado al norte de la entrada principal, llama la atención por ser el único de tres niveles con el que cuenta la preparatoria. En él se alojan 12 aulas destinadas a las labores académicas. Para llegar al segundo y tercer nivel se tiene que subir por las escaleras, durante este trayecto se localizan dos baños (divididos para hombres y mujeres).

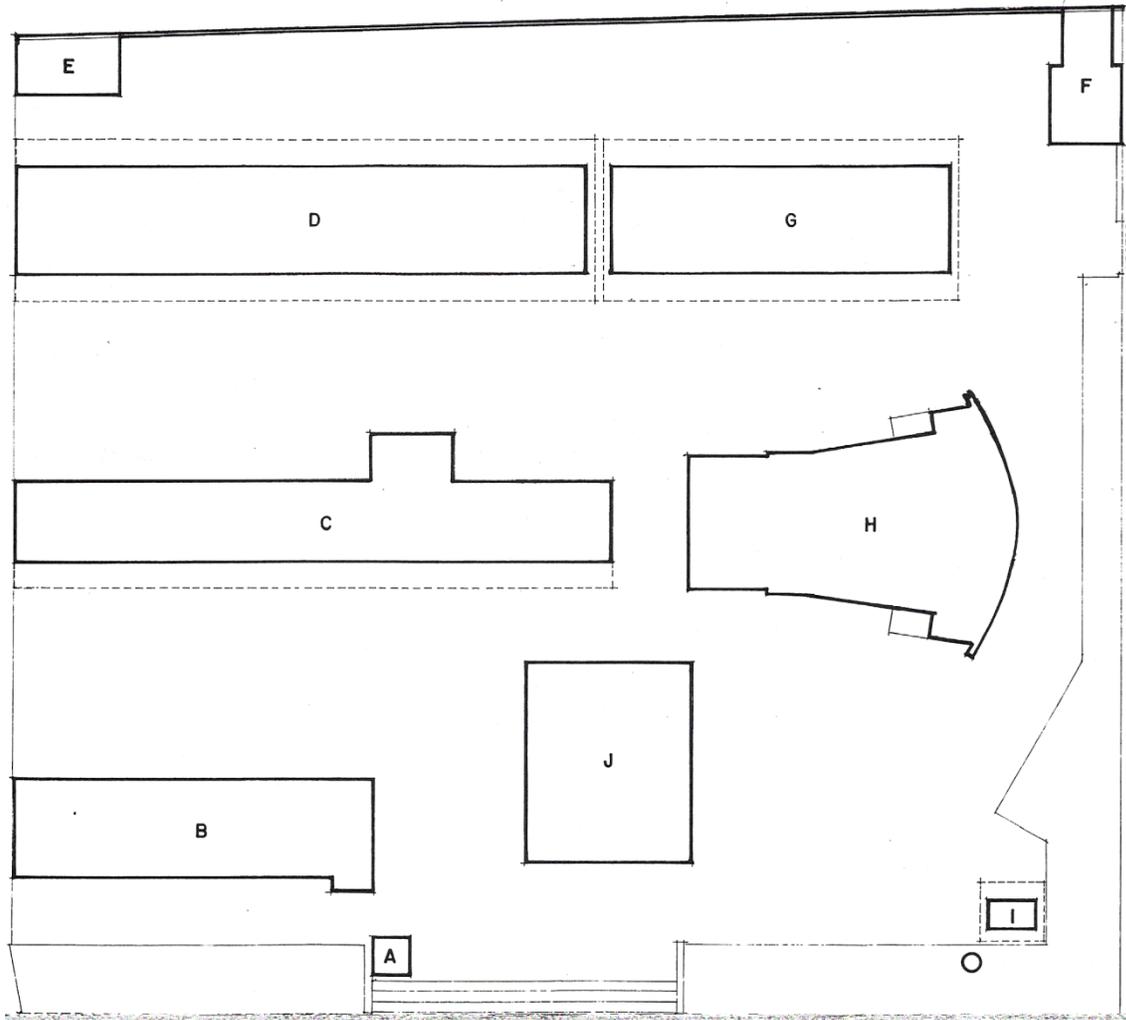
Justo atrás del edificio A, hacia el norte de la institución, se encuentra otro edificio de dos plantas. Este edificio caracterizado por la letra “B”, alberga un total de 8 aulas, de las cuales 6 son destinadas a la cátedra, en cuanto en las restantes se ubican los laboratorios de Física (primer nivel) y Computación (segundo nivel). Asimismo, en la primera planta se ubica el área de sanitarios divididos también para hombres y mujeres.

A pocos metros del edificio B, en la zona noreste de esta institución, se ubica un inmueble de una sola planta, en el que hay cubículos destinados a diferentes actividades. En él se encuentran las Oficinas del Sindicato, el área de Enfermería y algunos cubículos para profesores-investigadores. Al Sur de este inmueble compuesto por cubículos, se encuentra el Auditorio “Juana Pavón”, espacio que cuenta con 191 lugares para llevar a cabo diversas actividades culturales y académicas de la preparatoria (concursos de oratoria, debates, reuniones académicas, etc.).

Por último, al Oriente del acceso principal de la institución, a espaldas de las oficinas directivas y administrativas y también del Auditorio, se encuentra un estacionamiento para los automóviles de los docentes y administrativos. Este espacio puede ser apreciado desde la calle Francisco Márquez.

Realizando una síntesis del espacio escolar, encontramos los siguientes inmuebles: dos edificios (A y B) destinados a las clases, cuatro laboratorios (Biología, Química, Física y Computación), una Biblioteca equipada, un Auditorio, una Sala de Usos Múltiples, una Sala de Maestros, un cubículo para tutorías, las oficinas directivas y administrativas, los cubículos de Investigadores, la oficina del Sindicato, el área de Enfermería, un estacionamiento, un patio cívico, una cafetería y un total de tres baños.

En la siguiente ilustración, se muestra un croquis de la preparatoria José María Morelos y Pavón, levantado por González (2010) quien distingue los espacios escolares y administrativos mediante letras (A-J):



A: Caseta de vigilancia.

B: Laboratorios Biología y Química.

C: Nave “A” de Aulas.

D: Nave “B” de Aulas.

E: Bodega.

F: Bodega y Transformador C.F.E.

G: Nave de Cubículos.

H: Auditorio.

I: Cafetería.

J: Oficinas Administrativas.

#### IV. Organigrama de la preparatoria

Actualmente, el organigrama de la preparatoria José María Morelos y Pavón se encuentra integrado por tres figuras principales. El M.D. Julio César González Tapia es el Director, la Dra. Irma Ramírez Castro funge como la Secretaria Administrativa y el M.E. Víctor Andrés Carrillo Dávalos desempeña las actividades de Secretario Académico.

En lo que respecta a la planta docente, cabe señalar que cubren satisfactoriamente las necesidades educativas de la institución. Los profesores se agrupan en 19 Academias, en las que cada una cuenta con un presidente y secretario. Así también, en dicha institución los administrativos desempeñan las funciones de limpieza, tutorías académicas, servicios escolares, enfermería, entre otros.

#### V. Informe general de matrícula estudiantil

Actualmente, en la preparatoria José María Morelos y Pavón están inscritos 969 alumnos (DGSU, 2017). Cabe mencionar que los estudiantes se encuentran distribuidos en secciones y organizados respecto al semestre que cursan o respecto al área propedéutica que eligieron para su formación universitaria.

La población estudiantil atendida por esta preparatoria representaría aproximadamente el 10% de la matrícula total del bachillerato nicolita y menos del 1% de alumnado en el Estado de Michoacán.

## VI. Plan de estudios general

El plan de estudios del bachillerato de la UMSNH es regulado por el RGDB. En resumen, se estipula que los primeros cuatro semestres están conformados por las asignaturas del tronco común. Mientras que los dos últimos semestres están destinados a la formación propedéutica en las áreas de Ingeniería y Arquitectura (IA), Ciencias Químico-Biológicas (QB), Ciencias Económico-Administrativas (EA) y Ciencias Histórico-Sociales (HS).

El primer y segundo semestres se componen por nueve asignaturas cada uno. Por su parte, el tercer y cuarto se conforman por ocho materias respectivamente. Las áreas propedéuticas difieren en la cantidad de materias que ofrecen. De este modo, el bachillerato de HS integra nueve asignaturas para el quinto semestre, dejando ocho materias para el último semestre; el bachillerato de IA requiere de 8 materias para el quinto y 7 para el sexto semestres; el bachillerato de EA comprende ocho asignaturas para el quinto y sexto semestres; finalmente, el bachillerato de QB requiere de ocho asignaturas para el quinto y siete para el sexto semestre (González, 2010).

Aunado a la carga de materias anteriormente descrita, las preparatorias de la UMSNH exigen a los estudiantes cursar y acreditar materias optativas. Estas materias son de distinta índole, principalmente se ofrecen las asignaturas de Dibujo Técnico, Filosofía de la Ciencia, Historia de Michoacán, Sociología, etc. Cabe mencionar que estas materias son cursadas durante la fase de estudios propedéutica, por lo que los estudiantes están obligados a acreditar al menos dos asignaturas optativas.

En la siguiente tabla presentamos el plan de estudios del tronco común del bachillerato nicolita.

Tabla 3: Materias del Tronco Común

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Educación Física I	Educación Física II	Matemáticas III	Matemáticas IV
Gramática Española I	Gramática Española II	Ecología	Filosofía II
Historia de México I	Historia de México II	Ética	Literatura
Historia Universal I	Historia Universal II	Filosofía I	Mexicana II
Lógica I	Lógica II	Literatura	Física II
Matemáticas I	Matemáticas II	Mexicana I	Química II
Metodología de la Investigación Científica	Taller de Lectura y Redacción II	Física I	Orientación Vocacional
Taller de Lectura y Redacción I	Literatura Universal II	Psicología	Autodecisiva
Literatura Universal I	Biología General		Economía
			Política
			Nociones
			Generales de Derecho

## VII. Programas de Filosofía I y II

El bachillerato de la UMSNH ofrece los cursos de Filosofía I y Filosofía II, en tercer y cuarto semestres respectivamente. Estas materias forman parte del tronco común del plan de estudios, lo que significa que son obligatorias para todos los estudiantes. En promedio, se imparten tres horas semanales, estimándose un total de 43 horas en un semestre normal de clases<sup>48</sup>.

Los programas de Filosofía I y II fueron aprobados por la Coordinación General del Bachillerato de la UMSNH en el año 2001. En ambos casos, se apoyaron en los materiales presentados por la Academia de Filosofía de las Escuelas

<sup>48</sup> Ante esta situación, se tiene que tomar en cuenta los días de suspensión oficial, los períodos vacaciones, las reuniones de Academia, entre otras circunstancias que modifican el calendario escolar.

Preparatorias “Lic. Eduardo Ruiz” y “Lázaro Cárdenas”, ambas con sede en la ciudad de Uruapan.

Cabe señalar que hasta la fecha en que se realizó este estudio (2017), los programas de estudio de Filosofía I y Filosofía II no habían sufrido modificaciones. Cuestión que interesaría en función de que los lineamientos implementados por la RIEMS en el 2008, y los cambios en los programas y enfoque de enseñanza y aprendizaje, no han impulsado a las Academias de Filosofía de las preparatorias de la UMSNH a realizar los ajustes correspondientes<sup>49</sup>.

El programa de Filosofía I se concibe como un conjunto de lineamientos que orientan la enseñanza de esta materia. No constituye un programa rígido que debe seguirse al pie de la letra, sino un material de apoyo flexible a las necesidades educativas de la institución y los estudiantes. A continuación, detallamos las partes que integran el programa de Filosofía I.

- a) Presentación. En esta sección se reconoce que el material de apoyo se debe al proyecto presentado por la Academia de Filosofía de la preparatoria “Lic. Eduardo Ruíz”, el cual, fue aprobado por el Consejo de la Academia de Filosofía en la ciudad de Uruapan en el año de 2001.
- b) Justificación del curso. Se define el propósito de la asignatura de Filosofía I, el que consiste en “formar educandos, que en el mediano plazo lleguen a ser hombres con una verdadera conciencia crítica y responsables con su momento histórico, sin caer en conductas dogmáticas e irracionales”. Se subraya que no se pretende la erudición filosófica, sino una ocasión para que el alumno conozca los grandes problemas filosóficos y sus soluciones. De este modo, se concibe que la filosofía está ligada a los problemas de la vida cotidiana, en la medida en que permite deshacer ambigüedades, tomar decisiones, analizar ideas de la ética, la política, la ciencia y también ayuda

---

<sup>49</sup> ¿Cómo la RIEMS ha afectado en la modificación de los programas de estudio, los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación a las escuelas de nivel medio superior? Es una pregunta que rebasa los objetivos de la presente investigación. Sin embargo, sería interesante estudiar cómo se ha llevado a cabo esta transición propuesta por la RIEMS y cómo ha modificado los programas de filosofía.

a explicar cuestiones abstractas como las ideas de lo válido, lo justo, lo verdadero, entre otras.

- c) Consideraciones Generales. Se abordan cinco consideraciones en las que se estipulan los siguientes puntos: 1) la definición del curso Filosofía I, este se entiende como “la introducción a un conocimiento razonado y metódicamente estructurado del pensamiento filosófico, de las doctrinas con más larga vigencia, que ha producido los más destacados pensadores”, 2) definición de programa, entendido como la exposición y desarrollo de temas, problemas y soluciones producidas por los filósofos más eminentes, a partir de una secuencia histórica, 3) la caracterización del profesor como un profesional de la materia, con un saber cultural universal, quien conoce los principales postulados de la Ley Orgánica de la UMSNH, 4) relación entre alumno y profesor, se espera que el docente respete la personalidad y sentimientos de los estudiantes, es deseable que predique una enseñanza de la filosofía objetiva, que no se incline por una escuela filosófica en particular y 5) las condiciones de libertad de cátedra del profesor, se menciona que el docente no imponga una doctrina filosófica sobre otra.
- d) Objetivos generales del curso, estos se desglosan en cinco puntos: 1) se plantea que el alumno conozca los problemas fundamentales de la filosofía, así como la solución dada a estos problemas según las diversas doctrinas filosóficas. 2) Se pretende que el estudiante entienda que los problemas filosóficos se han interpretado según las circunstancias y el nivel de desarrollo social de la época en que se sitúan estas inquietudes. 3) Se busca que el estudiante pueda hacer un análisis comparativo de las diversas doctrinas filosóficas con respecto a la actualidad (dar sentido al estudio de la filosofía). 4) Al final del curso el alumno será capaz de comprender el papel de la realidad histórico-social para el desarrollo de las diferentes corrientes filosóficas y 5) que el aprendiz entienda que la filosofía posee una finalidad práctica, en función de que la realidad material se determina en función de nuestra forma de pensar.

- e) El contenido temático del programa de Filosofía I se divide en una *Introducción* y tres *Unidades temáticas*. Cada apartado temático cuenta con una descripción del objetivo específico que se espera obtener, así como de un tiempo estimado de horas de clase para la revisión de los tópicos. En la *Introducción* se abordan cuatro subtemas, entre los que se encuentran el concepto de filosofía, el objeto de estudio de la filosofía, las disciplinas filosóficas (lógica, ética, estética, epistemología, ontología, metafísica y dialéctica) y la relación entre la filosofía y las demás ciencias, tales como la política, la economía, la historia, el derecho. Para esta unidad introductoria no se señala un tiempo aproximado de horas de clase. La *Unidad I* se titula “Origen de la filosofía en occidente”. Se compone de tres temas. Se sugiere la revisión del origen de la filosofía en Grecia, los antecedentes histórico-sociales de este pensamiento filosófico y las principales escuelas filosóficas presocráticas (escuela de Mileto, los Pitagóricos, los Eleatas y los Atomistas). Se recomienda un tiempo de 8 a 10 horas de clase. La *Unidad II* lleva por nombre “Los temas y problemas de la filosofía clásica griega”. Se compone de un subtema general, en el que se deberán enunciar los aspectos filosóficos más relevantes de Sócrates, Platón y Aristóteles. Se señala un tiempo aproximado de 10 a 12 horas. Por último, en la tercera unidad “Filosofía y religión” se propone la revisión de cuatro temas: el contexto histórico-social del problema; la relación entre filosofía, teología y religión; el conflicto entre fe y razón (se revisan autores como Agustín de Hipona, Anselmo de Canterbury y Tomás de Aquino); y el problema de los universales en pensadores como Buenaventura (el realismo), Pedro Abelardo (el nominalismo) y Guillermo de Ockham (solución al problema de los universales). Se recomiendan de 8 a 10 horas efectivas de clase.
- f) El programa de Filosofía I ofrece una metodología general de enseñanza, en esta se exponen los lineamientos generales, principios pedagógicos, técnicas de enseñanza y una gama de recursos didácticos a utilizar. Se recomienda que se adecue a tres aspectos: los objetivos generales y específicos del curso, a las circunstancias concretas de la enseñanza-

aprendizaje de cada plantel y al contenido de las unidades. Se subrayan tres aspectos básicos: la metodología de la enseñanza, entendida como el conjunto de principios teóricos o empíricos encaminados a formular procedimientos para la transmisión de conocimientos y en general a la formación del educando a partir de objetivos previamente determinados; la técnica de enseñanza, se conceptualiza como un procedimiento práctico que implica el uso de instrumentos y recursos orientados a cumplir objetivos educativos; y los recursos e instrumentos didácticos, definidos como aquellos medios u objetos que el profesor utiliza para la consecución de sus objetivos educativos, se enfatiza que estos instrumentos no constituyen en sí un método de enseñanza.

- g) Adicionalmente, se enuncian siete principios metodológicos: la participación activa del estudiante, el combate al monólogo monótono, la permanente interacción profesor-alumno, la instrucción grupal, el estímulo a actividades de investigación, la enseñanza objetiva de la filosofía y una evaluación de carácter permanente. Se hace referencia a seis procedimientos didácticos a implementarse en las clases, destacando la técnica expositiva, el diálogo, la interrogación, el dictado, el análisis de textos y el debate filosófico. Se recomienda el uso de algunos recursos didácticos como la antología de textos filosóficos, las notas en clase, los esquemas, el pizarrón y el rotafolio. Por último, se alude a un conjunto de técnicas grupales y recursos extraescolares a tener en cuenta, por ejemplo, la mesa redonda, Phillips 66, simposio, discusión dirigida y la investigación personal.
- h) El sistema de evaluación. En esta parte se señalan los siguientes criterios: la participación en clase de los estudiantes, la información filosófica obtenida, la capacidad de observación, razonamiento, análisis y crítica, las notas de clase y las tareas. Se estipula la aplicación de tres exámenes parciales en función de las tres unidades del programa, cuyo promedio determina la calificación final. Se señala que en caso de no obtener calificación aprobatoria, el alumno será sujeto a examen extraordinario y extraordinario de regularización.

- i) Como colofón del programa de Filosofía, se sugieren algunos textos filosóficos como material de apoyo para la elaboración de la antología de Filosofía I, entre los que destacan, *Introducción a la Historia de la Filosofía* de Xirau, *Filosofía para principiantes* de Rius, e *Historia de la Filosofía* de Abad Pascual y Díaz Hernández.

Aunque no es objeto de la presente investigación, sucintamente exponemos algunos elementos que componen el curso de Filosofía II, para ofrecer un marco general de los contenidos que la UMSNH recomienda que se revisen para los cursos de Filosofía del bachillerato.

1. Presentación del programa. Se reconoce el proyecto de la Academia de Filosofía de la preparatoria “Lázaro Cárdenas” para la elaboración del curso de Filosofía II.
2. Justificación del curso. El contenido temático del programa tiene como objetivo “crear y desarrollar en los alumnos una conciencia reflexiva, crítica, dialéctica e histórica que les permita conocer y comprender, los problemas y acontecimientos económico, sociales y culturales de fin del milenio”. Se sitúa el contenido filosófico a revisar, se habla de que se parte desde los problemas filosóficos ocurridos desde el Renacimiento hasta la época Contemporánea (discusión entre racionalistas y empiristas, la filosofía crítica en Kant, el problema del idealismo en Hegel, las filosofías irracionalistas y existencialistas de los siglos XIX y XX).
3. Los objetivos generales se dividen en tres. Se propone que el alumno analice el conjunto de temas que contiene el programa, que obtenga información reflexiva y crítica para una mejor comprensión de la realidad en la que se desenvuelve (1), que el educando cree una conciencia histórica y humanística del mundo, a partir del conocimiento antropológico, cultural e histórico generados durante el Renacimiento y la filosofía humanista (2) y que el estudiante conozca las filosofías existencialista e irracionalista con el objeto de plantearse la existencia como una posibilidad de ser uno mismo en la libertad de decidir (3).

4. Contenido temático. Este se divide en cuatro temas generales y varios subtemas específicos a desarrollar de manera ordenada. A cada tema se le asigna un tiempo estimado de horas de clase. De este modo, el tema I se denomina “La filosofía en el Renacimiento”, se divide en tres subtemas entre los que se propone revisar, el arte, la cultura, y la filosofía en el Renacimiento, y dos filósofos de la época (Giordano Bruno y Pico Della Mirandola), el tiempo estimado de clase puede ser entre 6 a 8 horas. El tema II se llama “La filosofía en el periodo de afianzamiento del capitalismo”, se sugiere la revisión de un subtema general, en el cual se expongan la teoría del conocimiento, el surgimiento de la ciencia moderna, el conflicto racionalismo-empirismo, la cuestión del método cartesiano y algunos elementos de la filosofía crítica de Kant y la dialéctica hegeliana. Se estiman entre 11 a 13 horas de clase. El tercer tema se conoce como “Fin del medievo y surgimiento de la filosofía marxista”, también se componen de un subtema general, en donde se abordan las condiciones del surgimiento del marxismo, la ideología marxista en cuanto tal, y la tesis del Hombre como ser histórico y práctico. Se proponen 10 a 12 horas de clases. Finalmente el tema IV se titula “La filosofía más representativa de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el irracionalismo y el existencialismo”. Se sugiere la revisión de tres tópicos: las filosofías irracionalistas y existencialistas, la filosofía en Nietzsche, y la filosofía en Sartre. Se estiman entre 9 u 11 horas de clase.
5. La bibliografía de apoyo. Se recomiendan alrededor de 16 obras de autores reconocidos, entre las que podemos mencionar: Nietzsche, Sartre, Samuel Ramos, Leopoldo Zea, Husserl, Marx, Kant, Descartes, solo por mencionar algunos.

### 3.2 Análisis de los instrumentos de la investigación

Poniendo atención en la normatividad, infraestructura y planes de estudio, en la sección que nos antecede se expusieron los elementos que conforman la preparatoria José María Morelos y Pavón de la UMSNH. Esto, a fin de dar cuenta

de que “el contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas” (Rockwell, 2015: 42).

En esta segunda parte del capítulo se explicará cómo se llevó a cabo el trabajo de campo en dicha institución. Se hablará sobre las fases de la investigación desde el acceso al escenario, la elaboración y aplicación de los instrumentos de análisis y la salida del campo. Después, se realizará un análisis de los instrumentos, rescatando las concepciones que los profesores de Filosofía I tienen sobre la práctica docente, los programas de estudio y de la misma filosofía. Por último, se reflexionará sobre la observación de las clases de los docentes, haciendo hincapié en las formas de enseñanza que los profesores concretizan en el aula.

De antemano, mencionamos que las investigaciones en donde predomina la investigación cualitativa no persiguen juzgar los datos construidos durante el trabajo de campo, antes bien, tienen como objetivo llegar a comprender los fenómenos que estudian desde la perspectiva del conocimiento local (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, en las líneas que siguen se analizarán los instrumentos que utilizamos durante la investigación, sin pretender con ello juzgar o criticar la normatividad de la preparatoria y la universidad, los programas de estudios de Filosofía, las concepciones de los profesores sobre la filosofía y su actividad docente, el perfil profesiográfico de los maestros o cualquier otra información que resulte del trabajo de campo.

### 3.2.1 Las fases del trabajo de campo: los dilemas del acceso, la aplicación de los instrumentos y la salida del escenario

La presente investigación encontró un referente empírico en la preparatoria No. 3 de la UMSNH. Este escenario no fue elegido al azar, sino que hubo una serie de razones que llevaron a escoger esta institución: a) mis estudios universitarios realizados en la Facultad de Filosofía de la universidad antes citada, b) mi cercanía con una profesora que labora en la institución, c) mi período de prácticas profesionales realizadas en la preparatoria José María Morelos y Pavón en el año

2014 y d) lo que la UMSNH representa para la educación media superior y superior del municipio de Morelia y en general para Michoacán, considerada por muchos como la máxima casa de estudios en el Estado, dada su tradición histórica, cultural y educativa. Incluso se la percibe como uno de los escenarios importantes para la construcción de la nación mexicana (González, 2010).

Adicionalmente a estos motivos, este escenario llama la atención a partir de sus características peculiares: se trata de una institución *autónoma* y, por lo tanto, su control administrativo no depende del Estado, sino de la universidad. También nos interesó la tradición *humanista* que se promueve en la UMSNH, en la que la filosofía y las disciplinas filosóficas (ética, lógica y estética) tienen una considerable presencia curricular, a diferencia de otras instituciones de educación media en donde apenas se ofrece un curso de Filosofía para toda la formación del alumnado.

Ejemplos de lo anterior, los encontramos en los CBTAS, CBTIS, COBACH, por mencionar algunos casos. Para los dos primeros, la filosofía tiene presencia con dos materias: Ética (impartida en tercer semestre) y Temas de Filosofía (enseñada en sexto semestre). Por otra parte, el COBACH también imparte Ética para tercer semestre y Filosofía para sexto. Lo que varía en estos cursos es la forma en que los contenidos están organizados y el semestre en el que se los imparte.

La diferencia de la presencia de la Filosofía en el currículo de EMS se relaciona directamente con el tipo de educación que promueve cada subsistema. Por ejemplo, para el caso de los CBTAS, CBTIS, CONALEP, entre otros, la educación recibida está orientada a la satisfacción de los servicios industriales o agropecuarios. Para el caso de preparatorias dependientes de universidades como la UNAM o la UMSNH, la Filosofía tiene mayor presencia curricular en función de que promueve una educación humanística.

Con base en lo antes expuesto, se describen las fases del trabajo realizado en la preparatoria de la UMSNH, subrayando aquellos momentos en los que tuvimos que hacer cambios al diseño de investigación debido a circunstancias internas o

externas. La presente sección se divide en tres partes: 1) el acceso al campo, 2) la aplicación de los instrumentos y 3) la salida del escenario y los ejercicios de análisis sobre los datos encontrados.

#### a) El acceso al campo

Aproveché mi acercamiento con la maestra Miriam, quien labora en la preparatoria José María Morelos y Pavón, para plantear de manera informal mi intención de llevar a cabo este proyecto de investigación en dicha escuela. Esta reunión se llevó a cabo en la última semana del mes de junio, a finales del primer semestre del año 2017. Los objetivos de la reunión informal fueron evaluar las posibilidades reales de realizar el trabajo de campo en la preparatoria.

Derivado de lo anterior, a mediados del mes de agosto (inicios del segundo semestre del 2017), realicé una visita formal a la preparatoria. Le presenté un escrito al director de la escuela, en el que solicitaba autorización para permanecer en la institución y trabajar con los docentes de Filosofía. Asimismo, le hice entrega de un resumen del proyecto de investigación.

El director aceptó la propuesta y me sugirió que me apoyara en Miriam, quien además de impartir la cátedra de filosofía, también ejerce como presidenta de la Academia de Filosofía<sup>50</sup> en la preparatoria. También me aconsejó que me acercara al secretario académico, el M. E. Andrés Carrillo para tratar cuestiones como los horarios de los maestros, o cualquier eventualidad que surgiera durante mi estancia en la preparatoria. Los documentos entregados fueron guardados en un expediente de la escuela.

#### - Los primeros pasos en el campo

Una vez que tuve la aprobación para llevar a cabo la investigación, el segundo paso consistió en conocer las instalaciones de la preparatoria, a la vez que

---

<sup>50</sup> Según lo dispuesto en el artículo 21 del Reglamento General de la División del Bachillerato, el presidente de Academia tiene las siguientes funciones: 1) convocar y presidir las sesiones o reuniones de Academia, 2) dar a conocer los acuerdos proporcionados por los Consejos y 3) representar a la Sección de Academia en los eventos de su competencia, principalmente.

comencé a acercarme a los docentes de Filosofía con el objeto de presentarme ante su persona, hablarles sobre el proyecto de investigación y generar empatía con ellos (rapport).

Las primeras visitas a la institución incluyeron varios recorridos por las instalaciones de la escuela. Lo anterior con el propósito de ubicar lugares estratégicos como la biblioteca, los laboratorios, las aulas, todo lo correspondiente al espacio en donde se desarrollan las actividades académicas, culturales y administrativas. La maestra Miriam se encargó de ayudarme en la tarea de presentarme con los docentes. A algunos de ellos los encontramos en los pasillos, otros en los cubículos y otros más en los salones de clase. Antes de finalizar el mes de agosto, me fue posible conocer a los profesores de Filosofía I, sus horarios de clase y, lo más importante, logré su consentimiento para tener una entrevista formal.

Esta fase de la investigación permitió hacer dos cosas importantes: a) elaborar un calendario de trabajo, en el que programaría las visitas a la institución en función de los horarios y disponibilidad de los docentes, las entrevistas con los mismos y las observaciones directas de las clases, anteponiendo un aproximado de cuatro a seis meses de trabajo de campo y b) evaluar los recursos disponibles para la investigación, sobre todo en lo concerniente a escoger la muestra de profesores con los que trabajaría.

La Academia de Filosofía de la preparatoria se compuso de 5 maestros para el semestre impar del 2017. No obstante, por cuestión de recursos en cuanto a la administración del tiempo y causas ajenas a la investigación, solo fue posible trabajar con cuatro de ellos en las entrevistas formales e informales, y con tres en las observaciones de clase. Cabe señalar que la distribución de los horarios de trabajo iba desde las 7:00 am hasta las 8:00 pm, por lo cual concentré mi itinerario en un horario fundamentalmente matutino, yendo algunas veces desde las 7:00 am a las 3:00 pm, al menos tres o cuatro veces por semana, según lo permitiera el ritmo de la investigación.

## b) Aplicación de los instrumentos de investigación

Esta fase de la investigación se caracteriza por la aplicación de las entrevistas formales, las conversaciones informales y las observaciones directas de las clases de los docentes de Filosofía I. Esta etapa no fue un proceso lineal, pues a pesar de tener una guía de preguntas para las entrevistas, el desarrollo del diálogo fue distinto con los profesores. Asimismo, las conversaciones informales variaron en número y en duración, caracterizándose por ser diálogos breves en los pasillos, en los salones o en la sala de maestros de la preparatoria.

Durante esta segunda etapa de investigación, a inicios del mes de octubre la universidad se vio forzada a suspender labores escolares y administrativas, reanudándose hasta enero del siguiente año (2018). Esto significó modificar el calendario de actividades, incluso incidió en que algunos objetivos planteados inicialmente fueran medianamente cumplidos. Esta situación de la universidad modificó en gran parte el desarrollo del trabajo de campo que se tenía planeado, cambiando el ritmo y las condiciones de trabajo de los docentes y alumnos. Por esta razón a la hora de realizar el análisis de los instrumentos debemos tener en cuenta que hubo aspectos que tuvieron que ser modificados para finalizar el semestre de manera eficiente, por ejemplo, algunos contenidos tuvieron que ser suprimidos de las clases, o las estrategias originalmente empleadas también tuvieron que ser modificadas (trabajo de los docentes de la preparatoria).

Las entrevistas formales fueron aplicadas a mediados de septiembre y a inicios del mes de octubre de 2017, logrando obtener registros de audio de tres ellas y un registro escrito de otra. Por otro lado, las observaciones de las clases comenzaron a finales de enero y culminaron al llegar la primera quincena de febrero. También aquí hubo variaciones en el sentido de que solo fue posible entrar a clases de Filosofía de tres maestros y el número de observaciones no fue cuantitativamente el mismo. Se debe tener precaución en decir cuán representativo son cuatro o cinco clases de un curso completo.

### c) La salida del campo y los primeros ejercicios de análisis

La última fase de la investigación, la salida del escenario se dio en el momento en el que los objetivos de construcción de datos a partir de las entrevistas formales, las conversaciones informales y las observaciones de clase fueron cumplidos. En cierto sentido, el trabajo de campo culminó a la par con la finalización del semestre. En este momento fue necesario externar a los docentes y directivos de la institución que la investigación estaba llegando a su fin y que regresaría en caso de tener dudas en algunos aspectos.

A pesar de que la construcción de los datos en el escenario es una parte esencial del trabajo de campo, ello no agota en su totalidad la investigación en cuanto tal. A esta parte se añade el trabajo analítico, la reflexión sobre los datos encontrados en función del contexto local y global del fenómeno que se propuso estudiar. En otras palabras, nos toca dilucidar sobre el significado de la información encontrada.

El trabajo de campo no se separa del trabajo analítico, antes bien, ambos procesos se implican y se concretizan en la redacción del informe final del trabajo etnográfico (Rockwell, 2015). En las siguientes líneas, exponemos el análisis de los instrumentos. Principalmente hacemos hincapié en las categorías analíticas que permiten comprender el conocimiento local de los profesores de Filosofía.

#### 3.2.2 Los instrumentos de análisis: entrevistas y diarios de campo

El análisis de los instrumentos de investigación nos permitió conocer las concepciones de filosofía y enseñanza, la percepción del quehacer docente, los fines del bachillerato nicolaita, los principios pedagógicos que implementan en las clases, la postura ante los planes de estudio, los valores que identifican la enseñanza particular, entre otras categorías que ponen en juego los docentes de Filosofía I del bachillerato nicolaita.

Cabe señalar que estas categorías son producto del análisis de las entrevistas formales y las conversaciones informales. Es decir, que los registros sobre las observaciones directas de clases serán revisados de forma separada a las

entrevistas, en la medida que las primeras nos permitirán abordar los métodos de enseñanza materializados en el salón de clase y las segundas nos ofrecerán las concepciones de los docentes antes de llevar a la práctica sus estrategias. Entre ambos ejercicios de análisis estableceremos la relación entre discurso pedagógico y práctica docente.

### 3.2.3 Ejes de análisis

#### 1. Historia de vida de los maestros

La historia de vida de los profesores de Filosofía I se concibe como una oportunidad para comprender la dimensión personal de los docentes, es decir, permite concebirlos como seres individuales e históricos, con motivaciones propias y con una trayectoria personal y laboral. En las siguientes líneas se ofrece una breve descripción de la historia de vida de los maestros entrevistados, se rescatan datos como su nombre, edad, formación académica, asignaturas que imparten, años de servicio en la docencia y sus motivaciones intrínsecas para ser docentes.

##### a) Miriam<sup>51</sup>

La maestra Miriam es originaria del municipio de Morelia y tiene 34 años de edad. Ha estudiado dos carreras en la UMSNH: la licenciatura en administración y la licenciatura en filosofía. Además, ha tomado varios diplomados en idiomas como italiano, inglés y francés. Actualmente, se desempeña como profesora de asignatura en la preparatoria antes citada, impartiendo las materias de Taller de Lectura y Redacción y Filosofía. La docente cuenta con más de 10 años frente a grupo.

Miriam refiere que se interesó en la docencia desde que se encontraba finalizando la carrera de filosofía, en ese momento llegó una solicitud a la Facultad en la que requerían que estudiantes del área de humanidades cubrieran horas del servicio social frente a grupo, le pareció una buena manera no solo de cubrir con el servicio sino de adentrarse en el mundo de la docencia.

---

<sup>51</sup> Miriam Rico Andrade, Comunicación personal, 06 de octubre de 2017.

b) Píndaro

El profesor Píndaro<sup>52</sup> es oriundo de la ciudad de Morelia. Tiene la edad de 47 años. Primeramente, realizó estudios de la licenciatura en Derecho en la UMSNH y después ingresó a la licenciatura en Filosofía en la misma universidad. Refiere que el estudio de ambas carreras le ha permitido extenderse en el ámbito de saber y no especializarse en una materia. Durante poco tiempo se dedicó al Derecho, pero cuenta que no se sentía exigido en esa carrera.

Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo de Filosofía y Lógica en el bachillerato nicolaita. Su experiencia frente a grupo ronda los 18 años. El maestro Píndaro refiere que comenzó impartiendo Historia del Arte en el Bachillerato, posteriormente le fueron asignadas las materias de Lógica I y Lógica II.

c) Eduardo Quintana<sup>53</sup>

El maestro Eduardo Quintana es originario de Pátzcuaro, Michoacán. Tiene más de 60 años de edad. Estudió Derecho en la UMSNH. En la preparatoria imparte las materias de Filosofía, Etimologías Grecolatinas, Ética y Lógica. Externa que tiene más de 38 años laborando como docente de nivel medio.

El profesor refiere que la docencia le llamó la atención desde que estaba terminando la carrera. De hecho, menciona que se incorporó a la preparatoria de la UMSNH cuando esta tenía pocos años de haber empezado a funcionar, gracias a que cubrió un interinato. La docencia le pareció una buena forma de ejercitar su defensa para su tesis de Derecho, sobre todo para perder el miedo a hablar en público.

d) Zamora<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Píndaro Vinicio Herrera Aguirre, Comunicación personal, 30 de septiembre de 2017.

<sup>53</sup> Eduardo Quintana Méndez, Comunicación personal, 06 de octubre de 2017.

<sup>54</sup> Juan Manuel Zamora, Comunicación personal, 31 de octubre de 2017.

El profesor Juan Manuel es oriundo de Apatzingán, Michoacán. Tiene más de 55 años de edad. Realizó estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Derecho en la UMSNH. Se desempeña como profesor investigador en distintos niveles educativos, a este respecto señala que los fines de semana imparte clases en otros estados de la República Mexicana. En el bachillerato nicolaita enseña las materias de Filosofía, Ética y Derecho. Cuenta con una experiencia docente mayor a los 35 años.

- Análisis de la historia de vida

Haciendo un análisis general de la historia de vida de los docentes, llama la atención que todos cuentan mínimamente con el nivel de licenciatura; en dos casos poseen una doble licenciatura y solo uno de ellos cuenta con estudios de doctorado. Es importante señalar que de los cuatro maestros entrevistados, tres tienen formación en Derecho y dos en Filosofía.

Lo anterior puede abrir un debate respecto de la importancia del conocimiento del contenido en la enseñanza. Según Grossman et al (2005), hay dos condiciones esenciales en el acto educativo: 1) tener conocimientos básicos sobre la didáctica y la pedagogía y 2) ser especialista en la materia que se imparte. Una pregunta interesante a contestar sería: ¿qué tanto afecta que el docente que esté frente a grupo no sea especialista en el contenido de la materia?

Por otra parte, Grossman et al reconocen que la experiencia docente, los años frente a grupo pueden llegar a mitigar la falta del conocimiento del contenido de la materia, en especial, cuando hablamos de profesores experimentados de más de 10 años de servicio. Bajo este punto de vista, el perfil de los docentes es adecuado para cubrir la asignatura de Filosofía I tanto por su experiencia frente a grupo como por su perfil profesional.

## 2. Clima institucional de la preparatoria

El clima institucional es el conjunto de elementos que orientan las relaciones entre docentes de la misma materia o área, dentro de una institución determinada. En lo

que sigue, se exponen los argumentos de dos profesores sobre el clima institucional que prevalece entre los docentes de Filosofía I de la preparatoria José María Morelos y Pavón.

a) Miriam

La maestra Miriam hace énfasis en que las relaciones entre los profesores de Filosofía I están reguladas institucionalmente por las Academias. Refiere que la Academia de Filosofía está integrada por docentes que imparten Filosofía, Lógica, Ética, Estética y Filosofía de la Ciencia. La profesora señala que “lo que se hace en la reunión de Academia es comentar algunas problemáticas, algunas cosas generales que atañen a todas las materias. En el caso de cuando hay alguna problemática o algún asunto que tratar... se organizan los compañeros de esas materias para hacer reuniones de trabajo”. No obstante, puntualiza que estas reuniones no son muy frecuentes, sino que se tiende a que cada quien resuelva sus inconvenientes de forma autónoma.

b) Quintana

El profesor Quintana menciona que el clima institucional de la preparatoria es favorable para el desenvolvimiento de la enseñanza. Refiere que los docentes del área de Humanidades se integran en una Academia, la cual se compone de maestros de las materias de Lógica, Ética y otras.

Quintana señala que estas reuniones no son muy frecuentes, pese a ello, “yo pienso que nos apoyamos y sobre todo quienes están de responsables de las Academias pues nos buscan, nos procuran, nos pasan algunas informaciones que nosotros también le devolvemos”. Finalmente, el maestro Quintana subraya que “en términos generales, es como yo veo este clima. Pero el clima laboral es muy bueno”.

- Análisis del clima institucional

En ambos casos descritos, los docentes destacan el papel de las Academias en la regulación de las relaciones entre los profesores de Filosofía I. No obstante, señalan que estas reuniones no son muy frecuentes y que no se trabaja conjuntamente en la resolución de problemáticas, sino que se tiende a que cada maestro resuelva sus inconvenientes de manera individual.

A este respecto, no se refleja el trabajo en equipo que supone estar dentro de una Academia, según lo señala el reglamento de la UMSNH, que como vimos, es prioridad que los docentes se integren en equipos de trabajo para resolver problemáticas comunes, planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje y compartir material o experiencias docente (recomendaciones).

Habría que profundizar en qué medida el trabajo de las Academias o Cuerpos Colegiados de las instituciones de educación media superior, tienden a favorecer las condiciones necesarias para la enseñanza de la filosofía. En otras palabras, ¿cuál es el aporte real de estos cuerpos colegiados a la enseñanza de esta materia?

### 3. Los fines del bachillerato nicolaita

Un eje importante de este estudio es la concepción de los fines del bachillerato de la UMSNH, el que es distinto de los propósitos que tienen otras escuelas de nivel medio dado su carácter de humanista y autónomo. En las siguientes líneas se exponen las concepciones de tres docentes sobre el bachillerato nicolaita.

#### a) Píndaro

El maestro Píndaro señala que se debe distinguir que el bachillerato en la UMSNH no es terminal, como sí lo son otros subsistemas como el CONALEP, es decir, “que precisamente el objetivo es que el muchacho ingrese a una licenciatura, a un segundo escalón... Aquí, cualquier joven inicia su etapa académica para llegar a ser profesionalista”.

En este tenor, el profesor Píndaro apunta que “yo soy de la idea de que en la preparatoria se le debe enseñar a pensar... yo creo que en la preparatoria es donde se puede comenzar precisamente este asunto”. Entonces, el fin del bachillerato nicolaita se subdivide en dos aspectos: 1) preparación para el nivel universitario y 2) enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos.

#### b) Quintana

El profesor Quintana subraya que “el bachillerato es una de las oportunidades que tiene el alumno de adquirir cultura universitaria”. Distingue que una cosa es lo que se consigue en las universidades, por ejemplo, profundizar en los temas o especializarse en la materia elegida, y otra es lo que persigue en bachillerato de la UMSNH, la adquisición de la cultura general.

Además, apuntó que se debe rescatar el carácter humanístico del bachillerato de la UMSNH, que es distinto de otros subsistemas. En palabras del docente, “entonces aquí (la preparatoria), las materias que se tienen también tienen una característica, que es una de las cosas que me gusta mucho de la universidad, el carácter humanístico... yo sí considero que no debe de faltar en la formación de un profesionista, y sobre todo en la formación de un preparatoriano”.

#### c) Zamora

El maestro Zamora menciona que “la cuestión en el bachillerato es enseñarle al estudiante a que el aprendizaje es su pedo”. En otras palabras, lo que el docente externa es que el objetivo de los estudios preuniversitarios es que los alumnos adquieran la autonomía intelectual para hacerse responsable de su formación académica.

Básicamente, su postura se reduce a dos puntos: 1) el fin del bachillerato consiste en volver a los alumnos autónomos y 2) desarrollar las habilidades necesarias para los estudios posteriores.

- Análisis de los fines del bachillerato nicolaita

En esta parte del estudio, se enfatiza el carácter humanístico y propedeúico del bachillerato de la UMSNH, a diferencia de otros subsistemas de educación media como el CONALEP, CBTA, CBTI, etc., en función de que al ser una dependencia de la universidad, privilegia la formación integral de los estudiantes y los prepara para los estudios universitarios.

Este aspecto se expuso en el primer capítulo, cuando se dijo que uno de los factores que interviene en la enseñanza de la filosofía en la educación media tiene que ver con el subsistema en el que esta materia se inserte. Pues, según los propósitos de la institución, la filosofía, su contenido y su carga horaria pueden variar. Por esta razón, es normal que el bachillerato de la UMSNH tienda a privilegiar las materias del área de las humanidades dada su tradición histórica.

#### 4. El programa de Filosofía I

El programa de Filosofía I es el conjunto de lineamientos teóricos, metodológicos y pedagógicos que orientan la enseñanza de esta materia en la preparatoria de la UMSNH, establece entre otras cosas, los contenidos a revisar, sugerencias bibliográficas, técnicas de enseñanza y criterios de evaluación. A continuación se exponen la percepción que los docentes entrevistados tienen sobre el programa de estudios que implementan.

##### a) Miriam

La profesora Miriam menciona que el programa de estudios de Filosofía I “nos obliga a ver filosofía como una historia de la filosofía, lo que nos cierra un poquito el campo para a lo mejor hacer algunas otras reflexiones más contemporáneas, o ver algunos otros autores que están tratando otro tipo de asunto”.

Sin embargo, señala que los docentes “tenemos de alguna manera la libertad de elegir los materiales y los tipos de reflexiones que a lo mejor en algún momento se conectan con alguna cosa que sea un poquito más actual o cercana a los muchachos”. En general, la maestra Miriam concibe que el programa de Filosofía posee una problemática, la descontextualización de los temas o contenidos.

b) Píndaro

Según el docente Píndaro, el programa de Filosofía I en el bachillerato de la UMSNH “es un programa que tiene que ver con la Historia de la Filosofía. Aquí hay un debate. Hay unos maestros que dicen ‘por qué historia de la filosofía si de lo que se trata precisamente es de hacerlos pensar’”. No obstante, subraya que es posible pensar filosóficamente cualquier cosa.

Por esta razón, concibe que el programa de Filosofía I es el adecuado, en la medida en que aparte de que le permite instigar a los estudiantes a que piensen por sí mismos, “le brindas un panorama amplio de lo que ha sido la vida de la filosofía desde los presocráticos hasta donde llegues en cuanto el programa. Yo creo que, en lo personal, salvo algunas cosas de ajustar, pero yo lo veo bien”.

c) Quintana

El docente Quintana explica que el programa de Filosofía I es “en realidad, historia de las doctrinas filosóficas”. Distingue que la materia de Filosofía se divide en dos programas, en los que se ve desde su origen en los griegos, la Edad Medieval, el Renacimiento, la Modernidad y algunos autores contemporáneos. En este sentido, también subraya el debate anteriormente apuntado: enseñar filosofía versus enseñar a filosofar.

Quintana señala que el programa de Filosofía y los demás que conforman el bachillerato nicolaita tienen la función de formar en la cultura general, en la cultura universitaria. Además señala que los programas de las materias “tienen una característica, que es una de las cosas que me gusta mucho de la universidad, el carácter humanístico”. De esta manera, justifica que la filosofía se enseñe como historia de las doctrinas filosóficas en la medida en que contribuye en la formación de la “cultura universal”.

d) Zamora

Para el profesor Zamora, el programa institucional de Filosofía en el bachillerato de la UMSNH en realidad versa sobre Historia de la Filosofía. Su postura ante esto es que lo que a él le preocupa es enseñar a filosofar y no tanto enseñar historia. Concibe que el programa de Filosofía es una oportunidad para “desarrollar en los estudiantes los ingredientes para resolver problemas, entre más ingredientes, mejores posibilidades de crecimiento personal y académico”.

En este sentido, Zamora refiere que cumple con ambas exigencias: 1) enseñar el programa institucionalizado de la materia y 2) enseñar a filosofar, enseñar a cuestionar a los estudiantes, desarrollar en ellos las habilidades de estudio necesarias. Cumple estas funciones aún y cuando institucionalmente se le marca enseñar Historia de la Filosofía.

#### - Análisis de la percepción del programa de Filosofía I

En general, se destaca la percepción del programa de Filosofía I como una serie de lineamientos que favorece la enseñanza de la Historia de la Filosofía. Este debate, de enseñar filosofía y enseñar a filosofar ha sido señalado por autores como Cerletti (2008), Obiols (2008) y Pereda (2013), quienes postulan que no se deben confundir ambas cosas.

Los docentes de la preparatoria enfatizan que su labor consiste en instigar a los estudiantes a pensar, es decir, que el programa se concibe como una oportunidad o un recurso para problematizar la realidad (filosofar). No obstante, señalan que los temas parecen descontextualizados debido a que prevalece una enseñanza de la filosofía desde un punto de vista histórico.

#### 5. Concepción de la filosofía y su importancia en el nivel medio superior

En este eje se destacan las concepciones de los docentes sobre la filosofía y sobre todo, la importancia que tiene esta materia en el nivel medio superior. Este es uno de los factores que no puede faltar en este estudio, pues, en cierta medida, contribuye a justificar la presencia y pertinencia de esta asignatura en el currículo del bachillerato.

a) Píndaro

De la entrevista que se tuvo con el profesor Píndaro, no es posible obtener una definición explícita de la filosofía. Sin embargo, a partir de lo que argumenta en distintas partes de la conversación, se puede ver que concibe a la filosofía como un ejercicio del pensamiento. Sobre todo, cuando explica que está de acuerdo con el programa de Filosofía I, en función de que “se puede pensar con cualquier cosa, es decir, se puede pensar con cualquier hecho”.

De esta manera, si la filosofía es un ejercicio del pensamiento, entonces su principal función consiste en “enseñar a pensar... (que los alumnos) se enseñen a pensar, que saquen conclusiones por ellos mismos, a partir de lo que observan, de lo que ven, de lo que escuchan”. En este tenor, la filosofía le permite al estudiante conocer tanto los autores y principales problemáticas que señala el programa escolar, como ejercitar el pensamiento.

b) Quintana

Al igual que en el caso anterior, durante la entrevista con el profesor Quintana tampoco se puede extraer explícitamente una concepción de la filosofía. No obstante, a partir de lo que nos comenta es posible extraer una noción de la filosofía como conocimiento de la “cultura general”, es decir, hace referencia a un concepto de filosofía relacionado con un conjunto de conocimientos universales, una posición un tanto historicista de la filosofía.

Además, el docente señala que la presencia de la filosofía en el bachillerato de la UMSNH se justifica en razón de “cultura universitaria, ese es el primer argumento porque todo profesionista debe tener esos conocimientos básicos”. Por otra parte, la filosofía contribuye en la “comprensión en cómo ha avanzado el hombre en sus etapas... Todo eso es una especie de hasta Historia Universal, de Historia General, pero relacionado con la Filosofía.”

c) Miriam

La profesora Miriam concibe a la filosofía como un ejercicio del pensamiento, el cual “se hace sobre la marcha, o sea que no es que se aprenda, no es un saber mecánico que se aprende a hacer, sino que se aprende hacer en la medida en que se va reflexionando”. La filosofía entonces va más allá de la acumulación de saberes y tiene como objetivo “problematizar la realidad que se nos aparece como dada o como algo inmediato”.

En pocas palabras, la maestra Miriam sintetiza que “la filosofía es un ejercicio para volver problemática la realidad, para hacernos preguntas, sobre todo para buscar las respuestas”. Por otra parte señala que además de favorecer el desarrollo de habilidades propias del pensamiento (análisis, reflexión, crítica, etc.), la filosofía debe “generar una congruencia entre los que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos”. En otros términos, la filosofía es más que un mero ejercicio del pensamiento, es también una herramienta que permite tomar decisiones coherentes a nuestro pensamiento, la filosofía es entonces una praxis.

#### d) Zamora

El profesor Zamora concibe que la filosofía más que un ejercicio del pensamiento, “es una forma de vida, en la medida en que ayuda a resolver problemas prácticos”. En este sentido, no es una acumulación de saberes, sino un hacer algo con eso que se sabe.

Por otra parte, señala que la filosofía en el bachillerato sirve para “desarrollar en los estudiantes los ingredientes para resolver problemas, entre más ingredientes, mejores posibilidades de crecimiento personal y académico”. Para esto es importante la filosofía, para que el estudiante adquiera las habilidades necesarias (ingredientes) para desenvolverse eficazmente en el ámbito académico y en la vida cotidiana.

- Análisis sobre la concepción de la filosofía y su importancia en el bachillerato

Según los fragmentos anteriores, hay tres posturas que los docentes sostienen al respecto de la concepción de la filosofía y su importancia en el bachillerato: 1) la filosofía es un ejercicio del pensamiento, por tanto, su relevancia radica en que enseña a los estudiantes a pensar, entendiendo esto último como el ejercicio de problematizar la realidad inmediata; 2) la filosofía es una forma de vida, su utilidad se da en la resolución de problemas en la vida cotidiana y 3) la filosofía es un conjunto de saberes, autores y conceptos que ha tenido lugar en la historia de la humanidad (se trata de conocimientos básicos), por tal motivo, su importancia radica en otorgar a los estudiantes una comprensión de cómo ha sido la evolución del hombre desde un punto de vista histórico.

Estas posturas retoman el debate antes mencionado, según el cual, de la concepción de filosofía que tenga el docente, se deriva su práctica en el aula y con ello las habilidades que tiende a desarrollar en los estudiantes (Cerletti, 2008). Por otra parte, las habilidades que los docentes de la preparatoria expusieron que desarrolla la filosofía, siguen la idea de Castro (2000), para quien la enseñanza de la filosofía es importante en función de que permite a los estudiantes pensar por sí mismos y porque contribuye a una formación integral, en la que todos los saberes tienen un lugar valioso.

#### 6. Quehacer docente, principios pedagógicos y valores que promueven

En las siguientes líneas, se exponen las concepciones que los maestros tienen sobre su práctica docente, además de ahondar en los principios pedagógicos que consideran fundamentales para guiar la enseñanza y los valores que promueven en los estudiantes.

##### a) Píndaro

El profesor Píndaro refiere que la labor del docente consiste en “hacer bajar las cosas. Y no tanto hacerlas bajar, yo creo que la labor del maestro es que el muchacho se enseñe a pensar, a razonar”. En este sentido su labor se divide en dos funciones: 1) hacer bajar las cosas, esto es, buscar la manera de enseñar un

tema a los estudiantes, de forma que lo que se enseña no parezca algo muy especializado y 2) enseñar al alumno a pensar, “a utilizar su pensamiento, su razonamiento”.

Respecto al modelo o enfoque de enseñanza, el maestro Píndaro refirió que se basa en la Mayeutica socrática. En este sentido, apunta que “no se trata de que nosotros no llegemos nada más a dar información, el maestro yo creo que no debe tener eso mente, sino que debe de instigar”. Después señala que está de acuerdo con la idea de que sea el alumno quien construya su propio conocimiento y que la enseñanza de la filosofía se centre en el contenido propiamente filosófico. Sobre esto último menciona que “en lo personal, este asunto de que recursos didácticos, darles no sé qué películas, tecnologías, las famosas TIC’s. De lo que se trata es de contenido, del contenido de tu clase, el contenido del programa”.

El profesor Píndaro promueve en sus clases la autoridad, a este propósito la diferencia del autoritarismo en la medida en que “la autoridad es precisamente el que se aparta de la persona y el autoritarismo el que la denigra”. Se muestra preocupado por la pérdida de autoridad en los diferentes ámbitos de la vida (la escuela, la familia, la política). Finalmente, menciona que el docente ha perdido la autoridad frente a los alumnos y que esto se debe a que “muchos que tienen ese papel de maestros no lo han hecho respetar”.

#### b) Quintana

El maestro Quintana menciona que su labor como docente consiste en contextualizar los contenidos del programa de Filosofía I. En palabras del docente “yo trato de que el alumno conozca el entorno histórico en donde sucedieron las cosas... entonces, ellos van a tener una idea un poco general, pero una idea de la etapa histórica en donde sucedieron estas propuestas de filosofía”. Este ejercicio de contextualización le permite llamar la atención de los alumnos sobre el contenido de la materia.

Además, menciona que se apoya en una diversidad de recursos didácticos como lecturas filosóficas, obras literarias, presentaciones en Power Point, y especialmente, en obras de arte. Sobre esto último, subraya que utiliza este recurso para que los alumnos comprendan “cómo es que se pueden interpretar los avances filosóficos en el arte, cómo se van viendo las diferentes etapas en el arte, que fueron también diferentes etapas del pensamiento humano”.

El respeto a las ideas es uno de los valores que el docente Píndaro resalta en sus clases, en el sentido de que “podremos no estar de acuerdo con algunas (opiniones), pero no podemos por eso retirarlas o negarlas. Tenemos que conocerlas, darles el respeto a esas opiniones”. El respeto es la base para el desarrollo de sus clases, pues, le permite que los alumnos tengan buena relación entre sí, y también que la relación alumno-maestro sea adecuada.

c) Miriam

La función docente que la profesora Miriam identifica consiste en hacer que los estudiantes practiquen la filosofía, pues, “la filosofía se hace únicamente sobre la marcha... se aprende a hacer en la medida en que se va reflexionando”. En este tenor, también menciona que la filosofía, a diferencia de otras materias, “no facilita nada. A lo mejor, parece salirse de todas las nuevas tendencias educativas, en donde se supone que hay que facilitarle las cosas a los alumnos y dárselas cada vez más digeridas”. Al contrario, como docente de filosofía arguye que esta es un ejercicio serio que tiene que ver con la problematización de la realidad.

Por otra parte, la docente explica que utiliza una variedad de recursos didácticos para el desarrollo de sus clases, tales como: antologías de textos, lecturas adicionales, películas y videos, todo esto en virtud de estimular la participación de los estudiantes. Menciona que utiliza el pizarrón y los plumones para realizar esquemas de los temas que se van viendo en clases. Hay dos cosas que destaca de sus sesiones 1) la participación de los estudiantes y b) que los alumnos logren captar la idea o las ideas principales del texto. Llama la atención que explica que “a mí no me funciona llevarles una presentación, porque la presentación ya está

algo fijo, ya está algo determinado por mi parte, de lo es importante. Pero yo no puedo determinar si lo que para mí es importante, es importante para ellos”.

Finalmente, Miriam comenta que el principal valor que pregona en clases es el de la responsabilidad. Se llega a este a partir del ejercicio de la disciplina. En este sentido menciona que “lo que sí les hago hincapié es que la filosofía a la vez que nos invita a reflexionar sobre nuestra propia realidad pues nos impone un compromiso... Mi clase es un ejercicio de responsabilidad y de libertad”.

#### d) Zamora

El maestro Zamora refiere que su enseñanza se fundamenta en las sugerencias del aprendizaje significativo y en el estudio de casos. Refiere que lo importante es la relación entre el texto y el contexto. De esta manera, menciona que trabaja a partir de una antología de texto y también incluye lecturas de su autoría. Resalta que su método de enseñanza consiste en enseñar a pensar a los estudiantes y no en enseñar historia de la filosofía.

El profesor trata de vincular la filosofía con circunstancias reales de la vida, invita a los alumnos a que reflexionen y a que acudan a diferentes fuentes de consulta. Uno de los recursos que mejor resultados le ha dado es el uso de películas. Menciona que en sus clases ve películas como “La sociedad de los poetas muertos”, “El dador de los recuerdos”, “Dios no ha muerto”, entre otras. No obstante, los alumnos tienen el deber de hacer el análisis de estas y de relacionarlas con el contenido filosófico visto en clase.

El docente agrega que su función como tal es ser “un mediador de la clase. A veces dejo solos a mis grupos, pero ellos siguen trabajando como si él estuviera ahí”. En este sentido, arguye que le interesa que sus alumnos sean responsables con sus aprendizajes, que se vuelvan autónomos.

- Análisis sobre el quehacer docente, principios pedagógicos y valores que promueven

En este eje de análisis, los docentes de Filosofía I de la UMSNH han expuesto varios elementos que nos ayudan a identificar cuál es su concepción sobre su práctica docente, los principios pedagógicos que orientan sus clases y los valores que promueven en ellas.

Los docentes identificaron las siguientes posturas respecto a su práctica: 1) el maestro es mediador de la clase, 2) su labor consiste en contextualizar los contenidos y 3) la tarea del profesor es hacer bajar las cosas a los alumnos. En general, se externó la preocupación de que los estudiantes se volvieran responsables, autónomos, libres y con sentido de respeto a la autoridad. Sobre esto último, se debe mencionar que la enseñanza de la filosofía no consistiría únicamente en instruir en contenidos, sino en promover valores según la concepción que se tenga de la misma filosofía y de la tarea del docente.

Por último, mencionaron que implementan una variedad de recursos didácticos para enseñar filosofía, entre los que destacan: antologías de textos, películas, videos, obras de arte, presentaciones en Power Point, principalmente. No se debe dejar de lado que la utilización de estos recursos se da en función de promover la reflexión en los alumnos, de ejercitarse en la problematización de la realidad. En esto, estarían de acuerdo con la idea de que “lo filosófico no está en los objetos sino en los sujetos que se predisponen a pensar desde una mirada singular. Porque se trata de una práctica, y no de algo que ya ha sido hecho” (Lo Cané y Piérola, 2010: 5).

#### 7. Percepción sobre los alumnos (relación maestro-alumno)

En esta parte, se describen los comentarios de los maestros sobre la percepción que tienen de los alumnos, poniendo énfasis en la relación que se establece entre maestro-alumno. Es importante resaltar que la concepción que los docentes tienen de sus estudiantes en cierta medida orienta el desarrollo de las clases y determina el tipo de relación que se establece entre ambos (Rodríguez, 2009).

##### a) Píndaro

El maestro Píndaro menciona que los estudiantes son la materia prima de la enseñanza. Entre otras cosas, explicó que ha notado un cambio negativo en los alumnos, pues prevalece una actitud de desinterés hacia el conocimiento: “yo recuerdo mis primeros alumnos, mínimo te ponían atención, mínimo”. Esta actitud también se refleja en la sociedad, en los padres de familia y en las políticas educativas.

En este sentido, menciona que el aprendizaje de la filosofía requiere interés por parte del estudiante. A este respecto, señala que “yo creo que una de las características que tenían todos los alumnos de la escuela de Sócrates, de la Academia y de la escuela aristotélica, el Liceo, era interés en aprender”. Pese a esto, concibe que el trabajo del estudiante mínimo consiste en escuchar, participar y tomar apuntes.

Por último, Píndaro explica que entre alumno y docente debe haber una distancia, puesto que “para empezar no son mis amigos (los estudiantes)... Eso no significa que los maltrate, pero sí hay un espacio”. En este tenor, concibe que la relación que se da no es que sea mala sino que es de corte profesional, en donde cada parte reconoce sus deberes y obligaciones.

#### b) Quintana

El maestro Quintana expuso que los estudiantes sufren un proceso de adaptación al nuevo sistema escolar, por lo que es más difícil trabajar con los jóvenes de primer semestre que con los más avanzados. En este caso, como la filosofía se imparte en tercer semestre, los alumnos ya están acostumbrados a la dinámica de la preparatoria, facilitando en cierto sentido el trabajo del profesor o bien perjudicándolo cuando los alumnos saben identificar las debilidades del sistema.

Quintana señala que “nunca he tenido ningún problema con los alumnos. Creo que llevo una muy buena relación con ellos, yo trato de darles información hasta demás”. Incluso menciona que se siente satisfecho cuando se encuentra a sus

alumnos egresados, quienes ya se han convertido en profesionistas y que le tienen mucho respeto.

c) Miriam

La profesora Miriam explicó que hay que tener en cuenta que ante la sociedad los estudiantes de bachillerato son considerados menores de edad, por consecuencia, son personas que deben ser tuteladas o protegidas. En este sentido, el docente debe mantener distancia respecto de alumnos para evitar cualquier malinterpretación. En palabras de la maestra: “sí, intento mantener una distancia con ellos, porque si no ellos tienden mucho a malinterpretar el que un profesor sea cercano a ellos con el asunto de que son amigos”.

Por otra parte, la docente refiere que en sus clases los alumnos tienen la entera libertad para decidir a qué aspectos o criterios de evaluación le dan más peso. Los concibe como sujetos responsables de su aprendizaje, quienes tienen el deber de realizar los trabajos encomendados.

d) Zamora

El docente Zamora concibe a los alumnos como sujetos responsables de su propio aprendizaje. Señala que “en ocasiones, mis alumnos desarrollan la clase, ellos por motivación propia comienzan la sesión”. En este sentido, menciona que para la clase de filosofía lo que le interesa es que sus alumnos se enseñen a pensar, es decir, que no memoricen los autores u obras filosóficas.

Además, externa que en su clase todos los alumnos están en las mismas condiciones de igualdad, no se admiten frases como “tú estás mal” o “estás equivocado”, puesto que nadie es dueño del conocimiento. Lo único válido es contraargumentar con base en las lecturas realizadas.

- Análisis sobre la percepción de los estudiantes

En general, los docentes de Filosofía I conciben a los alumnos como sujetos responsables en la construcción de su propio conocimiento, no como personas a

quienes hay que llenar de información. Subrayamos que mencionan que la relación entre estudiante y maestro se tiene que dar en un ambiente de respeto y de profesionalismo, para esto, los profesores se las arreglan para mantener una distancia con los alumnos, a fin de evitar algún malentendido.

### 3.2.4 Las observaciones directas de clases: ¿cómo es una clase de filosofía en el bachillerato nicolaita?

En esta investigación se tuvo la oportunidad de interactuar con tres grupos de estudiantes de Filosofía I del bachillerato de la UMSNH, respectivamente con los docentes Quintana, Zamora y Miriam. Debido al paro de labores acaecido desde noviembre de 2017 y la reanudación de las clases hasta enero de 2018, no fue posible interactuar con los cuatro grupos previstos (no se trabajó con el grupo del maestro Píndaro, quien refirió que no impartiría clases después del paro y que evaluaría con lo que ya tenía de los meses anteriores).

En lo que sigue se describe cómo es una clase de filosofía en el bachillerato nicolaita, subrayando aspectos como: a) método de enseñanza predominante (estrategias y técnicas), b) recursos didácticos utilizados en las sesiones, c) la interacción alumno-maestro y d) criterios de evaluación de los aprendizajes.

#### 1. Las aulas de clase

Las aulas en la preparatoria José María Morelos y Pavón son espacios adecuados para el desarrollo de las actividades académicas. Todas cuentan con al menos un pizarrón, un escritorio para el profesor, una tarima que hace resaltar al docente y asientos suficientes para los alumnos. Los salones no cuentan con un proyector, no obstante, sí existe una estructura para su colocación.

Cuando es necesario proyectar algún video o película, los docentes solicitan la Sala de Usos Múltiples, la cual, está equipada con proyector, equipo de audio, mesas, un pizarrón y asientos para los estudiantes.

#### 2. Las clases con Miriam

Durante la investigación, se asistió a cuatro clases con la profesora Miriam con el grupo del tercer semestre de la Sección 07. Las primeras tres sesiones se impartieron en el aula B7 y la última en la Sala de Usos Múltiples. En esta breve sección se describirá cómo es una clase de Filosofía I, es decir, cómo los recursos pedagógicos y filosóficos se concretizan en el aula, de qué manera los alumnos reaccionan a los contenidos, cómo la docente maneja la clase, principalmente.

#### a) Sesión 1

La primera sesión dio inicio a las 11:15 am, un lunes 29 de enero de 2018. El clima de ese día era lluvioso y hacía un frío intenso. El aula donde se impartió esta clase es grande, alrededor de 30 m<sup>2</sup>, en los que se distribuyen más de 40 butacas, dos pizarrones, un escritorio para el profesor y una tarima que hace resaltar la figura del docente. En esta clase, me coloqué al fondo del aula y me percaté de la asistencia de 30 estudiantes, 16 chicas y 14 chicos, quienes se distribuyen libremente a lo largo y ancho del aula. Cabe señalar que los alumnos que asisten a la preparatoria de la UMSNH no llevan uniforme, por lo que todos se visten según su propia conformidad.

La docente Miriam inicia la sesión al hacer una lectura de las calificaciones de la primera evaluación, por lo que recalca que aún falta realizar la segunda parcial. Mientras realiza la lectura, algunos estudiantes que son nombrados no se encuentran en el aula. Rápidamente explica que los criterios a evaluar son: trabajo integrador, esquemas, participación e interpretaciones. Los alumnos hasta este momento lucen callados y no exponen dudas sobre lo que se está comentando.

Después de ese prelude, Miriam comienza con la segunda unidad del programa y aprovecha para hablar sobre la nueva calendarización y fechas importantes para la materia. El contenido que empieza a abordar es el referente a los filósofos clásicos. Comienza a hablar de Sócrates y pide realizar la lectura correspondiente de la antología de textos. La maestra hace referencia al tema del conocimiento y sus períodos, cuestiona a los estudiantes si recuerdan cuáles son esos períodos, sin embargo, los alumnos lucen callados. Miriam realiza una distinción entre el

conocimiento cosmológico, antropológico y el sistémico, luego explica que la segunda unidad trata del paso del cosmos al hombre, es decir, del conocimiento cosmológico (temas referentes al universo y su origen) al conocimiento antropológico (asuntos referentes al hombre como la ética o la política).

Durante estos 15 minutos de clase, observo que los jóvenes lucen atentos y callados, una minoría se anima a contestar a las preguntas indirectas que lanza la maestra, sin embargo, en la mayoría de los casos, estas respuestas son esporádicas y cortas. Mientras Miriam explica el contenido, dibuja un esquema en el pizarrón, esto hace que los alumnos saquen sus cuadernos de notas, la antología de textos y empiecen a tomar apuntes.

Miriam realiza un ejercicio de contextualización de cómo era la sociedad ateniense en la época de Sócrates. Para explicar el concepto de sociedad realiza un dibujo del ser humano en el pizarrón y establece analogías entre el cuerpo humano y la sociedad. En este momento los alumnos participan y junto con la maestra terminan el esquema, dijeron cosas como el que “la cabeza del cuerpo semeja a los gobernantes en la sociedad y que las extremidades son el pueblo”, se concluyó que ambas partes están relacionadas, es decir, que forman un todo.

Una vez terminado el esquema, la profesora se apodera del centro del salón, realiza pequeños recorridos sobre la tarima y continúa exponiendo el contenido. Pasa al tema del método socrático: la mayéutica. Realiza otro esquema en el que expone los pasos que este implica (cuestionamiento, duda, respuesta y conclusión). Nuevamente, los alumnos siguen la clase y realizan los apuntes.

Después de esto, Miriam invita a los estudiantes a que realicen la lectura sobre Sócrates, pasa lista y los alumnos responden si han tenido participación en la clase, pocos han sido los que han hablado (alrededor de 6-8 alumnos). Siendo las 11: 56 am se da por finalizada la clase, momento que los aprendices aprovechan para entregar trabajos pendientes a la maestra.

## b) Sesión 2

La segunda clase a la que se asistió, sucedió el viernes 02 de febrero de 2018. Para esta ocasión, las lluvias y el frío habían disminuido. La docente da comienzo a la sesión a las 10:10 am, en ella estuvieron presentes alrededor de 35 asistentes. En esta ocasión no pude encontrar lugar disponible en el fondo del aula, por lo que me coloqué en las primeras filas.

Para dar comienzo a la clase, la maestra pasa lista de las participaciones de la clase anterior. Menciona que el autor a tratar es “Platón” y pregunta a los alumnos si han realizado la lectura correspondiente, el salón divide opiniones y mientras la mayoría saca su antología de textos y cuaderno, se escuchan voces que murmuran diciendo “sí”, otros “no”.

La maestra Miriam habla sobre la biografía de Platón y refiere que uno de los principales postulados de este autor es el concepto de “alma”, a propósito de esto, lanza preguntas indirectas y cuestiona “¿qué es el alma?”. Dos alumnos toman la palabra y mencionan que según la lectura, “el alma es movimiento”. Un alumno más se suma a la participación y con esto percibo que al menos tres estudiantes están centrados en la clase, mientras otros lucen distraídos y murmurando otros temas ajenos a la clase.

De pronto, mientras la docente continúa explicando el tema del alma, casi todo el salón pone atención, ello se debe a que Miriam ha comenzado a lanzar preguntas directas a quienes percibe que están distraídos. Entre otras cosas, se abordan temas como la alegoría de la caverna, la cuestión de las virtudes y de las pasiones en Platón.

La maestra Miriam cuestiona a los alumnos sobre las disciplinas que ayudan a ejercitar el alma, los pupilos responden “cálculo, aritmética, geometría, astronomía, metafísica, etc.”. Continúa con la exposición del tema y en ocasiones llama la atención de los estudiantes para que estén alerta a la clase. La sesión de este día se dio por terminada a las 10: 55 am, la docente encarga el esquema para la siguiente clase. Por este motivo, este día la profesora no ha realizado

mapas mentales en el pizarrón (esto debido a que es tarea de los alumnos realizar los esquemas antes de clase).

### c) Sesión 3

Esta tercera observación de clase se llevó a cabo el día martes 06 de febrero de 2018, la sesión estaba programada a las 7: 00 am y dio comienzo a las 7: 15 am. A esta clase asistieron más de 30 alumnos. El tema general que se trató fue “San Agustín y el problema de la religión”.

La docente inicia la clase preguntando a los alumnos sobre el fundamento teórico de la religión. En los primeros minutos de esta sesión, los alumnos lucen callados. Mientras la maestra sigue cuestionándolos, aprovechan para sacar su material de trabajo (cuaderno y antología de texto). Debido a la falta de respuesta de los estudiantes, la maestra Miriam se ve forzada a responder las preguntas que ella ha lanzado hacia ellos.

Se continúa con la clase y se relaciona la teoría de San Agustín, Platón y Plotino. Se retoma el tema del alma, en este momento se escuchan algunas participaciones de los alumnos, quienes refieren que “el alma es aquello que nos da movimiento”. Miriam subraya la distinción entre la concepción del alma en Platón y San Agustín, realiza un esquema en el pizarrón y explica que en San Agustín las almas no son eternas sino inmortales.

Mientras sucede la clase, algunos jóvenes se distraen y comienzan a murmurar, la profesora se da cuenta de ello y lanza preguntas directas para llamar la atención de los alumnos, algunos de ellos ni siquiera han captado los cuestionamientos de Miriam, por lo que la pregunta tiene que ser repetida. Después de esto, la docente explica las formas del conocimiento en San Agustín: la iluminación, la sensibilidad y la razón.

Para finalizar la clase, Miriam pide a los alumnos que en sus cuadernos respondan las siguientes preguntas: “¿hay mal en el mundo?” y “¿por qué hay mal en el mundo si la creación de Dios es buena?” Inmediatamente, los jóvenes comienzan

a redactar sus respuestas y la docente pasa la lista de asistencia y registra las participaciones. A los pocos minutos, los estudiantes hacen fila para la revisión de sus escritos, la sesión finaliza a las 8:10 am.

#### d) Sesión 4

La última clase observada de la maestra Miriam se dio el día viernes 09 de febrero de 2018. En esta ocasión, nos trasladamos a la Sala de Usos Múltiples. La sesión inició a las 10:15, a esta asistieron 33 alumnos.

Primero que nada, Miriam llega a la Sala y se dispone a reproducir un video en el proyector, enseguida comunica a los estudiantes que la finalidad de observar el video radica en la elaboración de un “trabajo integrador”. Los criterios para la evaluación del trabajo son dos: 1) marco referencial, lo que se observó del video (personajes, escenas, etc.) y 2) marco simbólico, lo que se infiere o interpreta que está pasando. Además de esto, el trabajo integrador consta de al menos una cuartilla, en la que los estudiantes deben desarrollar un par de ideas del video y establecer la relación con los autores vistos en la segunda unidad.

Después de dar las indicaciones, Miriam reproduce un video titulado “Out of Sight”, el cual, tiene una duración de 5 minutos. Según lo que alcancé a observar, el video consiste en un corto animado sobre una niña ciega que va descubriendo el mundo. La maestra reproduce en dos ocasiones el video mientras los alumnos lucen atentos a lo que sucede.

Una vez que termina la segunda reproducción, los estudiantes comienzan a elaborar el trabajo integrador. Algunos concluyen en un tiempo de 10 minutos y se marchan del salón; otros piden la orientación de Miriam, quien amablemente atiende las solicitudes. Abandoné el aula siendo las 11: 02 am para ir a otra observación de clases. Esta sesión fue la última del curso.

### 3. Las clases con Quintana

Con el profesor Quintana se tuvo la oportunidad de presenciar cuatro clases. Las sesiones tuvieron lugar en el aula B2 (sección 03), la que se encuentra ubicada en el primer nivel, junto a las escaleras que conectan el primer nivel con la segunda planta. Este salón tiene poco más de 20 m<sup>2</sup>, cuenta con butacas suficientes para los alumnos, tiene solo un pizarrón, una tarima y un escritorio para el docente.

#### a) Sesión 1

La primera observación de clases con el maestro Quintana sucedió el día viernes 02 de febrero de 2018. La sesión estaba planeada para las 11: 00 am, no obstante, comenzó a las 11:40 am. Al llegar al salón, el docente me presenta con el grupo y le avisa de mis intenciones, me acomodé al fondo del aula para observar todos los detalles posibles.

En la primera sesión hay presencia de 16 estudiantes, 13 varones y 3 mujeres. El profesor Quintana comienza la clase con la explicación del “método socrático”. Más que una explicación estructurada, el docente narra de una manera fluida la relación entre el “Oráculo de Delfos y Sócrates”, para distinguir los términos sabio y filósofo. Explica que Sócrates se consideraba a sí mismo como filósofo, es decir, un amante el saber, pero no un sabio.

Durante la narración, Quintana permanece en el centro del aula y apunta palabras claves para que los alumnos vayan siguiendo la exposición. Anota las cuatro partes del método socrático (ironía, mayéutica, inducción y definición). La explicación del docente no es monótona, sino que incluye muchos gestos corporales, movimientos con las manos y recorridos sobre la tarima. Los alumnos realizan los apuntes correspondientes, hasta este momento han permanecido callados.

Al terminar la narración sobre el método socrático, el docente saca una libreta de su portafolio y comienza a dictar a los alumnos el tema. El dictado se ve interrumpido cuando el profesor ahonda en las problemáticas, así también, continúa anotando palabras clave en el pizarrón. El docente concluye con el

dictado y explica cómo se relaciona el método socrático con el Derecho. Cuenta una anécdota sobre un famoso abogado que él conoció y que presumía de ganar los casos gracias al empleo de este método.

El docente retoma el dictado, sin embargo, hace breves pausas para ahondar en lo que ésta diciendo. Algunos alumnos solicitan que repita el dictado debido a que no han alcanzado a captar todas las ideas. Finalmente, Quintana invita a los alumnos a investigar en internet los *Diálogos* de Platón y finaliza la sesión dictando una conclusión del tema. Esta última versa sobre la distinción entre los presocráticos y los socráticos. A las 12:15 concluye la clase y Quintana me espera para salir juntos del aula.

#### b) Sesión 2

La segunda clase observada sucedió el día miércoles 07 de febrero de 2018. Llegué a las 10: 00 am a la preparatoria, siendo las 10:05 ingreso al aula B2 en donde alumnos y docente se encuentran listos para iniciar clases. A esta sesión acudieron 26 alumnos, 16 mujeres y 10 varones.

La primera actividad que Quintana realiza es escribir algunos datos en el pizarrón sobre Platón. Por su parte, los estudiantes ya se encuentran tomando los apuntes. De pronto, el profesor deja de escribir y lanza una pregunta al grupo: “¿qué es el alma?” Se escucha que varios responden que “es nuestra parte espiritual”. El docente explica la teoría de Platón, alude a la reminiscencia y a la anamnesis como términos relacionados con el alma.

Después de esta breve explicación, Quintana comienza con el dictado y los alumnos se preparan para realizar los apuntes. En primer lugar, dicta las características del alma y su relación con el cuerpo. En este momento, el maestro para de dictar y sentado en su escritorio explica la influencia de Platón en la religión. El profesor hace referencia a un estudio científico que se realizó para comprobar la existencia del alma, en el que se estableció que esta tenía un peso de medio kilo, que era lo que las personas dejaban de pesar una vez que morían.

Uno de los alumnos menciona que eso pasó porque dejó de haber circulación sanguínea, más no estaba seguro de que se trataba del alma.

Al finalizar esta discusión, Quintana retoma el dictado y ahora habla sobre el “Estado ideal”, detiene la actividad, se para de su escritorio y escribe en el pizarrón las formas de gobierno (puras e impuras) según la concepción de Platón. Observo que mientras el dictado se detiene los jóvenes hacen una expresión de relajación y algunos comienzan a murmurar. El docente reanuda el dictado, ahora lo hace caminando sobre la tarima, continúa explicando las formas de gobierno. De pronto, lanza una pregunta al grupo: “¿qué son las tiranías?” Sin embargo, nadie responde, así que tiene que explicarlo él.

Nuevamente, Quintana retoma el dictado y abandona el tema de las formas de gobierno para pasar al tópico de las Escuelas de Megara, la Cínica y la Cirenaica. Esta vez solicita que subrayen algunas palabras claves, especialmente a los representantes de estas escuelas (Antístenes, Diógenes de Sinope y Aristipo). Quintana para el dictado y los estudiantes aprovechan para estirar sus extremidades. Antes de reanudar el dictado, el profesor pregunta al grupo, “¿qué es un sofista?”, una alumna responde algo y se prosigue rápidamente a continuar con el dictado.

El docente dicta a los alumnos los sofismas de la Escuela de Megara, comienza con “El mentiroso” y pide a los estudiantes que le explique qué quiere decir este sofisma. Un alumno toma la palabra y Quintana lo ayuda para completar la respuesta. Ahora prosigue con el sofisma del “Montón”, reta a los pupilos a que expliquen el sofisma con sus propias palabras. Un estudiante llega a la conclusión que siguiendo la lógica del sofisma, “no es posible llegar al montón”. El docente relaciona este sofisma con la “teoría de conjuntos”. De pronto, una alumna repele “entonces, ¿cómo se llega al montón?”, a lo que Quintana responde que precisamente eso les va a tocar explicar en el examen.

Por último, Quintana retoma el dictado y explica el sofisma de “Los cuernos”, al escuchar esto los estudiantes ríen un poco. Otra vez, solicita que los estudiantes

expliquen el sofisma. Antes de concluir con la sesión, el docente enfatiza que los sofismas explican la degeneración del pensamiento griego, después de haber llegado a la cúspide con Sócrates, Platón y Aristóteles, el pensamiento griego decae. Siendo las 10: 57 am se termina la clase.

### c) Sesión 3

La tercera observación de clases con el maestro Quintana sucedió el viernes 09 de febrero de 2018. El grupo tuvo una asistencia de 12 mujeres, quienes refirieron que sus compañeros se habían ido a jugar fútbol. Se da inicio a la sesión a las 11: 18 am.

Quintana comienza la sesión escribiendo sobre el pizarrón el nombre de “Aristóteles”. Mientras hace esto, las chicas aprovechan para platicar, el docente para de escribir, interrumpe la conversación e intercambian sonrisas. Luego, el profesor narra la relevancia y el contexto del personaje, principalmente hace referencia a la relación entre Aristóteles y el conquistador Alejandro Magno. Después de esto, Quintana empieza con el dictado, el tema a tratar es “la teoría de las cuatro causas” (material, formal, eficiente y final), se detiene y ahonda en la explicación. Hasta este momento ninguna estudiante ha intervenido en la sesión.

El profesor retoma el dictado y ahora explica “la teoría del acto y la potencia” y “la teoría de la materia y la forma”. Interrumpe el dictado para dar ejemplos sobre estas teorías, al respecto les dice que “ustedes son profesionistas en potencia” y que también son “mamás en potencia”, a lo que las alumnas responden con una sonrisa.

Antes de finalizar la clase, el docente explica sobre “el primer motor inmóvil”, es decir, lo que dio origen al movimiento. La sesión concluye a las 12:00. Quintana me espera para salir juntos y me comenta que se encuentra enfermo por un resfriado, pero que piensa cumplir con los temas del programa de Filosofía I para sembrar en los jóvenes la motivación por la filosofía.

### d) Sesión 4

La última sesión a la que se asistió con el maestro Quintana se llevó a cabo el lunes 12 de febrero de 2018. En ella acudieron 22 alumnos, 10 varones y 12 mujeres. Se da inicio a las 10:12 con la escritura del tópico “la continuación de Aristóteles”.

El docente escribe sobre el pizarrón algunos datos sobre Aristóteles y sus teorías, deja de escribir y explica el tema. Se detiene y comenta al grupo que muchos habían faltado la clase pasada, y ellos responden que de hecho faltaron “demasiados”. Quintana retoma la clase y subraya la relevancia del personaje, establece una relación entre las ideas de Aristóteles y las de Darwin, hasta este momento los estudiantes lucen atentos y algunos aprovechan para tomar notas.

Quintana comienza con el dictado y mientras hace esto dibuja un esquema en el pizarrón, sigue dictando y pide que subrayen las siguientes palabras clave: “materia, vida y mente”. Para la actividad y ahonda en la explicación de estos términos. Ningún estudiante expresa dudas y el docente menciona que hasta aquí termina la clase y el curso. Entre alumnos y profesor acuerdan la fecha del examen.

A las 10:40 se concluye con la clase y aprovecho para agradecer al maestro Quintana su amabilidad por haberme dejado entrar a sus clases, a lo que responde que no hay nada que agradecer, que le llama la atención mi interés por adentrarme en la enseñanza de la filosofía.

#### 4. Las clases con Zamora

A diferencia las observaciones de clase con Quintana y Miriam, Zamora me pidió que interactuara con los estudiantes de su grupo, la sección 06 en el aula B6, con el objeto de darme una idea de lo que es el “Banquete con Zamora” (de esta manera llama a su método de clase). Si bien esto no formaba parte del trabajo planeado, accedí con el propósito de conocer por vía indirecta cómo trabaja el docente responsable con el grupo, es decir, ver si son participativos como él mencionó en las entrevistas.

### a) Sesión 1

La primera sesión a la que asistí fue un martes 06 de febrero de 2018. En ella estuvieron presentes entre 25-30 estudiantes. Llegamos al aula a las 9:10 am e inmediatamente Zamora me presenta con los alumnos y les pide que me den a conocer lo que es el “Banquete de Zamora”.

Los estudiantes eligen discutir la película “La teoría del todo”. Zamora inicia con la discusión y en seguida solicita mi presencia, pide a los alumnos que contraargumenten mis ideas. Durante casi una hora se mantiene una discusión con los estudiantes, Zamora interviene en algunas ocasiones. He notado que la mayoría del grupo ha participado. La sesión culminó a las 10:10.

El profesor Zamora me pregunta sobre cómo he visto a los estudiantes, a lo que contesto que muy bien, que me llama la atención su forma de tomar la palabra y participar activamente. El docente me invita a que asista a su siguiente clase.

### b) Sesión 2

La segunda clase a la que me invitó Zamora dio inicio a las 10:00 am. Nuevamente Zamora inicia con la discusión y me pide que interactúe con los estudiantes. Se conversó sobre el contenido de la película “Dios no ha muerto”. Entre otros temas, se abordó la concepción de Dios, la importancia de las religiones, la relación entre ciencia y religión. Se dio por terminada la sesión a las 11:00.

### c) Sesión 3

La última clase con Zamora fue el viernes 09 de febrero de 2018. El docente comienza con la sesión y durante más de 20 minutos discute con los estudiantes sobre el tema “¿cuál es el fin del conocimiento?” Observo que la mayoría participa. El profesor pide mi intervención y durante algunos momentos intercambio opiniones con los alumnos. Siendo las 8:00 am se da por terminada la clase. Al

salir del aula, Zamora me comenta que espera que me haya llevado algo de su método de trabajo. Le agradezco la oportunidad brindada y me despido de él.

- Análisis global de las observaciones de clase

En las líneas que siguen se exponen reflexiones en torno a las observaciones de clase. En esta parte, se pretende buscar elementos que son comunes en las sesiones de los docentes, el método de enseñanza predominante, los recursos didácticos empleados, la reacción de los alumnos a estos materiales, principalmente.

- a) Método de enseñanza predominante

De acuerdo a las descripciones realizadas en los párrafos anteriores, se establece que el método predominante de enseñanza en el bachillerato de la UMSNH es el expositivo, con ligeras variantes en el uso de recursos didácticos. Se entiende por método expositivo al conjunto de estrategias y recursos de enseñanza que implementan los docentes para la explicación de los contenidos de la materia, en la que esta explicación es guiada o supervisada por el profesor (De Miguel Díaz, 2005; Herrán, 2009). En este método la interacción con los alumnos está mediada por preguntas exploratorias o directas sobre éstos.

Asimismo, se notó la prevalencia del método socrático, es decir, aquella postura pedagógica en la que el docente cuestiona a los estudiantes a partir del diálogo, propiciando el debate de ideas y la generación de conocimientos nuevos (Zetina y Piñon, 2016). En este caso, los alumnos son los responsables de generar los argumentos, en tanto que el docente funge como mediador o moderador de la discusión.

Las variantes que se observaron fue el uso de los recursos didácticos. Los docentes emplearon recursos audiovisuales como películas o videos, antologías de textos canónicos de autores filosóficos, la utilización del pizarrón y la elaboración de esquemas o mapas conceptuales y el uso del dictado. Estos

recursos posibilitaron a los maestros la transmisión de los contenidos del programa.

Algo interesante a resaltar es que los docentes de filosofía de la preparatoria José María Morelos y Pavón siguen el programa escolar de Filosofía I. Como revisamos anteriormente, los maestros expusieron en las entrevistas que este programa se centra en la historia de la filosofía. De esta manera, la enseñanza de los docentes se centra en los contenidos.

#### b) Interacción alumno-contenido-maestro

Si bien el método de enseñanza es una parte fundamental de la práctica docente cotidiana, ello no lo implica todo, pues, en el aula se establecen diversas interacciones entre docentes, contenidos y alumnos. Por esta razón, en este apartado se exponen las reacciones de los alumnos a los diferentes recursos didácticos empleados por los docentes, con el propósito de conocer si existe una relación entre el uso de estos recursos y la participación y motivación de los alumnos por los contenidos de la materia.

Algo que llamó la atención de las observaciones de clase fue la incidencia en la participación de los alumnos con los diferentes docentes de Filosofía I. Sin afán de contabilizar las participaciones reales de los estudiantes, se observó que con el docente que emplea el dictado (Quintana), la frecuencia de participación de los estudiantes es menor a cinco por clase. Para el caso de la docente que emplea la antología de textos y un cortometraje, la participación de los aprendices aumentó en un rango de cinco a ocho por clase. Por último, con el profesor que emplea películas y la antología de textos se observó que había una participación activa de los alumnos, un aproximado de 10-15 intervenciones por sesión.

Estas diferencias tienen relación con el método de enseñanza y los recursos que los docentes implementan en sus clases. En resumen, la hipótesis que se puede sostener de la observación de las clases es que la enseñanza de la filosofía en la preparatoria de la UMSNH motiva a un mejor aprendizaje cuando los docentes

gestionan más recursos didácticos para la enseñanza de la materia. Si hay una carencia de recursos, por ejemplo, cuando el docente no utiliza videos, películas ni textos, la clase se torna tediosa para los estudiantes al no tener algo concreto con que interactuar.

Lo que se está diciendo aquí es que la eficacia de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato tiene que ver tanto con el método de enseñanza del docente como con los recursos que gestiona. Se subraya que en el nivel medio superior los alumnos requieren de la interacción con diversos recursos para captar los contenidos de la materia. Si se hace lo contrario, que los profesores enseñen la filosofía similar a como se hace en las universidades (utilizando el método expositivo y la lectura de textos canónicos), entonces no hay un ejercicio de contextualización.

### 3.3 Conclusiones del capítulo

En primer lugar, se expusieron los elementos que conforman el escenario de investigación, subrayando aspectos como: el contexto histórico de la UMSNH, la normatividad del bachillerato, descripción de la infraestructura, explicación del plan de estudios y los programas escolares de Filosofía I y Filosofía II. Esta primera parte cumplió el objetivo de situar la presente investigación en un escenario concreto (referente empírico).

Después, se detallaron las fases del trabajo de campo, cómo fue el acceso a la institución, cuáles fueron los instrumentos de análisis que se aplicaron, la aplicación de las entrevistas formales, las observaciones de las clases y los momentos en que se comenzaron a transcribir, la categorización de estos instrumentos y algunas variaciones que hubo en la investigación.

No obstante, el punto central de este capítulo radica en el análisis de los instrumentos de la investigación: las entrevistas formales y las observaciones de clase. En las entrevistas se destacaron elementos como la historia de vida de los maestros (formación académica, experiencia docente, edad, etc.), concepciones que los docentes tienen sobre la filosofía, la importancia de esta materia en el

nivel medio superior, el fin del bachillerato en la UMSNH, la relevancia de los programas escolares de esta disciplina, la función de las Academias y las orientaciones pedagógicas que implementan en sus clases.

Finalmente, se pasó a describir cómo es una clase en el bachillerato nicolaita. Se detallaron varias sesiones de los docentes con el objetivo de conocer cuáles son los recursos, métodos y estrategias que implementan en sus clases. Si bien es cierto que no se puede decir que existe un único método de enseñanza de la filosofía en el bachillerato nicolaita, al menos conocimos que prevalece una instrucción basada en el método expositivo con alguna variante en la utilización de los recursos didácticos de cada docente.

La observación de las clases permitió elaborar una hipótesis, según la cual, el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato de la UMSNH tiene relación con la gestión de los recursos didácticos que implementa el docente en sus clases. Entre más recursos utilice, mayor motivación de los estudiantes a participar en las sesiones.

## CAPÍTULO 4:

### PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Lo que nuestra época necesita es una pedagogía filosóficamente orientada, tanto como una filosofía pedagógicamente orientada (Mario Teodoro Ramírez)

La enseñanza de la filosofía en el contexto educativo se ha visto criticada por tres argumentos: a) la carencia de métodos para el análisis de la práctica docente en la enseñanza filosófica, b) la poca relevancia de las propuestas de enseñanza de esta materia, las cuales caen en las generalidades y c) la presencia de la materia en el currículo de educación media, en relación a la utilidad de esta disciplina frente al pensamiento pragmático promovido por la lógica capitalista.

Respecto a estos cuestionamientos, la presente investigación analiza la práctica docente de los profesores de filosofía desde un punto de vista cualitativo y pedagógico, saliendo de los marcos de análisis filosóficos empleados generalmente. Se encontró que los docentes consideran necesaria la presencia de esta materia en el bachillerato en la medida en que tiende a favorecer habilidades del pensamiento e invita a la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace. Ahora bien, en lo que toca a la falta de propuestas para la enseñanza de la materia, este estudio arroja que los profesores utilizan principalmente el método expositivo con algunas variantes en la gestión de recursos didácticos.

De esta manera, la presente propuesta de enseñanza de la filosofía busca salir de los métodos tradicionales de instrucción y explora una alternativa de enseñanza que combina estrategias y métodos como la Dramatización y el método expositivo. En los que, docente y alumnos juegan roles distintos y experimentan otras formas de aprendizaje de esta materia.

Este trabajo carece de una ejecución y evaluación, pues no se trata de un modelo de investigación-acción. El objetivo de la presente propuesta se reduce a exponer

un marco de referencia específico para la enseñanza de la filosofía con su debido fundamento pedagógico y filosófico. Se puede entender como una invitación para elaborar planeaciones didácticas argumentadas (SEP, 2017).

La planeación que se presenta a continuación contiene los elementos teóricos y metodológicos necesarios para que cualquier docente con el perfil de formación en humanidades pueda implementarla y/o adaptarla a circunstancias particulares de enseñanza. Lo llamativo de esta estrategia consiste en la combinación de dos métodos de enseñanza: las dramatizaciones y la lección magistral (método expositivo). Con la lección magistral se busca transmitir y sintetizar grandes cantidades de información de manera eficiente, y con las dramatizaciones se pretende que los estudiantes interioricen y apliquen el conocimiento adquirido de forma lúdica.

Ningún método didáctico es bueno o malo en sí mismo. No se está en contra de la lección magistral, puesto que como se verá más adelante, posee una gran cantidad de ventajas, sino que cuestionamos el abuso de una sola alternativa pedagógica para el desarrollo de un curso. Esto no quiere decir las nuevas modalidades de enseñanza, como el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso o las dramatizaciones sean la panacea del problema educativo, sino que se busca una instrucción que combine dos o más métodos con el fin de desarrollar las potencialidades del alumnado.

El presente capítulo se compone de los siguientes puntos: a) la planeación didáctica, se abordará el significado y la importancia de elaborar una secuencia didáctica y los elementos que esta contiene. b) Los métodos de enseñanza: el aprendizaje basado en dramatizaciones y en la lección magistral, en esta parte se realizará una introducción sobre las particularidades de estos métodos de instrucción, su respectivo fundamento pedagógico y algunas de sus ventajas y desventajas. c) La secuencia didáctica, en la que se explicitará paso a paso las actividades de enseñanza y aprendizaje a realizar. Así como también, los recursos pedagógicos necesarios para la intervención docente y los instrumentos de evaluación y d) conclusiones del capítulo.

#### 4.1 La Planeación didáctica y sus elementos

La planeación didáctica es uno de los elementos clave para el desarrollo eficaz de la docencia. Este instrumento permite organizar situaciones de aprendizaje para los alumnos y proporciona los lineamientos de apoyo para que el profesor alcance un buen desempeño en el aula (Díaz-Barriga, 2013). El formato para elaborar una planeación o secuencia didáctica depende de los propósitos educativos perseguidos por el docente, las condiciones institucionales de trabajo y los programas de estudio vigentes de un sistema educativo<sup>55</sup>.

No obstante, según Alonso (2009) un plan didáctico se compone de al menos cuatro elementos: los objetivos o propósitos a cumplir, la organización de los contenidos, las actividades o situaciones de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes. Por otra parte, Díaz-Barriga (2013) sugiere que la planeación didáctica, además de poseer elementos como los sugeridos por Alonso, también distingue tres momentos: la apertura (encuadre o inicio de la sesión), el desarrollo (implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje) y el cierre de las sesiones de clase (evaluación o retroalimentación).

En síntesis, para la elaboración de esta planeación didáctica se siguieron los lineamientos de Alonso y Díaz-Barriga, además se agregaron otros elementos sugeridos en la *Planeación Didáctica Argumentada* tales como la transversalidad de los saberes y la contextualización de los contenidos (SEP, 2017). El orden de la exposición de estos componentes es el siguiente: a) contextualización de la práctica docente (lugar, asignatura, estudiantes), b) descripción de contenido temático (temas y subtemas), c) presentación del objetivo didáctico, d) la transversalidad del tema filosófico, e) las habilidades cognitivas a desarrollar, f) los métodos de enseñanza, g) las estrategias didácticas, h) las actividades de aprendizaje, i) los recursos didácticos y j) la evaluación de los aprendizajes (tipo e instrumentos de evaluación).

---

<sup>55</sup> No es lo mismo elaborar planeaciones para una institución pública como el CBTA o CETIS, en los cuales la SEP da a conocer un formato específico de ECA (Estrategia Centrada en el Aprendizaje), que laborar en una preparatoria de la UMSNH, donde el formato es libre, o en escuelas particulares que poseen sus propios marcos normativos para la construcción de las planeaciones.

## 4.2 Los métodos y estrategias de enseñanza: el aprendizaje basado en dramatizaciones y el método expositivo

Una parte fundamental de la planeación didáctica se encuentra constituida por los métodos didácticos y las estrategias de enseñanza. Según Davini (2008), los primeros constituyen estructuras generales con una secuencia básica que siguen intenciones educativas para facilitar determinados procesos de aprendizaje, se trata de un marco general de actuación flexible que conlleva la asimilación de ciertos principios pedagógicos bajo los que una clase es impartida. Por otro lado, las estrategias de enseñanza se refieren a planeaciones específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, constituyen la justificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje siguiendo un orden lógico.

Más allá de esta distinción conceptual, la autora plantea que en la práctica docente, el método y las estrategias didácticas pueden emplearse como sinónimos en el sentido de que las estrategias se insertan dentro de un método específico y viceversa, los métodos asimilan una variedad de estrategias. Lo relevante radica en los *estilos* de enseñanza que el profesor implemente en sus clases, es decir, la forma en que desarrolla y lleva a la práctica las situaciones de aprendizaje.

Existen una gran variedad de métodos didácticos, entre los más usuales se encuentran: la lección tradicional, el estudio de caso, el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, por mencionar algunos (Davini, 2008; De Miguel Díaz, 2005). Cabe señalar que, el auge de nuevas alternativas de enseñanza se relaciona con la necesidad de encontrar otras formas de enseñanza más allá del método expositivo. Así también, las actuales exigencias pedagógicas de centrar la educación en las competencias han dado pie al diseño de prácticas docentes innovadoras.

Por esta razón, en el primer capítulo de este trabajo se expuso cómo la RIEMS modificó el enfoque de enseñanza y evaluación, y la organización de los contenidos de las materias que integran el currículo de educación media, entre las que se encuentra la filosofía. En el estudio de caso, descrito en el tercer capítulo,

se dio cuenta de que estas modificaciones emanadas de la SEP no habían permeado en los programas escolares del bachillerato de la UMSNH, debido al carácter autónomo de la universidad.

Ahora bien, en esta propuesta se plantea la enseñanza de un tema de filosofía mezclando dos alternativas pedagógicas: el método expositivo y el aprendizaje basado en la dramatización. Consideramos que la implementación de estos métodos complementa la enseñanza tradicional (centrada en el docente) y la enseñanza moderna (basada en el aprendizaje y los estudiantes). Lo cual, explicaría que ningún método o estrategia es bueno en sí mismo, sino que la utilización de varios podría llegar a desarrollar las potencialidades de los estudiantes, en cuanto cada método tiende a estimular ciertas habilidades, conocimientos y actitudes.

#### 4.2.1 Método expositivo

##### a) Definición y descripción

Usualmente, el método expositivo es denominado como *lección magistral*, debido a que se caracteriza por la explicación teórica del docente, quien domina los contenidos de la materia y habilidades comunicativas de forma eficiente. No obstante, De Miguel Díaz (2005) plantea que en ocasiones la lección magistral se reserva para sesiones especiales, en tanto que la exposición puede emplearse discrecionalmente.

Fundamentalmente, el método expositivo se caracteriza por la presentación de un tema estructurado de manera lógica, tiene como objetivo organizar, facilitar y sintetizar la información para que sea transmitida y recibida de manera digerida. Además, esta alternativa pedagógica se centra en la exposición verbal por parte del docente sobre los contenidos de la materia que imparte. Según Herrán (2009), la lección magistral además de ser verbalista, es directiva, unívoca y conceptual. Se imparte uniformemente a todo el alumnado, independientemente de los gustos o estilos de aprendizaje de éstos.

## b) Fundamentación didáctica

Pedagógicamente hablando, la lección magistral se basa en dos razones suficientes: 1) la autoridad científica del profesor, en su conocimiento y dominio de la asignatura que imparte y 2) las habilidades comunicativas del docente como la persuasión y el tono de voz. Se recomienda que la exposición se componga de tres momentos: introducción (captar el interés y activar los conocimientos previos del estudiante), desarrollo (adquisición de nuevos conocimientos y temas) y cierre (integración de conocimientos por medio de la elaboración de un resumen, síntesis, o la actividad asignada por el docente).

Adicionalmente, el método expositivo posee algunas variantes según los diferentes recursos didácticos que el profesor desee incorporar en su sesión, por ejemplo, puede emplear recursos audiovisuales como las películas o documentales, grabaciones de audio, textos o documentos, presentaciones en diapositivas u otros medios electrónicos. El elemento que no varía en la lección magistral es el rol que el profesor asume en el proceso de enseñanza, él establece las condiciones para el desarrollo de las clases, en tanto que los estudiantes siguen las indicaciones al pie de la letra.

## c) Competencias o habilidades que desarrolla

Esta modalidad de enseñanza tiende a desarrollar en los estudiantes una gran variedad de conocimientos, habilidades cognitivas y competencias. Dentro de los conocimientos más reconocidos se encuentran la adquisición, comprensión y sistematización de información. Estas habilidades son básicas para el manejo de información, el alumno tiene que ser capaz de leer y comprender lo que lee, además se le pide que sistematice el conocimiento a partir de cierto orden lógico.

Por otra parte, las habilidades y destrezas que estimula son la adquisición de estrategias de reflexión, síntesis y evaluación. Finalmente, la motivación y el esfuerzo para el aprendizaje son algunos de los valores y actitudes que este

método promueve. Por consiguiente, para lograr lo anterior tanto el docente como el alumno deberán cumplir eficientemente sus tareas.

#### d) Roles del docente y el alumno

El profesor deberá: 1) elaborar la planeación didáctica, seleccionar los contenidos, las estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación (antes). 2) Ejecutar la exposición y aplicar las actividades. Esto refiere la interacción entre estudiantes, docente y recursos educativos (durante). 3) Evaluar los aprendizajes obtenidos a partir de lo que se ha enseñado (después).

Asimismo, el alumno deberá realizar las siguientes funciones: 1) repasar los conocimientos y preparar los materiales para la clase (antes). 2) Escuchar y tomar notas, contrastar la información y realizar las actividades en la sesión (durante). 3) Completar información, organizar e integrar conocimientos y estudiar de forma autónoma (después).

#### e) Ventajas y desventajas

Como cualquier otro método de enseñanza, la lección magistral posee diversas ventajas y desventajas. Entre las primeras, se menciona que permite el ahorro de tiempo entre las sesiones, al transmitir y sintetizar grandes cantidades de información en pocas clases. También es una buena opción para controlar e impartir información a grupos numerosos, esto en función de que es unidireccional.

Algunas de las desventajas de este método didáctico son: la pobre o nula participación de los estudiantes, pues el tipo de sesiones bajo esta modalidad no permite que todos los estudiantes puedan expresar sus dudas. La falta de atención a los estilos de aprendizaje de los alumnos y el contenido de los temas pueden realizarse de forma descontextualizada, así la lección magistral no fomentaría el aprendizaje significativo. Por último, se menciona que la poca facilidad para el aprendizaje autónomo puede incidir en la ineficacia de este método.

#### 4.2.2 Aprendizaje Basado en Dramatizaciones

Algunos autores señalan que el aprendizaje basado en la dramatización se está convirtiendo en una alternativa de enseñanza innovadora, en virtud de que promueve el desarrollo *integral* de sujeto más allá de las habilidades teatrales para las cuales fue diseñada en un principio (Núñez y Navarro, 2007; Medrano, 2016; Tapia, 2016). Se la piensa como una herramienta didáctica que puede estimular el desarrollo de la comunicación (comprensión lectora), la expresión, las habilidades socioemocionales y los conocimientos de cualquier asignatura.

##### a) Definición y descripción

Como lo advierten Núñez y Navarro (2007), se han utilizado muchos términos para referirse al uso del teatro en el ámbito educativo. Se han empleado los conceptos de juego dramático<sup>56</sup>, dramatización<sup>57</sup>, improvisación<sup>58</sup>, entre otros. Esta confusión obedece más a una riqueza conceptual que a la poca claridad terminológica, pues depende del contexto a partir del cual se empleen y analicen estas nociones.

Los autores arriba mencionados distinguen entre dramatización y teatro, en el sentido de que este último es una disciplina que constituye un cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes propias, en tanto que la dramatización es una técnica menos compleja. Con lo anterior no se demerita la importancia de la dramatización, simplemente se señala que ambos procesos pertenecen a técnicas dramáticas distintas<sup>59</sup>.

La dramatización se tiende a utilizar en edades tempranas abarcando desde la educación básica a la media superior. Por otra parte, el teatro es un proceso más complejo propio de un estudiante universitario afín a las artes. En otras palabras, el teatro constituye un proceso artístico como tal. En esta propuesta nos interesa emplear la dramatización y no el teatro, ya que el objetivo de la educación básica

---

<sup>56</sup> Utilizado en los países franceses.

<sup>57</sup> Aplicado en España.

<sup>58</sup> Usado en Italia.

<sup>59</sup> Véase el cuadro de Motos sobre “Las formas dramáticas y el desarrollo evolutivo del niño” (Núñez y Navarro, 2007:233).

o media superior no consiste en formar artistas sino estudiantes con un cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes de diferentes áreas, las cuales, pueden incluir al arte y otras materias del currículo.

#### b) Fundamentación pedagógica

La dramatización aplicada al ámbito educativo posee los siguientes fundamentos pedagógicos: 1) se basa en el aprendizaje vivencial, en la experimentación de las ideas de forma lúdica por medio del uso cuerpo y el juego. Lo que se aprende es internalizado por los estudiantes, es vivido o experimentado; 2) parte de los principios del aprendizaje cooperativo y sigue la premisa según la cual “un estudiante no puede tener éxito a menos que todos en el equipo tengan éxito” (Tapia, 2016: 9). Se tienen mejores resultados cuando los alumnos son capaces de ayudarse entre sí, y 3) es una herramienta didáctica que aporta a otras áreas del currículum más allá del ámbito artístico (herramienta transversal).

De este modo, la dramatización puede propiciar el desarrollo de contenidos de asignaturas como la enseñanza de la lengua<sup>60</sup>, la educación física o cualquier otra materia del plan de estudios de la educación media. En este caso, la emplearemos para enseñar un tema de filosofía para estudiantes de bachillerato.

#### c) Competencias o habilidades que desarrolla

La dramatización tiende a desarrollar las siguientes destrezas en los estudiantes: 1) promueve el desarrollo de la creatividad, concebida como la liberación de la imaginación y la creación de nuevos materiales o conocimientos; 2) estimula el desarrollo de habilidades expresivas y comunicativas, es decir, el enriquecimiento del vocabulario y el uso del lenguaje en distintos contextos; 3) propicia habilidades sociales para la resolución de conflictos al favorecer el trabajo en equipo y 4) educa en la diversidad de los valores, lo que significa que “desarrolla la comprensión sobre las relaciones con los otros, desarrollando y enriqueciendo las

---

<sup>60</sup> Consúltese Tapia (2016), quien realizó un estudio donde determinó que el uso de la dramatización mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario.

capacidades sociales de cada uno, tan necesarias en la formación integral de toda palabra” (Núñez y Navarro, 2007:247).

En pocas palabras, aplicada en un contexto educativo la dramatización promueve la formación *integral* de los estudiantes. Este tipo de educación no es otra cosa sino el desarrollo de los aspectos cognitivos (procesos mentales y conocimientos), volitivos (actitudes y valores), afectivos (habilidades socioemocionales) y psicosociales de los alumnos (trabajo en equipo y expresión comunicativa).

#### d) Roles del docente y el estudiante

Según Medrano (2016), las actividades que el docente desempeña al aplicar esta estrategia de enseñanza son:

1. Elaboración de la planeación semestral.
2. Selección de estrategias didácticas, destacando el uso de la dramatización.
3. Desarrollo de los contenidos con el apoyo de recursos didácticos.
4. Exposición de la metodología de las dramatizaciones.
5. Orientación sobre la metodología a seguir (elaboración del guion).
6. Gestión de los recursos necesarios para la ejecución de la estrategia.
7. Diseño y difusión de las rúbricas para la evaluación.
8. Retroalimentación y evaluación global.

Por otra parte, los alumnos deberán desarrollar al menos siete actividades:

1. Participación en los temas expuestos por el docente.
2. Conformación de los equipos.
3. Definición del contenido y enfoque de la dramatización a partir de la elaboración de un guion.
4. Práctica del guion.
5. Elaboración del material.
6. Ejecución de la dramatización.
7. Retroalimentación (reflexión sobre los resultados).

#### e) Ventajas y desventajas de la dramatización

La dramatización en cuanto herramienta pedagógica posee múltiples ventajas en tanto se la considera como una alternativa motivadora e integradora de saberes (se aprende jugando), el desarrollo de habilidades sociales y la educación en valores (promueve el trabajo en equipo), estimulación de la creatividad (ejercita la imaginación del alumnado), entre otros.

Por otra parte, algunas de los inconvenientes del uso de la dramatización tienen que ver con la falta de una adecuada preparación docente para implementar esta técnica en el aula. En este sentido, es necesario conocer la metodología de la dramatización, los pasos a seguir y las formas de evaluar. Otra desventaja es la carencia de recursos y materiales en la escuela o comunidad, o bien que se la tome como un medio de producción artística (el desarrollo de habilidades teatrales sin contenido de alguna asignatura) y, en el peor de los casos, que se la tome como un juego sin fines educativos.

#### 4.3 Justificación de la secuencia didáctica

En esta parte, se da a conocer la propuesta de intervención docente para la enseñanza de un tema de filosofía. Seguimos las recomendaciones de Díaz-Barriga (2013), Alonso (2009), el documento *Planeación didáctica argumentada* (SEP, 2017), entre otros autores que se han citado a lo largo del trabajo. Además, agregamos otros aspectos que según nuestra experiencia docente son necesarios para la planeación.

La presente secuencia se basa en la exposición de un tema filosófico (la teoría de las ideas de Platón), a partir de la implementación del método expositivo y el aprendizaje basado en dramatizaciones. Está diseñada para desarrollarse en una semana normal de clases (tres sesiones de una hora cada una). Se advierte que deberá ajustarse a las condiciones particulares de los grupos de estudiantes y las necesidades académicas de la escuela.

A continuación, se explicita en qué consiste cada elemento de la planeación, a la vez que se describe el contenido de la propuesta. Al final, se presentará un formato de planeación para que el docente en servicio pueda utilizarlo o adaptarlo según sus necesidades de enseñanza<sup>61</sup>. Resaltamos la *flexibilidad* como uno de los elementos clave de la secuencia didáctica, en cuanto se la entiende como una recomendación a seguir y no como una receta pedagógica.

#### a) Contextualización de la práctica docente

Según la *Planeación didáctica argumentada* de la SEP (2017), se debe comenzar con la descripción del contexto sociocultural en el que se ubica el plantel (el entorno de la ciudad o comunidad), el clima interno de la institución (normatividad de la escuela e instalaciones de la institución) y las características generales de aprendizaje del grupo de alumnos en que se desarrollará la planeación didáctica (estilos de aprendizaje de los estudiantes y el nivel de conocimientos previos sobre la materia).

El contenido de esta descripción dependerá del centro educativo en el que se encuentre trabajando el docente que aplique la planeación. Como ejemplo, utilizamos el contexto de la preparatoria José María Morelos y Pavón. Esta es una institución dependiente de la UMSNH que cuenta con una normatividad autónoma que se rige por la Ley Orgánica. Los alumnos que ingresan a esta escuela generalmente provienen de familias de clase de media y con un nivel académico adecuado según los exámenes de admisión<sup>62</sup>.

En términos de infraestructura, las instalaciones de la escuela son amplias y adecuadas para el desarrollo de las clases. Actualmente, cuenta con asientos suficientes, pizarrones, sala de cómputo, laboratorios de biología, física, química y una biblioteca equipada con obras de diversa índole. Asimismo, la planta docente

---

<sup>61</sup> Ir a la sección de Anexos.

<sup>62</sup> Para ingresar a una preparatoria de la UMSNH se necesita hacer un examen de colocación que mide los conocimientos generales de los alumnos. Además, se realiza una encuesta socioeconómica para determinar el perfil económico de los estudiantes.

y administrativa es adecuada, lo que garantiza que los servicios académicos y administrativos sean satisfechos (enseñanza, becas, certificados, limpieza, etc.).

#### b) Descripción del contenido de la asignatura

El contenido disciplinar que se escogió fue “La teoría de las ideas de Platón y su influencia en otras áreas del conocimiento”. Los subtemas sugeridos a revisar son: 1) vida y obra de Platón, 2) sistema filosófico platónico y 3) aplicación del pensamiento platónico en la vida cotidiana. La razón de la elección de este tema radica en su importancia para el desarrollo científico y filosófico. Se trata de un tema presente en la mayoría de los programas escolares de distintos subsistemas de educación media como el CCH, los CBTAS, COLBACH, entre otros.

Platón elaboró un sistema filosófico complejo en el que reflexionó temas como la teoría del conocimiento, los ideales políticos del Estado, la dualidad entre alma y cuerpo. Una de sus contribuciones más influyentes en la historia del pensamiento es su teoría de las ideas. Esta doctrina constituye uno de los tópicos más discutidos por los estudiosos de las humanidades y las ciencias sociales debido a que constituye una teoría del conocimiento que fundamenta los orígenes de la ciencia moderna.

Según Abbagnano y Visalberghi (2016), los fundamentos filosóficos de la doctrina de las ideas son expuestas en los diálogos del *Menón*, el *Fedón* y el libro VII de la *República*. En resumen, esta teoría explica que hay una división entre el mundo de las cosas sensibles, el cual es percibido por medio de los sentidos y un mundo inteligible, el que es habitado por las ideas o las formas, este es percibido por el intelecto (logos).

En términos sencillos, Platón explica que los seres humanos conocemos por dos vías, por los sentidos y por el intelecto. Así pues, los sentidos proporcionan conocimiento sensible, por ejemplo, dicen cuán larga o pesada es una mesa, lo áspero o liso de una base sólida, lo caliente o frío de un vaso con agua, etc. Sin embargo, el intelecto abstrae esta información y las asocia a un prototipo o idea de

aquello que estamos experimentando, en otras palabras, hace referencia a la idea de calor o la meseidad.

La relevancia de este tópico se debe a la influencia del pensamiento filosófico de Platón en el desarrollo de disciplinas como la historia, la psicología, la sociología, entre otras. Asimismo, esta teoría también permite desarrollar en los estudiantes una perspectiva crítica en la medida en que pone en tela de juicio las formas de conocimiento actual, al cuestionar la fundamentación de aquello que conocemos o que damos como establecido<sup>63</sup>.

Como sugerencia, se plantea que antes de adentrarse en el tópico de la doctrina de las ideas, el docente exponga de manera resumida la vida y obra del autor, cuáles fueron sus principales postulados filosóficos y cuáles fueron las condiciones materiales y epistemológicas bajo las que formuló su teoría. Dicho en otras palabras, se trata de un ejercicio de contextualización entre las ideas y el entorno sociocultural. La relación entre texto y contexto que apuntaban los docentes de Filosofía en el trabajo de campo. En esta propuesta, se abordará este contenido utilizando la lección magistral.

Es necesario que el docente conozca el contenido temático de la materia que va a impartir, pues, como lo exponen Grossman et al (2005) el conocimiento del contenido orienta el desarrollo de las clases, convirtiéndose en parte fundamental de la enseñanza. Por último, se recomienda repasar los temas, realizar una breve investigación de los mismos y recurrir a estudios actualizados.

### c) Objetivo didáctico

El objetivo didáctico constituye el principal elemento que orienta la organización de las actividades de aprendizaje y enseñanza, además de guiar la evaluación de las sesiones. Se encuentra íntimamente relacionado con los temas a desarrollar y con las habilidades o competencias a adquirir. Sin éste, la planeación didáctica carecería de un orden lógico.

---

<sup>63</sup> El proceso de desnaturalización de la realidad que menciona Cerletti (2008).

Para esta propuesta se planteó “que el estudiante comprenda e interprete el pensamiento filosófico de Platón, en lo que respecta al tema de la doctrina de las ideas. Con el objeto de que sea capaz de aplicar el pensamiento filosófico en otras áreas del conocimiento a partir de la ejecución de una dramatización”. Es decir, se propone que el alumno conozca la teoría de las ideas de Platón, que sea capaz de interpretarla y aplicarla en otros contextos más allá del ámbito filosófico.

#### d) Transversalidad e interdisciplinariedad

El Nuevo Modelo Educativo<sup>64</sup> plantea articular los componentes curriculares y pedagógicos del sistema educativo para lograr una educación de calidad, en la que los aprendizajes de los estudiantes sean el centro de los esfuerzos institucionales (SEP, 2017). En resumen, este reciente planteamiento curricular implica el reordenamiento de los contenidos disciplinares, la adopción de nuevos enfoques pedagógicos y la necesidad de formar estudiantes con una educación integral para que sean capaces de responder a las demandas del siglo XXI.

Para lograr tal empresa, se expone la necesidad de superar la saturación de contenidos y buscar la interdisciplinariedad y la transversalidad. Se persigue articular conceptos, habilidades y actitudes de distintas asignaturas a partir de ejes transversales y aprendizajes clave. En este sentido, “en la educación media superior, los aprendizajes clave fortalecen la organización disciplinar de asignaturas y de campos de conocimiento, a través de tres dominios organizadores: eje, componente y contenido central” (SEP, 2017:74).

Explicado en otros términos, por transversalidad se entiende al conjunto de conocimientos o habilidades que se actualizan en distintos momentos del currículo, por ejemplo, la lectura, la escritura, el cálculo y la educación socioemocional. Esta noción supera la idea de que solo se puede enseñar escritura en una materia como Taller de Lectura y Redacción, o cálculo en las

---

<sup>64</sup> [https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-\\_Resumen\\_Ejecutivo\\_\\_1\\_.pdf](https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf)  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo\\_Educativo\\_para\\_la\\_Educacion\\_Obligatoria.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf)

Matemáticas. Al contrario, estas habilidades se deben promover en todas las materias que integran el currículo, garantizando la articulación de los saberes y facilitando el desarrollo de las clases.

El Nuevo Modelo Educativo, además de la transversalidad, busca la interdisciplinariedad de los saberes, promoviendo la relación entre las disciplinas que conforman las cuatro áreas del conocimiento (Humanidades, Comunicación, Ciencias experimentales y Ciencias Sociales). Se parte del supuesto de que la realidad es una cuestión compleja que requiere del trabajo de distintas asignaturas y metodologías para comprenderla. La transversalidad rompe el paradigma de que la realidad se estudia de manera fragmentada y que cada materia es independiente de la otra.

En este tenor, dentro de las asignaturas que componen el plan de estudios de la UMSNH, el tema de “la doctrina de las ideas de Platón” se relaciona transversal e interdisciplinariamente con las siguientes:

Tabla 4. “Transversalidad e Interdisciplinariedad de la teoría de las ideas”

Materia	Temas con los que se relaciona
Filosofía II	El Renacimiento (resurgimiento de los ideales y teorías de la Grecia Clásica).
Lógica I y II	La teoría de las ideas constituye un argumento de carácter lógico-ontológico que se estructura a partir de premisas y conclusiones.
Ética	Se relaciona con esta disciplina porque la doctrina de las ideas define las formas de los valores en sí, de modo que se separa de las definiciones subjetivas.
Introducción a las ciencias sociales	En función de que el pensamiento filosófico constituye una de las cinco formas de conocimiento junto al intuitivo, el religioso, el empírico y el científico.
Historia	En la medida que las teorías de los filósofos clásicos como

Universal	Sócrates, Platón y Aristóteles constituyen el origen de la civilización occidental.
Literatura Universal	En relación a que la forma de escritura de Platón, el diálogo, es una de las más predominantes en las obras literarias.
Psicología	En esta asignatura revisan el sistema filosófico de Platón, la teoría de las ideas y la dicotomía entre alma y cuerpo.

#### e) Habilidades cognitivas a desarrollar

Desde los años sesenta, la clasificación de los objetivos educativos ha dado un giro debido a los postulados de Bloom (1956). Este autor propone seis niveles o etapas jerárquicas de objetivos educacionales. Estos van de las operaciones mentales más simples a las más complejas. Cabe señalar que estos niveles u objetivos educacionales contemplan la integración de los aspectos cognitivo, afectivo y el psicomotor. Tienen como propósito señalar la importancia de las habilidades del pensamiento, las destrezas motrices y las habilidades emocionales.

En relación con el objetivo didáctico que perseguimos (comprensión, interpretación y aplicación), proponemos el desarrollo de las seis habilidades cognitivas enunciadas por Bloom: 1) conocimiento (referida al reconocimiento de información, ideas, fechas o definiciones), 2) comprensión (consiste en la interpretación de la información recibida), 3) aplicación (se logra cuando el alumno utiliza la información en situaciones nuevas), 4) análisis (el alumno comprende la estructura del material informativo y es capaz de examinar las partes que integran esta información), 5) síntesis (el estudiante crea, combina ideas, categoriza y propone nuevas soluciones) y 6) evaluación (se refiere a la emisión personal de juicios sobre la información que han recibido).

A primera vista, el presente plan de lograr el desarrollo de estas seis habilidades cognitivas se torna ambicioso, tomando en cuenta que estamos diseñando la planeación de un solo tema filosófico para un lapso de tres horas de clase en una

semana normal de trabajo. No obstante, de acuerdo a los actuales enfoques didácticos basados en competencias, sostenemos que estas son una síntesis de las habilidades cognitivas propuestas por Bloom, en la medida en que las competencias son la integración de conocimientos conceptuales, habilidades y valores dentro de un marco contextual específico (Pimienta, 2008).

#### f) Estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje

Para la elección de estas herramientas específicas de instrucción nos apoyamos en Pimienta (2012), quien ofrece un amplio catálogo de estrategias y metodologías para la enseñanza. El autor divide estas estrategias en tres grupos: 1) estrategias para recuperar conocimientos previos (lluvia de ideas o preguntas exploratorias), 2) estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información (cuadro sinóptico o diagramas) y 3) metodologías activas para el desarrollo de competencias (aprendizaje basado en proyectos o estudios de caso).

De esta manera, para el desarrollo del tema de la doctrina de las ideas se sugieren las siguientes estrategias docentes:

- Lección magistral mediante diapositivas (exposición verbal por parte del docente), con esta actividad se pretende sintetizar el pensamiento filosófico de Platón.
- Elaboración de una actividad denominada “filósofos, obras y teorías” (consiste en un juego de asociación entre autores y teorías filosóficas). Esta actividad tiene el objetivo de conformar los equipos de trabajo para las dramatizaciones.
- Sugerir la realización de una webquest de corto plazo (una breve investigación vía internet sobre el sistema filosófico de Platón) para ahondar en la obra del autor.
- Orientación en la elaboración del guion y la ejecución de las dramatizaciones.
- Realización de la retroalimentación grupal (plenaria).

Otro aspecto fundamental de la secuencia didáctica tiene que ver con la distribución de las actividades que los estudiantes realizan. De acuerdo al plan que hemos seguido, los alumnos desempeñarán dos tipos de roles uno pasivo (lección magistral) y otro activo (dramatizaciones). Se pretende que la variación en las funciones les permita desarrollar las habilidades que promueven ambos métodos didácticos.

Se planea que los estudiantes realicen las siguientes actividades para el desarrollo del tema:

- Realización de un mapa conceptual producto de la lección magistral, se solicitará un esquema sobre lo más importante del sistema filosófico de Platón.
- La redacción de los guiones para las dramatizaciones, se pedirá que identifiquen los principales personajes y los recursos disponibles.
- Ejecución de las dramatizaciones por equipos.
- Elaboración de una reflexión escrita.
- Participación en la retroalimentación.

#### g) Recursos didácticos

Los recursos didácticos hacen referencia a los materiales que los docentes utilizan para presentar su clase. Estos materiales pueden variar según las condiciones concretas de enseñanza, la experiencia del maestro y la asignatura que se esté impartiendo. Como señala Blanco (2012), estos recursos no poseen un valor en sí mismo, sino que adquieren su valor cuando son integrados de forma adecuada al proceso educativo.

Se recomienda el uso de los siguientes recursos didácticos:

- Una computadora y un proyector, para la lección magistral con diapositivas.
- Internet, para la investigación por webquest.
- Pizarrón y plumones, para la elaboración de esquemas y apunte de palabras clave.

- Hojas con nombres de los filósofos y sus teorías, para la dinámica “filósofos, obras y teorías”.
- Copias de los diálogos de Platón (el Menón el Fedón y la República), como medida preventiva en caso de que no se pueda realizar la webquest.
- Hojas blancas y bolígrafos, para la redacción de los guiones para las dramatizaciones.
- Material que los alumnos necesiten para caracterizar las dramatizaciones.

#### h) Evaluación de los aprendizajes (tipo e instrumentos de evaluación).

La evaluación de los productos de aprendizaje es paralela a las actividades que realizan los estudiantes, no se realiza al final del tema visto como se hacía tradicionalmente sino que se la hace durante el transcurso de las actividades (Tobón, Pimienta y García, 2010). La evaluación tiene que ser coherente con las actividades desempeñadas, con el objetivo didáctico propuesto y las habilidades cognitivas de los estudiantes (tiene que ser coherente con todos los elementos de la secuencia didáctica).

Diversos especialistas en enseñanza y en documentos oficiales de la SEP, resaltan los diferentes tipos de evaluación y algunos instrumentos para aplicarla. Antoni Zabala (2000) menciona que el actual paradigma educativo hace hincapié en la evaluación formativa, aquella que se encuentra compuesta por cuatro fases: la inicial (nivel de conocimientos previos de los estudiantes), la reguladora (conocimiento sobre cómo aprende el alumno), la final (los resultados y conocimientos adquiridos) y la sumativa o integradora (valoración de todo el recorrido que ha seguido el alumno).

Con base en lo antes planteado, para la propuesta de intervención didáctica seguimos las sugerencias de Zabala (2000) sobre la evaluación formativa. En concreto especificamos los siguientes criterios de evaluación plasmados en la tabla.

Tabla 5. Tipos e instrumentos de evaluación<sup>65</sup>

Tipo/Subtipo	Instrumento	Producto
Inicial	NA <sup>66</sup>	NA
Reguladora	Rúbrica de mapa mental Lista de cotejo del guion Lista de cotejo dramatizaciones	Mapa mental Guion Dramatizaciones
Final	Rúbrica de reflexión individual	Reflexión escrita
Sumativa	Lista de cotejo (participación)	Retroalimentación grupal

#### 4.4 Conclusión del capítulo

Derivado del estudio de caso (las entrevistas cualitativas y las observaciones de clase), se encontró que el método de enseñanza predominante de filosofía en el bachillerato de la UMSNH era el método expositivo, con algunas variantes en la gestión de los recursos. Asimismo, la hipótesis generada fue que entre más recursos didácticos implemente el docente en su clase, hay más motivación de los alumnos por el aprendizaje filosófico.

Por esta razón, este capítulo ahondó en la elaboración de una planeación didáctica de un tema de filosofía, en la que se implementaran dos métodos de enseñanza: las dramatizaciones y la lección magistral. Además de incluir una variedad de recursos didácticos con los que los jóvenes interactuaran, tales como presentaciones en power point, lecturas, internet, material para las dramatizaciones, entre otros.

<sup>65</sup> En los anexos de la presente investigación se dan a conocer con mayor detalle el contenido de los instrumentos de evaluación.

<sup>66</sup> No aplica: NA.

La elaboración de una planeación didáctica requiere de un conocimiento teórico y metodológico sobre los supuestos de la enseñanza, los métodos didácticos y los tipos de evaluación. Lo anterior convierte a la planeación en la principal herramienta que tiene el docente para llevar a cabo su actividad de una manera ordenada y eficiente. Es el momento crucial para prever o anticipar problemáticas que se puedan presentar en el desarrollo de las sesiones.

En este caso, se ofreció una secuencia de enseñanza a partir de un tema filosófico (la doctrina de las ideas de Platón), fundamentando la relevancia del tema, el objetivo didáctico, las habilidades a desarrollar, los métodos y estrategias a utilizar, principalmente. Nuevamente, subrayamos el carácter flexible que posee la planeación sin por ello pormenorizar la importancia que tiene argumentar cada uno de los elementos que ella posee.

Lo único que no es flexible es la falta de fundamentación pedagógica. De este modo, Davini (2008) menciona que hoy en día debemos “contar con propuestas didácticas concretas, con metodologías para enseñar y con herramientas para operar en distintos contextos [educativos]” (pp. 9-10). En otras palabras, debemos dejar de percibir la labor enseñanza como una mera capacidad inventiva y espontánea basada en el conocimiento individual y la experiencia del profesor, para volverla un conocimiento especializado y sistematizado.

Esperamos que la presente planeación didáctica sirva de base para que otros docentes puedan implementarla, modificarla o adaptarla a las condiciones de enseñanza de cada centro escolar. Así también, exhortamos a los colegas a que elaboren otras propuestas de enseñanza, a compartir su conocimiento docente y a innovar su práctica.

## CONCLUSIONES DE LA TESIS

Lo que ve un hombre depende tanto de lo que mira como de lo que su experiencia visual y conceptual previa lo ha preparado para ver (Kuhn).

Al principio las ideas son solo convicciones, percepciones que se hacen sobre cierto aspecto de la realidad. Luego, como antesala de un arduo trabajo de investigación, se convierten en argumentos que aportan conocimiento a la misma realidad estudiada y abre nuevos campos de investigación. La realidad que es estudiada se transforma de manera que podemos decir que damos paso a una nueva visión del mundo.

En las siguientes líneas se exponen algunas conclusiones que derivan de la investigación sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Probablemente puedan derivarse más, pero las que queremos resaltar son las que se presentan a continuación.

### a) Dimensiones que median la enseñanza de la filosofía

Primero que nada, se sostiene que la enseñanza de la filosofía se encuentra mediada por un conjunto de aspectos filosóficos, pedagógicos y políticos que se dan en los planos de lo local y lo global. Por ejemplo, en el ámbito global en países como México y España, la presencia de esta disciplina en el currículo de la educación obligatoria (educación básica y media) ha sido fuertemente criticada. Se habló e incluso se intentó desaparecer esta materia del currículo, debido al grado de inutilidad del ejercicio de la actividad teórica en un mundo donde predomina el pensamiento pragmático basado en la lógica capitalista, en la que importa la obtención de recursos monetarios.

La enseñanza de la filosofía no se puede pensar de manera aislada de los factores internos y externos. Separar estos factores puede devenir en los casos antes expuestos (actividad desinteresadamente teórica, inutilidad en el currículo o carencia de métodos para su enseñanza). Solo un análisis que contenga estos

elementos puede ofrecer un diagnóstico de las condiciones concretas bajo las que esta materia es transmitida en los espacios educativos.

Ahora bien, en el punto referente a los factores filosóficos existe un debate que concibe que la docencia de esta disciplina forma parte de un análisis filosófico antes que político o pedagógico (Cerletti, 2008). Primero se define lo que uno entiende por filosofía y después se la enseña según esta concepción. Como consecuencia del punto anterior, las últimas reflexiones sobre este tema ocasionaron un exacerbado ejercicio de teorización (cosa valiosa pero no oportuna en estos tiempos en que la filosofía está siendo cuestionada), en lugar de enfocarse en la elaboración de propuestas concretas para la enseñanza de esta materia.

De esta manera, la investigación documental y el trabajo de campo revelaron que hay una carencia de propuestas para la enseñanza de la filosofía en los diferentes niveles educativos, lo que afirma la idea de Boavida (2008) para quien la filosofía no se ha preocupado por el problema de su enseñabilidad. Este trabajo se propone resaltar este punto, a saber, la dimensión pedagógica de la enseñanza de la filosofía.

Por otra parte, es preciso mencionar que después de la RIEMS (2008), momento en que se puso en tela de juicio la pertinencia de la filosofía en el currículo de educación media, el tema de la enseñanza de la filosofía ha tenido un auge y actualmente conforma un cuerpo de estudios en proceso de sistematización. Por esta razón, la presente investigación intenta ser coherente con estas ideas, si se menciona que hay una carencia de propuestas para la instrucción de esta materia, entonces debemos ser capaces de elaborar una secuencia didáctica que contenga los elementos pedagógicos e institucionales necesarios.

- b) La enseñanza de la filosofía como problema en la educación media superior: hacia un nuevo escenario de investigación

La filosofía encuentra en el bachillerato la posibilidad de transmitir a los estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes propias de su quehacer, de ahí que constituya un tema digno de ser pensado. De lo anterior se desprende que la enseñanza de la filosofía tiene que ser pensada a la luz de los elementos que componen el escenario de EMS: Reforma Educativa, normatividad vigente, planes de estudio, indicadores educativos (matrícula, deserción escolar, abandono), entre otros. Estos elementos demandan que la filosofía sea transmitida a partir de los fundamentos pedagógicos de las competencias, enfocada en el aprendizaje de los estudiantes y desde metodologías activas.

En resumen, la filosofía no es ajena a este conjunto de factores que inciden directa o indirectamente en su enseñanza. Es deseable que contribuya a la búsqueda de soluciones a los problemas de la educación EMS. Es decir, que establezca un diálogo con otros saberes y justifique su presencia en función de las habilidades que tiende a desarrollar en los estudiantes.

- c) Reflexiones sobre la aplicación de la metodología cualitativa (etnografía educativa) en el análisis de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

La aparición de nuevas metodologías para el análisis de la realidad educativa ha enriquecido la elaboración de trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes contextos. Hoy en día es posible reflexionar sobre un componente de esta realidad desde una perspectiva particular de análisis o bien desde varias de ellas (interdisciplinariedad).

Para este caso, nos apoyamos en los lineamientos de la investigación cualitativa, especialmente en las herramientas conceptuales y metodológicas que ofrece la etnografía educativa (entrevistas cualitativas y diarios de campo). En este entendido, nos propusimos conocer cómo es el desarrollo de las clases de filosofía en una escuela de nivel medio superior, con el objeto de conocer los métodos y estrategias de enseñanza que los docentes implementan en sus clases, la forma en que los alumnos reaccionan a estos elementos y cómo los factores antes mencionados se materializan en el aula.

Sin duda, los argumentos que podemos derivar del análisis del trabajo de campo y su contrastación con la investigación documental son variadas y muy enriquecedoras para futuros estudios. Destacamos los siguientes puntos:

### 1. Diversidad del sistema de EMS

El sistema de EMS se caracteriza por poseer una riqueza en cuanto a la diversidad de subsistemas y planes de estudios de las instituciones que ofertan este nivel educativo. Para cada caso en particular hay una serie de condiciones que orientan la enseñanza de la filosofía (carga horaria, organización de los contenidos, etc.).

Otro punto que podemos derivar del trabajo de campo tiene que ver con la forma en que los recientes cambios pedagógicos y políticos (la Reforma Educativa) impactan en la práctica docente cotidiana de la filosofía. Se observa una marcada diferencia entre los centros educativos centralizados por el Estado y aquellos de carácter autónomo o particulares. La cuestión a pensar aquí es: ¿por qué el Estado tiende a reducir la presencia de la Filosofía en el currículo de la educación obligatoria? en contraparte, ¿por qué los establecimientos descentralizados del Estado (UMSNH, UNAM, entre otros) defienden y promueven la enseñanza de esta materia otorgándole mayor presencia en los planes de estudio?

Una respuesta pronta la encontramos en los comentarios de los profesores de filosofía I de la UMSNH, para quienes esto se debe al carácter humanista de la institución. Sin embargo, ¿qué otras cuestiones hay de fondo?

### 2. Concepciones de los profesores

Los docentes conciben que el programa de Filosofía I, es más una Historia de las Doctrinas Filosóficas que un ejercicio del filosofar. En este sentido, refieren al debate que años atrás mencionaron Cerletti (2008) y Pereda (2013). De este modo, los profesores siguen el programa institucional pero mencionan que la filosofía trata de “enseñar a pensar” a los estudiantes.

Además, los maestros perciben que la importancia de la filosofía en el bachillerato se da en función de dos cosas: 1) mostrar al alumno un panorama amplio de lo que es la filosofía en términos históricos o de cultura general y 2) enseñar a pensar significa enseñar a problematizar la realidad dada o inmediata, esto es, cuestionar los supuestos que subyacen a nuestros pensamientos (desnaturalizar la realidad).

Finalmente, externaron que la filosofía también es un ejercicio de transmisión de valores, aparte de los conocimientos propiamente filosóficos. En general, los valores predominantes son la autonomía, la libertad, la responsabilidad y el respeto. Este es un punto interesante que muchas veces forma del currículo oculto, es decir, de los conocimientos implícitos o invisibles que se transmiten a los estudiantes (Jackson, 1992).

### 3. Método de enseñanza predominante

Las observaciones de clase permitieron conocer cómo los docentes de Filosofía I imparten sus sesiones. En la mayoría de los casos estudiados se encontró que predomina el método expositivo con alguna variante en la gestión de los recursos didácticos. Así también, los profesores siguen el programa institucional de la materia cuya dinámica consiste en analizar autores y problemas desde un punto de vista histórico.

### 4. Relación entre métodos, contenidos, docentes y alumnos

Quizá, este punto sea el más interesante de todos en la medida en que el análisis de los casos arrojó que los estudiantes se motivan más por el aprendizaje de la filosofía cuando los docentes utilizan diversos tipos de recursos didácticos, tales como: pizarrón, plumones, presentaciones en power point, antología de textos, videos y películas.

Una cuidadosa distribución de estos recursos podría mejorar el aprovechamiento de los alumnos. Sin embargo, habría que ser capaces de gestionar los recursos, organizar los contenidos desde otro enfoque y utilizar otras estrategias de

aprendizaje que salgan de la mera lectura de textos canónicos, por ejemplo, actividades en las que los estudiantes aprendan jugando, simulando o dramatizando.

#### d) Las propuestas de enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Si bien es cierto que los actuales modelos pedagógicos ponen énfasis en el pensamiento pragmático (estatus del que gozan las ciencias experimentales y las ciencias exactas), la cuestión es que la filosofía no ha trascendido su concepción tradicional de ejercicio intelectual. Se la sigue concibiendo como una actividad teórica y ociosa.

La filosofía se ha cuestionado a sí misma sobre sus posibilidades de transmisión, dando origen a un conjunto de propuestas como las que revisamos en el primer capítulo de este trabajo. Desde nuestro punto de vista, estas propuestas carecen de los elementos que demandan la educación actual. La educación es cada día más compleja, por lo cual, los requerimientos de enseñanza se vuelven también más arduos en la medida en que las tareas docentes, los programas de estudio, los tipos de evaluación se modifican y actualizan constantemente.

Por esta razón, en este trabajo se expuso la elaboración de una planeación didáctica que contiene los elementos pedagógicos necesarios para su implementación en el aula (contextualización, objetivo, descripción de temas y subtemas, evaluación, etc.), según los actuales lineamiento del bachillerato mexicano. Sobre esto, se advierte que no se trata de elaborar una receta pedagógica, sino de ofrecer un marco de referencia para guiar la aplicación de una secuencia didáctica, con el objeto de que otros docentes puedan adaptarlas a sus circunstancias de enseñanza.

#### e) Alcances de la investigación

¿Cuáles son los límites y/o alcances que posee esta investigación? En primer lugar, se trata de un trabajo que no puede derivar en generalidades o en la comprobación de hipótesis aplicables a muestras más grandes de estudio. Es una

investigación cuyo propósito no consiste en ofrecer el estatus de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Para cumplir este objetivo hace falta la colaboración de muchos investigadores y la gestión de recursos materiales y conceptuales a grandes proporciones.

Por otra parte, la propuesta de intervención didáctica que se expuso carece de una aplicación y de una evaluación que permita valorar la eficacia o ineficacia de sus fundamentos. Solo la aplicación de estos instrumentos permitirá establecer generalidades (cuestión última que no buscamos) y contribuir en la sistematización de la enseñanza de esta materia. Sin embargo, se subraya que no se siguió una metodología de investigación-acción, sino una metodología cualitativa afín a la etnografía educativa.

En conclusión, la docencia de la filosofía en la educación media superior es una cuestión compleja que tiene que ser analizada desde múltiples perspectivas. Principalmente, sería deseable que el discurso filosófico se abriera a los argumentos pedagógicos, que incluyera en su instrucción las recomendaciones didácticas. También sería fructífero que la pedagogía revise las críticas que la filosofía hace a sus planteamientos, en miras de desnaturalizar los supuestos ideológicos que contienen los recientes cambios plasmados en la Reforma y en los Acuerdos educativos.





### Anexo 3. Fragmentos de diario de campo tradicional

Fecha: 13 de septiembre de 2017

Nombre de la Institución: José María Morelos y Pavón

Nombre del observador: José Delfino Soto Buenaventura

Descripción	Observaciones
<p>10 am, hora de llegada a la institución. Como inicio de mi trabajo de campo tengo muchas dudas. He decidido visitar varias veces la institución para familiarizarme primero con el espacio, los salones, en general, con lo material de la preparatoria. Luego me relacionaré con los docentes a quienes voy a entrevistar, y por último me gustaría conocer algunas particularidades de la escuela y su normatividad.</p> <p>Como primer número, se presenta mi interés por conocer el espacio donde se encuentran ubicados los salones, laboratorio, asuntos escolares y dirección, en otras palabras, tengo interés por conocer la infraestructura de la institución. Para hacer este trabajo más serio he decidido tomar algunas fotos de los salones, y pedir al Secretario detalles sobre las instalaciones y algunas cosas en especial (número de alumnos, maestros, el aspecto curricular, estadísticas). Las fotos las guardaré en una carpeta distinta a la de los diarios.</p> <p>La preparatoria José María Morelos y Pavón se encuentra ubicada en la calle Lic. Adolfo Cano #201, esquina con Francisco Márquez, en la colonia Chapultepec Nte., CP 58230 en la ciudad de Morelia del Estado de Michoacán. Según alcanzo a observar, la ubicación de la preparatoria se encuentra a tan sólo unos 15 mins del centro, en las inmediaciones de la preparatoria se encuentran ubicados varios edificios de singular importancia como lo son la Facultad de Odontología de la UMSNH, la Escuela Secundaria Federal No. 1 José María Morelos, así también, se encuentran varias dependencias del gobierno como la Secretaría de Finanzas y la SAGARPA. Ubicada en una zona muy transitada, hay también varios establecimientos de comida, tiendas de autoservicio, bancos, y por supuesto cyber y papelerías.</p> <p>Siendo las 10:50 am, salgo de la preparatoria para contemplarla desde afuera y veo que es una institución relativamente grande cuenta con varios edificios, baños y estacionamientos. Intento por primera vez dar un recorrido por todos los lugares de la preparatoria. Me muero de ansias por prestar atención a las relaciones entre los alumnos, maestros y directivos, pero por ahora sólo debo enfocarme en la distribución del espacio.</p> <p>Comienzo a recorrer las instalaciones, me detengo en algunos lugares y trato de observar lo más que puedo. A las 11:15 am ya había dado un recorrido rápido y reconocido algunas zonas de importancia como las ventanillas de asuntos escolares, laboratorios y sala de maestros. Grosso modo, durante mi primer recorrido me percaté de los siguiente:</p> <p>La entrada principal es más o menos amplia, la puerta y las rejas son de color negro. A la derecha de la entrada encontramos un estacionamiento relativamente grande. Al entrar, a mano izquierda hay gente que observa a los alumnos y maestros que van pasando, no son propiamente vigilantes, pero están al tanto de lo entra y sale de las instalaciones. Pasando la</p>	

entrada, a mano derecha se encuentra la Dirección, las Ventanillas de Asuntos Escolares, la oficina del Director y del Secretario Académico así como también otras oficinas administrativas. Arriba de estas oficinas está ubicada la Biblioteca. En frente de este primer edificio se encuentran ubicados los siguientes espacios: los Laboratorios de Biología y Química, la Sala de Usos Múltiples, y la Sala de Maestros. En el Corredor de la preparatoria se pegan anuncios referentes a la institución, eventos y otros anuncios de diversa índole (cursos, rentas, vacantes, etc.). El Corredor principal nos dirige hacia cuatro lugares importantes: a) un edificio de tres niveles, en el cual, están distribuidos 12 aulas y 2 baños, b) un edificio de dos niveles, en el cual, encontramos un Laboratorio de Computación, un baño y otras aulas, c) un auditorio de nombre “Juana Pavón”, en el cual se llevan a cabo eventos de la preparatoria, y d) en el fondo de las instalaciones encontramos algunos cubículos de los profesores, las oficinas del Sindicato, el área de Enfermería, principalmente. Esta es a grandes rasgos la infraestructura de la Preparatoria, para hacer un registro mejor elaborado, se me ha ocurrido tomar fotos de las instalaciones y hacer una breve descripción de los espacios de mejor manera.

Siendo la 1 pm, me retiro de las instalaciones un poco agotado.

#### **Anexo 4. Fragmentos de entrevista con el Profesor Píndaro**

E: comenzamos con la conversación. Lo primero que me gustaría saber de usted serían algunos datos personales (P: Sí), como son: su nombre, su edad, su formación académica, la escuela donde estudió (P: Perfecto), y sería a grandes rasgos también, cuánto años lleva en la docencia, y si ha desempeñado otras actividades a parte de la de la docencia (P: Profesionales), o si también, ha impartido otras asignaturas muy independientemente de la filosofía (P: ah, ya, ya).

P: Mi nombre completo es Píndaro Vinicio Herrera Aguirre, yo nací aquí en la ciudad de Morelia, Michoacán, hace 46,47 años, mi profesión, déjame comentarte, sin intención de ningún tipo, yo tengo dos carreras, yo estudié por primera vez la licenciatura en Derecho y posteriormente ingresé a la carrera de la licenciatura en Filosofía. Entonces, tengo esas dos carreras. Por ahí me comentan amigos y estimados, que en lugar de haberme extendido hubiera mejor ido hacia arriba, estoy hablando desde el punto de vista del conocimiento (E: así es), es decir, especializarme en lugar de extenderme hacia los lados. Pero bueno, no me arrepiento, para nada. Lo digo, porque tú mejor que nadie sabe que cualquiera puede sacar una licenciatura pero no cualquiera puede tener una maestría o un doctorado (E: así es). Sin embargo, en mi caso fue muy diferente, ¿no? Yo terminé Derecho y estuve trabajando poco tiempo en el ámbito del Derecho. Sin embargo, como que le queda a uno siempre ese huequito por el hecho de que en primer lugar fue una carrera que ya en el ámbito profesional no me llamó la atención. Tengo que decirlo, tengo que decirlo, no sentí que se me exigiera a mí, ¿no?, en cuanto a mi persona en mi carrera. Y como buen mexicano, me gusta lo difícil. Me fui a Filosofía y bueno, este, complicado pero muy bonito, tengo que decirlo. Porque yo ya había ingresado, pues, con una experiencia de haber terminado la carrera de Derecho. Y de cierta manera de haber trabajado algo, entonces ya tenía otra visión. Aprecié mucho la carrera de Filosofía, tengo que decirlo, una carrera muy bonita.

E: ¿Qué sería lo que más le llamó la atención de la filosofía como carrera (como disciplina)?, y también me gustaría preguntarle si actualmente entonces ya no se desempeña como licenciado en Derecho.

P: Ok, vamos a comenzar con esto último que me preguntas. Este no, yo ya tengo todo mi tiempo disponible a la docencia, tengo, bueno antes de que se me pase, tengo cerca de 17 años, voy a cumplir 18 años dedicados a la docencia. Yo comencé a dar clases, no de filosofía, sino de historia del arte, historia del arte. Fueron mis primeros dos años que impartí la carrera de historia del arte. Y esto, por la simple y sencilla razón de que pues bueno recuerdo el maestro que me asignó esta materia, me señaló lo siguiente: me dijo, creo que ahí en filosofía ustedes llevan algo estética, y efectivamente (E: sí), llevamos estética, una de las ramas muy importante y muy bonita de la filosofía. Pero evidentemente, no es lo mismo impartir estética que historia del arte. Son cosas diferentes, que claro le entiendes tú como filósofo, pero, son cosas diferentes. Entonces, yo durante dos años, comencé dando esa materia de historia del arte, también muy bonita. Únicamente, fijate esto es lo curioso, únicamente recuerdo que era impartida para la sección, para el bachillerato perdón, de ingeniería y arquitectura. No era para los muchachos que iban para el bachillerato de histórico-social. Sino, era para los muchachos de ingeniería y arquitectura. Desconozco ¿no?, cuáles hayan sido las razones. Pero bueno, pero independientemente de eso yo he agradecido con esa oportunidad, y bueno, pues apreciar la historia del arte. Posteriormente, yo este, bueno se me fue involucrando en la materia de Lógica, lógica I y II, materias un poco más abstractas, más densas, más pesadas. Eh, al menos historia del arte, recuerdo yo, tenía que utilizar mucho recurso, mucho recurso, me refiero a fotográfico, mucho recurso didáctico. Todo lo contrario a la materia de lógica, ¿no?. Lógica I, lógica II, un poco más abstracto. Te recuerdo, que lógica II, por ejemplo, es lógica simbólica (E: así es). Entonces es más denso, no nada más para el alumno sino también para el profesor (E: lenguaje muy especializado). Sí, muy especializado, pero bueno, yo creo que esa es una parte de la labor del maestro, ¿no?, hacer bajar las cosas. Y no tanto hacerlas bajar, yo creo que la labor del maestro es que el muchacho se enseñe a pensar, a

razonar. La mayoría de nosotros decimos que eso lo hacemos de manera cotidiana, sí es cierto. Pero, les recuerdo a todos ustedes que estamos en la universidad, ¿no?, y el artículo 3° constitucional nos dice que en la universidad es donde se verifica, donde se realiza la investigación científica, y la investigación científica resulta que, precisamente, la investigación científica tiene como característica utilizar ideas universales, ¿no?, un lenguaje universal, un lenguaje muy especial que creo yo, esto es una creencia, se debe de enseñar al alumno, precisamente, a utilizar eso, ¿no?, a utilizar su pensamiento, su razonamiento, para que pueda, precisamente, ahora sí, presumirse de que estamos en una de las instituciones encargadas de impartir vocación superior, como lo es, precisamente, la investigación científica. Y por lo tanto, yo lógica la aprecio, sigo dando lógica, lógica I (aristotélica), lógica II (simbólica). No me gusta la lógica simbólica, no me gusta la lógica simbólica, ¿sí?, este, sin embargo, a pesar de que a mí en lo personal no me gusta, vuelvo a insistir por el lenguaje y lo abstracto, lo denso, ¿no?, o sea, no hay discusión, ¿sí me explico? (E: sí). No hay discusión, en ese tipo de materias no hay discusión. Imparto Filosofía I, y también Filosofía II, y es el mismo espíritu, al menos que en estos 17, 18 años que he tenido, que aprendan a pensar. A mí me llega mucho la labor de Sócrates, a partir de preguntas que den a luz, ideas. Yo creo que es uno de los grandes hombres, ¿no?

E: sobre el curso de Filosofía específicamente me gustaría saber cómo concibe a la filosofía y si me puede decir cuál es la importancia de impartir esta materia. ¿Por qué usted como maestro defendería que la asignatura de filosofía siga vigente y posteriormente se siga impartiendo en los siguientes años? ¿cuál sería el beneficio que la sociedad recibe del hecho que en la educación media superior se imparta una materia como filosofía?

P: Ok. Está interesante tu pregunta. En primer lugar yo creo que se debe hacer notar que la preparatoria o el bachillerato, a menos aquí en la universidad y en todas las universidades, no es terminal. ¿Qué significa esto? Que precisamente el objetivo es que el muchacho ingrese a una licenciatura, a un segundo escalón. Y dado que precisamente no es terminal como los otros subsistemas, el bachillerato, el CONALEP son terminales, aquí no. Aquí cualquier joven inicia su etapa académica para llegar a ser profesionista. Tomando en cuenta esto, resulta que yo soy de la idea de que en la preparatoria se le debe enseñar a pensar, que sean ellos los que precisamente, no nada más tengan muchísima información, es buena la información, que ellos se enseñen a pensar, que saquen conclusiones por ellos mismos, a partir de lo que observan, de lo que ven de lo que escuchan, que sean ellos los que saquen conclusiones, los que saquen algún resultado. Yo creo que en la preparatoria es donde se puede comenzar precisamente este asunto. Y obvio que van a llegar a una licenciatura, cuando menos un poco más ejercitados en ese aspecto, y creo yo que con este solo hecho ya la preparatoria está cumpliendo con su trabajo. Vuelvo a insistir, creo que no se trata nada más de llenar al alumno con información. Información la tenemos en todos lados, desde un celular, etc. Pero creo que se debe enseñar a pensar, eso es lo básico. Yo creo que ahí se justifica la existencia de la preparatoria. Ahora, debemos de recordar en las universidades pues evidentemente es el bachillerato el primer escalón. Voy a aparecer que no salgo de mis ideas, yo creo que esa es la verdadera existencia del bachillerato. Que el muchacho aprenda a pensar, que aprenda a sacar conclusiones por sí mismo.

E: Muchas gracias, yo creo que ya pasando, retomando un poco la filosofía. Me gustaría saber cuál es su percepción del programa de estudios que usted lleva, es decir, usted considera que este programa debe ser actualizado, ¿habría algo que quitar o agregar? P: Déjame decirte que el programa en el bachillerato en la UMSNH de filosofía, es un programa que tiene que ver con la Historia de la Filosofía, aquí hay un debate. Hay unos maestros que dicen ¿por qué historia de la filosofía si de lo que se trata precisamente es de hacerlos pensar, es decir, lo que decía el famoso Kant tener el valor de servirte de tu propia razón, que comiencen a filosofar? Pero se puede pensar con cualquier cosa, es decir, se puede pensar con cualquier hecho, ¿no? Si tú me preguntas, ¿es correcto que la UMSNH en el bachillerato, el programa es el adecuado? Yo creo que sí, es el adecuado.

## **Anexo 5. Fragmentos de la entrevista con la maestra Miriam.**

E: Buenos días Miriam. Bueno, como bien sabes me encuentro realizando un proyecto de investigación sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Por lo cual, he solicitado a la institución, me permita hacer trabajo de campo, es decir, tener contacto directo con el trabajo de los maestros y poco también asistir a unas clases de los mismos. Para esta primera parte, lo que me gustaría conocer es un poco tu experiencia general dando clases sobre la materia de filosofía. En la primera parte, lo que yo quisiera conocer de ti sería un poco la dimensión personal, empezando con datos muy generales como tu nombre, edad, lugar de origen, formación profesional, idiomas, experiencia laboral.

M: Bueno, mi nombre es Miriam Rico Andrade, tengo 34 años, soy de la ciudad de Morelia, y como formación soy licenciado en administración y soy pasante de filosofía. Inicialmente, mi experiencia laboral es en el área de la administración, trabajé en la dependencia federal, en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas durante 2 años y después de eso pues he estado dando clases de filosofía desde 2009.

E: A parte de filosofía ¿has impartido otras materias? M: Sí, empecé dando lógica, sociología, latín y creo que nada más. Estudié muy poco de latín, nada más las nociones básicas y tengo concluido el diplomado de italiano, inglés y tengo francés incompleto-

E: Bueno, ahora me gustaría preguntarte cómo es que llegaste a ser maestra de filosofía y de estas asignaturas. ¿Cuáles fueron tus motivaciones intrínsecas para dedicarte a la docencia de estas materias?

M: Bueno, de entrada empecé la primer clase que di fue para cubrir las horas de servicio social de la facultad de filosofía. Llegó una solicitud de una preparatoria para cubrir horas del servicio social frente a grupo y llegué a esta preparatoria.

E: Ahora me gustaría preguntarte un poco del clima institucional, es decir, de la atmósfera que se vive aquí en la institución, específicamente con los colegas de filosofía, cuál es la relación que estableces con ellos, se comentan un poco las problemáticas o dificultades, intercambian opiniones.

M: De manera institucional, pues está establecida la Academia de Filosofía, pero no solamente está la materia de filosofía, es un poquito más disperso. Son siete materias: lógica, estética, filosofía, filosofía de la ciencia, ética. Lo que se hace en la reunión de Academia es comentar algunas problemáticas, algunas cosas generales que atañen a todas las materias. En el caso de cuando hay alguna problemática o algún asunto que tratar o algo específico de alguna materia, se organizan los compañeros de esas materias para hacer reuniones de trabajo y comentar lo que se tenga que comentar, si es de bibliografía o de alguna otra problemática. Pero no son muy frecuentes estas reuniones, lo que sucede es que cada uno trabaja las materias con el material que tiene a bien a elegir y solucionar los problemas también como pueda.

E: Bueno, ahora me gustaría preguntarte un poco sobre cómo concibes tu quehacer docente, qué crees que es lo que la sociedad actual del siglo XXI le demanda, o en este caso te demandaría a ti como profesional de la enseñanza, cómo delimitarías tus funciones en cuanto a docente.

M: Yo lo que siempre les digo a los alumnos, no sé ni siquiera si eso es lo que la sociedad está esperando de un profesor de filosofía, porque en principio ni siquiera se tiene bien la idea de a qué se dedica la filosofía, como para tener una noción de que pedirle a un profesor o esperar de una clase de filosofía, yo lo que les digo a los muchachos cuando empezamos clase es que la manera en que está planteado nuestro programa de estudios, nos obliga a ver filosofía como una historia de la filosofía, lo que nos cierra un poquito el campo para a lo mejor hacer algunas otras reflexiones más contemporáneas, o ver algunos otros autores que están tratando otro tipo de

asuntos que no sean los de los presocráticos, por ejemplo, que es lo de Filosofía I, entonces empezamos viendo los presocráticos y pues lo que dijeron los presocráticos, es lo que dijeron los presocráticos, ¿no? No les podemos decir o poner más cosas, aunque si tenemos de alguna manera la libertad de elegir los materiales y los tipos de reflexiones que a lo mejor en algún momento se conectan con alguna cosa que sean un poquito más actual o más cercana a los muchachos, que yo creo que este es el principal problema de Filosofía I, que ven las reflexiones de los autores como reflexiones que les quedan muy lejos, que a lo mejor no se entiende por qué se están preguntando esos y las respuestas que daban estos primeros autores pues les parecen como de risa. Entonces puede parecer como que está un poquito descontextualizado y a lo que iba es que yo lo que les digo a los muchachos es que independientemente de lo que se revise, reflexione y de las respuestas que se estén dando por parte de los autores, la función que tenemos como practicantes de filosofía, que yo les digo que la filosofía se hace únicamente sobre la marcha, o sea que no es que se aprenda, no es un saber mecánico que se aprende a hacer sino que se aprende a hacer en la medida en que se va reflexionando y en que se va intentando dar respuestas, entonces yo lo que les digo no les podemos pedir a los autores que nos hablen de nuestra época, porque no escribieron en nuestra época, pero lo que sí podemos hacer cada uno de nosotros es intentar actualizar esas reflexiones para que nos digan algo a nosotros. Entonces no les pido ni siquiera que hagan un análisis de su sociedad o de lo que sea sino que sean capaces de relacionarlo o de vincularlo con las reflexiones de los autores, con ellos mismos, con sus experiencias.

E: Claro, sí. Bueno se me hace muy interesante lo que dices, realmente no sabemos concretamente qué se le demanda a alguien que enseña filosofía como quizá en otras áreas se puede saber un poco más sobre cuáles son los fines que se persiguen, como de una materia quizás español, química, física, hay como tú lo dices saberes mecánicos, establecidos que pocas veces van a ir cambiando. No pasa así con las humanidades, con filosofía, incluso con historia o literatura, que están más sujetas a un cambio en sus formas de enseñanza... Enseñar a pensar es una gran problemática, no es algo sencillo, y a esto viene mi siguiente pregunta: cómo concibes la importancia de la filosofía en nuestra sociedad, por qué es importante que esta materia se siga dando en el nivel medio superior.

M: Yo diría que la importancia de ver filosofía, que los alumnos lleven filosofía por parte del tronco común no es que se perfilen para estudiar filosofía sino que nos capacite, nos hace plantear la realidad como algo problemático. Es decir, la filosofía, en alguna ocasión lo comentamos con alguna persona, la filosofía no facilita nada, en ese sentido, a lo mejor parece salirse de todas las nuevas tendencias educativas, en donde se supone que hay que facilitarle las cosas a los alumnos y dárselas cada vez más digeridas. La filosofía en este sentido no facilita las cosas, sino que al contrario la filosofía lo que hace es problematizar la realidad que se nos aparece como dada o como algo inmediato aunque la estemos observando por medio de un dispositivo como a lo mejor un teléfono, ¿no? Y que es con lo que se la pasan los muchachos todo el día viendo Facebook o cualquier tipo de redes sociales, o cualquier tipo de contenido en la red y que ellos están tan habituados a eso que les parece que lo que ellos están viendo de manera mediada en el teléfono es su realidad inmediata. Entonces, la filosofía yo creo que en todo caso para el nivel medio superior, en concreto para la realidad de nuestros estudiantes pues lo que pretende es hacerlos que se den cuenta que la realidad no es una cosa no es un dato, sino que es algo que se tiene que problematizar que si ellos quieren tener una respuesta que están buscando evidentemente en las redes sociales, en la red, en lo que sea, están buscando una respuesta pero tienen que atreverse a plantear una pregunta y al plantearse una pregunta ya es hacer problemática una realidad, es decir, plantean un problema que necesita ser solucionado. Entonces yo diría que la filosofía es un ejercicio para volver problemática la realidad, para hacernos preguntas, sobre todo para buscar las respuestas.

## Anexo 6. Fragmentos de la entrevista con el profesor Quintana.

E: Una de mis intenciones es tener un primer encuentro con ustedes los maestros, una conversación, así lo llamo, no una entrevista. Una entrevista es muy cerrada. Entonces hablar sobre algunos temas que tienen que ver con su práctica docente. Bueno, entonces aclarar que no tengo intención de evaluarlo, ni de tacharlo, ni de nada. Lo que a mí me interesa conocer es cómo ustedes conciben su ejercicio docente como profesores de filosofía. Bueno entonces para esto lo primero que me gustaría conocer son sus datos personales, muy básicos, su nombre, su lugar de origen, su edad, sobre todo también años de servicio en la docencia, o si a parte de la docencia ha desempeñado otras funciones laborales o profesionales también.

Q: Un currículum. E: Así es, *grosso modo*, un pequeño currículum, Estudié tal carrera, en tal año. Q: Mi nombre es Eduardo Quintana Méndez, soy originario de Pátzcuaro, Michoacán. Me vine aquí desde la preparatoria. Soy Licenciado en Derecho, egresado aquí de la Facultad de Leyes y me gustó la docencia desde que yo estaba terminando la carrera. Y me incorporé a esta preparatoria que era prácticamente nueva, tenía muy pocos años de haber empezado a funcionar. Y a la fecha llevo 38 dando clases en esta preparatoria en el área de filosofía, en realidad estoy seguro que son más, pero bueno reconocidos son esos. Cuando uno entra, lo hace así como de Auxiliar. E: Interino. Q: Exactamente, pero bueno ya oficialmente en mi hoja de servicios tengo 38 años dando clases en esta misma preparatoria.

E: Muy bien, bueno ahora me gustaría conocer un poco eh el clima institucional de la preparatoria, es decir, cómo es su relación con los demás maestros del área, platican sobre algunas problemáticas que tengan en clase....

Q: Sí, mira aquí hay una Academia de Filosofía, hay otra de Ética, otra de Lógica, te estoy diciendo las materias que yo estoy cubriendo y sí nos reunimos periódicamente. A veces tardamos un poco, a veces otra vez, pero los maestros nos conocemos, y yo pienso que nos apoyamos y sobre todos quienes están de responsables de las Academias pues nos buscan, nos procuran, nos pasan algunas informaciones que nosotros también les devolvemos. Y así ha sido a través de los años, hay ocasiones en que hemos compartido y trabajado más cuando hubo un cambio de plan de estudios. Recuerdo yo que antes la ética se llevaba en un año, o sea en dos semestres, la bajaron a un solo semestre y pues a los maestros de ética no nos pareció. Sin embargo, logramos nosotros compactar el programa de un año a un semestre y en realidad no dejamos de dar nada, cumplimos muy bien con el programa que se tenía originalmente. Estaba muy completo y lo consideramos así. Entonces pues para mí en lo personal siento que seis meses, o sea un semestre es poco para un futuro profesionista de estudiar ética, porque generalmente, y es una cosa muy curiosa, en la mayoría de las carreras universitarias ya no vuelven a ver ética salvo en algunos casos excepcionales que la tienen como opcional y es ética profesional. Y algunos sí tendrán un poquito de más orientación hacia eso, pero es muy raro ya. Entonces, yo considero que el bachillerato es una de las oportunidades que tiene el alumno de adquirir cultura universitaria. La cultura universitaria es para mí, por la experiencia que tengo, se adquiere en las preparatorias. En las Facultades se adquiere la cultura de la profesión que se escogió. E: Así es. Q: que se va estudiar, y obviamente que amplía y se lleva de una manera muy profunda, muy completa. Pero la cultura general universitaria se da aquí. Entonces aquí las materias que se tienen, también tienen una característica, que es una de las cosas que me gustan mucho de la universidad, el carácter humanístico. Aunque no se ha descuidado de ninguna manera la parte tecnológica, y cada vez hay mejores apoyos y todo, y las carreras siguen en ese sentido con muy buen número de alumnos, no se ha dejado lo humanístico, yo sí considero que no debe de faltar en la formación de un profesionista, y sobre todo en la formación de un preparatoriano. En términos generales es como yo veo este clima. Pero el clima laboral es muy bueno. E: muy favorable para el ejercicio de la docencia.

E: Bueno, muy bien. Bueno otra cosa que me gustaría conocer es cómo percibe usted su quehacer docente, es decir, cuáles son las funciones que a usted le atañen en cuanto usted se pone como maestro de grupo, hasta dónde llega su alcance.

Q: Claro, podemos decir que las materias, empezando con filosofía, que en realidad es historia de las doctrinas filosóficas, pero aquí se le llama al programa primero como Filosofía I y luego Filosofía II, bueno. Pero para muchos alumnos que por primera vez tratan estos temas, esta disciplina, pues a algunos se les hace una materia muy teórica, o una materia un poco difícil la de filosofía. Pero, en lo que yo he podido aplicar, lo que me ha dado resultado es lo siguiente: eh yo trato de que el alumno conozca el entorno histórico en donde sucedieron las cosas, por ejemplo, si vamos a empezar a hablar de la época de la Grecia Clásica, desde el siglo VI antes de nuestra era hasta el siglo V que es la época de oro, el siglo de oro eh pues yo mi primera motivación para los alumnos es darles a entender y enseñarles cómo era Atenas en esa época o toda Grecia. E: todo el contexto. Q: el concepto de lo que viene siendo los sofistas. Entonces ellos van a tener una idea un poco general, pero una idea de la etapa histórica en donde sucedieron estas propuestas de filosofía, y que eso les explica a ellos muchas cosas. Por ejemplo, una de ellas que inmediatamente pues se logra, los griegos tenían muchos dioses, un catálogo de dioses, dioses para todo. Los filósofos materialistas desde el siglo VI en realidad no creían en esta forma de pensar, e incluso algunos fueron perseguidos y desterrados de sus ciudades, tuvieron que pasar a otra ciudad-estado para no ser... E: Juzgados. Q: posiblemente más, bueno, entonces esta cuestión ellos empiezan a entender a veces la problemática, por ejemplo, les digo de un filósofo Leucipo su obra fue destruida. Se conoce, lo que se conoce de él casi casi es por sus discípulos. Su obra "Cosmos" que fue un compendio de filosofía que hizo podríamos tenerlo como uno de los filósofos más importantes del materialismo en sus inicios. De hecho, todos los autores consideran la línea de Demócrito y la línea de Platón. Cosas como esas ellos las van entendiendo, entonces aceptan más el contenido de la materia porque se ubican en la época en que fue realizada. Y conforme van pasando estas etapas, que después vamos a la Media, o al Renacimiento o a la última parte de la filosofía hasta la etapa Contemporánea, yo sigo siempre tratando de ubicarlos en el contexto histórico para que no nada más tengan solo pues la cuestión teórica. Entonces esto me ha ayudado mucho. Y me apoyo en presentaciones en power point, por ejemplo, la época del Medioevo se las voy presentando, y además, a parte del fundamento teórico de un filósofo, por el cual pasó a la historia, aparte de eso, hablo también un poco de su vida, de su entorno, cómo fue que lograron llegar a eso, qué problemas tuvieron en su época. Les hablo de cuando ya estamos en la etapa de la edad moderna, de René Descartes en adelante, la gran, bueno yo creo que todos los filósofos fueron excelentes matemáticos, y entonces les digo ya ven como no está reñida la matemática con la filosofía y viceversa, ustedes dicen no yo no me gusta la matemática, yo por eso me voy a ir a histórico-sociales y pues es un error totalmente. O viceversa, a mí no me gusta esto, mi línea es más práctica. Todo se complementa. Y vuelvo yo a insistir en lo de la cultura general, cultura universitaria. Les digo, por ejemplo, yo no podría concebir a un profesionista, egresado de la universidad con prestigio, que si al platicar con él, a lo mejor vas a ver a un dentista, y en la cosa en la que el mismo dentista te calma, te tranquiliza, te platica para hacerte curaciones, en la plática por alguna circunstancia te dieras cuenta de que no sabe quién fue Picasso, y dice uno, ¿pues en manos de quién estoy? Porque aunque aquí no se les da clases de pintura o cosas así, bueno pues por cultura general todas las personas saben quién fue Picasso, y algunos saben algo más, qué corriente fue la que él desarrolló, cuáles son sus principales obras, igual diríamos Beethoven, podríamos decir de un investigador, Pasteur. Entonces no es posible, entonces dónde se adquiere eso, esas semillas, se dan en la preparatoria. Ahora si a un profesionista que no va a saber después al final quién fue Sócrates, ahí sí estamos mal. Ahí sí vas a decir tú cómo es que pasó la preparatoria, cómo es que es profesionista. Y entonces es por eso también que la preparatoria es muy importante, aunque haya la tendencia a quitarlas de la universidad, pero para mí no es lo mejor. Porque los programas son diferente a la SEP, el programa de la universidad es humanista y eso me gusta mucho. Por eso estoy muy contento en estas clases, de seguir aquí.

## Anexo 7. Fragmentos de la entrevista con el maestro Zamora.

Último día del mes. Llego a la preparatoria a las 9:45 am. La institución está llena de jóvenes haciendo ofrendas típicas del día de muertos. Parece ser que no hay clases, todos están enfocados en las actividades. Me dirijo al cubículo del mro. Z, quien se encuentra afuera platicando con algunos colegas, espero pacientemente a que se desocupe. Alrededor de las 10:00 am le saludo y le comento mis intenciones con su persona (la filosofía en el bachillerato). El mro. Z es un hombre de más o menos 55 años, viste de traje, como de 1.70 de altura. Enseguida comienza a cuestionarme y a contarme su experiencia docente.

Z me cuestiona varias cosas sobre mi proyecto. Primero, me objeta ¿qué es lo que buscas obtener con tu investigación?, ¿estadísticas o algo que de verdad sea útil para ti y la sociedad? *Me sugiere que enfoque mi investigación hacia el método cualitativo, pues la estadística no nos dice nada. Llevo 35 años dando clase, me comenta. Doy clases en el bachillerato, la licenciatura, especialidad, maestría y doctorado de la UMSNH, así también los fines de semana enseña en otro estado de la república, a esto agrega que ya está cansado, y que piensa jubilarse a la brevedad. Las materias que imparte son variadas, por ejemplo, terminología grecolatina, filosofía, sistema jurídico contemporáneo, derecho, entre otras. A esto, señala que él no es filósofo de formación, sino que es abogado. Pero que se ha convertido en un autodidacta del aprendizaje filosófico. Me enseña su anillo, parece ser que es el de graduación, en él aparecen grabadas las letras “abogado”, y a un lado la figura de un búho. Me pregunta si sé por qué el búho. Respondo que no, a lo que contesta que porque es el único animal que tiene una visión de 360 °, es decir, que él trabaja con maestros, abogados, ministros, médicos, pendejos y todo tipo de gente.*

Comienza a decirme que la filosofía le ha servido de mucho, le ha permitido extender su campo de acción, *le ayuda también a resolver problemas prácticos.* Para el M Z la filosofía es una forma de vida. Vuelve a preguntarme sobre mi proyecto. Me pregunta por lo que quiero obtener como resultado. A esto me dice que la cuestión por la educación y la filosofía es compleja. Para él, el principal problema es el método de enseñanza, me señala algunas notas que tiene escrito en un pizarrón al respecto de Descartes y el método. El método es el camino, agrega. *Su método se basa en el aprendizaje significativo, y en el estudio de caso.* Lo importante es el texto y el contexto repite en varias ocasiones.

Me cuestiona sobre si sé cuál es la diferencia entre estudiar bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado o especialidad. Le contesto que la complejidad y la profundidad del conocimiento. Examina un poco, y me reprende que se trata de una cuestión de conceptualización (visión de los horizontes), de libertad y responsabilidad. En cierto sentido, para Z los títulos no nos dicen nada, conozco muchas personas pendejas con doctorado, sostiene contundentemente. A lo que contesto que efectivamente, el nivel de estudios no garantiza la solidez de nuestro conocimiento. Me habla sobre los horizontes del conocimiento. Una persona que estudia más en cierto grado tiene una visión más grande sobre los fenómenos. Pero los mexicanos somos muy comodinos, refiere Z. Me da el ejemplo de los limpiaparabrisas, ellos sería muy ricos, pero sólo recolectan lo que creen que es suficiente para vivir y se van (100 pesos). No nos gusta esforzarnos.

Z me muestra una antología de textos con la cual trabaja con los alumnos de la prepa. La tomo en mis manos y comienzo a hojearla. Me comenta que *el cumple con el programa institucionalizado y que a él le preocupa enseñar filosofía y no historia de la filosofía.* Muchos maestros enseñan esto último, de lo que se trata es de desarrollar en los estudiantes los ingredientes para resolver problemas, entre más ingredientes, mejor posibilidades de crecimiento personal y académico. Sus estudiantes sufren con los otros maestros de filosofía, pues estos sólo enseñan historia de la filosofía. Pero el otro maestro es filósofo, comenta, y no les enseña filosofía. Fue mi alumno, conozco sus límites, señala fehacientemente.

Me refiere que comienza sus clases con reflexiones sobre circunstancias reales de la vida, en la antología viene un texto de su autoría "Cómo he de vivir", y sobre eso reflexionan en las clases. Pero el texto no es limitativo, sino que invita a la reflexión y a la búsqueda de más fuentes de información. En ocasiones, sus alumnos se dan a la tarea de investigar. En sus clases incluye muchos recursos, por ejemplo, las películas, sobre todo me recomienda "La sociedad de los poetas muertos", "El dador de los recuerdos", y "La teoría del todo", también incluye poesías, algunas de su propia autoría, me enseña dos que ha escrito, una para sus hijos y otra para su esposa. Comenta mucho sobre la lectura del "Lobo estepario" de Hermann Hesse, a esto señala que el mensaje de las lecturas es metafórico. Hesse nos explica como un hombre en medio de un bosque encuentra agua, le da curiosidad por saber de dónde viene el agua, se da cuenta de que viene de un animal en descomposición, ¿qué me dice esto? me pregunta. Vuelve a la antología y comienza a explicarme el primer tema referente al primer principio motor de la realidad. Tales dijo que fue el agua. ¿Por qué dijo eso?, ¿cuál fue el contexto bajo el cual vivió ese pensador?, en su pintarrón me dibuja un puerto y me explica, Tales se dio cuenta de que el agua llevaba y traía cosas, por eso infirió que el agua es lo que constituye la realidad.

Continuamos hablando, me comenta que la cuestión en el bachillerato es enseñarle al estudiante a que el aprendizaje es su pedo. Me cuenta que en ocasiones sus alumnos desarrollan la clase, ellos por motivación propia comienza la sesión, puesto que han entendido cuál es su tarea como estudiantes, él sólo se vuelve un mediador en la clase, esa es su función como maestro. A veces, deja a sus alumnos solos, por ejemplo, me cuenta que alguien va a preguntarle que cómo es posible que en su salón haya clase y él esté ausente del salón, los alumnos están trabajando solos, señala con un aire de satisfacción. Agrega que en su clase no hay títulos ni reconocimientos, todos están en condiciones de igualdad, no admite la palabra "tú estás mal" o "estás equivocado", ¿quién ha dicho que tú eres dueño del conocimiento?, pregunta tajantemente. En sus clases lo único válido es contraargumentar a partir de autores u obras, es decir, "según tal autor, la cosa es por aquí", "leí en tal obra que el asunto es..."

También me comenta que sus alumnos llegan bien formados a la universidad. Algunos se van a derecho, otros a filosofía, y otros escogen otras carreras. Los profesores de la UMSNH le preguntan "qué les das a tus alumnos", porque saben desarrollar bien los temas por escrito y oralmente, llegan con muchos ingredientes, vuelve a repetir.

Terminamos de conversar a las 11:40 am, me invita a que asista a sus clases para que vea cómo se desenvuelven éstas. Nuestra cita es el próximo martes a las 8: 30 am. Me pide no olvidar las películas y textos que me ha recomendado. Finalmente le agradezco el tiempo prestado para conversar.

## **Anexo 8. Observación de clase con la maestra Miriam.**

Fecha: Lunes 29 de enero de 2018

Hora de llegada a la institución, 9:50 am. El clima de hoy es lluvioso y hace mucho frío. Hoy es el segundo día en que las actividades se reanudan desde octubre del año pasado. Me interesa cómo va a ser el desenvolvimiento de la enseñanza de la F en lo poco resta del semestre (un par de semanas a lo máximo). Me dirijo al aula B2 para buscar a Q. Lo veo venir y lo espero para saludarlo, apenas me reconoce, parece ser que por el tiempo de no habernos visto se ha olvidado un poco de mí. Creo que tendré que empezar nuevamente a trabajar con la empatía. Esperaré hasta las 11 am para contarle a M algunas cuestiones que me están inquietando (renovar el trabajo con los maestros de filosofía).

11:15 am, hora de inicio de la sesión con M en el aula B7 (Sec. 07), el cual, se encuentra ubicado en el edificio B, en el segundo nivel, cuenta con alrededor de 40 butacas y dos pintarrones, además de la tarima, la cual, facilita el reconocimiento del docente a cargo. Hay alrededor de 30 jóvenes en el aula, 16 chicas y 12 chicos. M comienza con la lectura de las calificaciones del parcial anterior, recalca que se trata de la primera calificación parcial, por lo que aún resta la calificación de la segunda unidad. Los criterios a evaluar son: trabajo integrador, esquemas, participación e interpretaciones. Con esto, me doy cuenta que varios jóvenes no han asistido a clases. M da comienzo a la segunda unidad y aprovecha para hablar un poco sobre la nueva calendarización. El primer autor que se toca es Sócrates, se pide realizar la lectura de la antología. M comienza con la exposición del tema, hace referencia al conocimiento y sus periodos (cosmológico, antropológico y sistémico). La segunda unidad trata del paso del cosmo al hombre. Los jóvenes lucen callados y atentos a la clase, algunos responden a las preguntas indirectas que lanza M durante su explicación. M expone y realiza algunas notas en el pintarrón (esquema), y los jóvenes comienzan a tomar apuntes. M da ejemplos de la sociedad ateniense en época de Sócrates (contextualización). Para explicar el concepto de sociedad realiza un dibujo de un ser humano en el pintarrón, y comienza a establecer analogías entre el cuerpo humano y la sociedad. M ha tomado el centro del salón, realiza pequeños recorridos sobre la tarima y continúa exponiendo el contenido. Pasa al tema del método socrático (la mayéutica), y los pasos que éste implica. He notado que los alumnos se distribuyen libremente en el salón, haciendo varias filas con la vista hacia al frente. Antes de finalizar la sesión, M invita a los alumnos a realizar la lectura correspondiente, pasa lista y aprovecha para anotar las participaciones individuales de los alumnos. 11: 56 am, se da por finalizada la sesión, y algunos estudiantes aprovechan para entregar trabajos pendientes a M.

## **Anexo 9. Observación de clase con el profesor Quintana.**

Fecha: Viernes 02 de febrero 2018

11:00 am, me encuentro afuera del aula B2 (Sec. 03) esperando la llegada de Q. Hay alumnos en el aula pero el maestro no arriba. Algunos estudiantes comienzan a retirarse. 11: 35 am, voy de salida de la institución, al parecer Q no llegará. No obstante, lo encuentro por el estacionamiento y regresamos al salón. A las 11:40 am, entramos al salón, me acomodo en un lugar estratégico para observar todos los detalles posibles. Q me presenta con los alumnos, y me cede la palabra. Les comento de mis intenciones. En el salón hay 16 jóvenes, 13 chicos y el resto chicas. Q comienza con la exposición del método socrático. Los jóvenes se distribuyen libremente en el salón de clases. Algunos en frente, pocos en medio y la mayoría atrás. El aula B2 se encuentra al fondo de las instalaciones, detrás del edificio de 3 niveles (en el cual, se encuentran las aulas A1-A12), en el primer nivel, cuenta con más de 30 butacas, un solo pintarrón, una tarima y una especie de escritorio para el maestro. Más que una exposición bien estructurada, Q comienza a narrar sobre el Oráculo de Delfos y Sócrates, aclara la distinción entre sabio y filósofo. Se coloca al frente del pintarrón y escribe algunas palabras clave de lo que está transmitiendo. Anota las 4 partes del método socrático (ironía, mayéutica, inducción, y definición). Observo que Q posee mucha movilidad corporal (camina sobre la tarima y mueve las manos), la cual, utiliza mientras expone. Mientras esto sucede, los alumnos toman nota, otros no lo hacen, en general, el grupo se mantiene silencioso. De pronto, Q termina la narración y comienza a dictar a los alumnos lo más relevante de Sócrates y el método socrático. Detiene el dictado y explica un poco, luego retoma el dictado y ahora anota en el pintarrón nuevamente palabras clave. Q tiene una libreta de apuntes, en la cual, se apoya para exponer y dictar a los alumnos lo relevante de los temas filosóficos. Explica cómo el método socrático influye en el Derecho, cuenta la anécdota de un famoso abogado que utilizaba este método para ganar los casos. Sigue dictando sobre el MS, ahora sobre las partes que lo componen. Continuamente, interrumpe el dictado para ahondar en el tema. Mientras esto sucede, algunos alumnos no han captado la totalidad del dictado, y preguntan constantemente a Q sobre lo que ha dicho. Q invita a los alumnos a investigar en internet los diálogos de Platón. Q dicta una conclusión del tema visto, y enfatiza entre la distinción entre los presocráticos y los socráticos. A las 12:15 pm, se da por finalizada la sesión. Q me espera para salir juntos del salón.

## **Anexo 10. Observación de clase con el docente Zamora.**

Martes 06 de febrero de 2018

8: 25 am, paso a visitar a Z, nos saludamos. Me pregunta sobre el trabajo de investigación, a lo que contesto que estoy comenzando a escribir el primer capítulo y haciendo algunas lecturas pertinentes. Me invita a su clase de las 9 am, me dice que se revisaran los temas de las películas que anteriormente me había comentado, a lo que contesto que no hay ningún problema.

9:05 am, me dirijo al cubículo de Z para pasar al salón de clases, me pide que lo espere unos minutos. 9: 10 am, nos dirigimos al aula B6 (Sec. 06). Al entrar al salón, Z informa a los estudiantes del motivo de mi presencia, me presenta ante los jóvenes e inicia con la discusión de la relación de la filosofía respecto del conocimiento. Hay la presencia de alrededor de 25-30 estudiantes. Les pide que me den a conocer lo que es el "Banquete con Zamora" (método de clase). Los alumnos eligen discutir la película de la Teoría del todo. Comienza con la discusión, y en seguida pide mi presencia, me deja a cargo de la discusión. Reconozco que ese no era mi objetivo, pero al menos tengo que sacar provecho de esto. Doy inicio al diálogo, y planteo la situación a discutir. De inmediato comienzan a dar sus puntos de vista, observo que al menos 5 jóvenes se pelean por participar. Les pido que traten de relacionar alguna lectura o autor filosóficos con los episodios de la película. De momento, aprovecho para sintetizar sus opiniones y elaboro un par de esquemas en el pintarrón. Z interviene muy poco, advierte a sus alumnos que se encuentran en la fase de examen oral. Continuo anotando las intervenciones de los jóvenes en el pintarrón, han sido bastantes. Z interviene para comentar a los jóvenes que en la siguiente sesión se discutirá la película "Dios no ha muerto". Salimos apresurados del salón, ya son las 10:10 am, ya hay un docente esperando nuestra salida. Z me pregunta sobre cómo he visto a los jóvenes, a lo que respondo que muy bien, que los he visto muy participativos. Z me invita a su siguiente clase para el día jueves, a lo que contesto que con todo gusto.

**Anexo 11. Formato de planeación de la SEP.**

 				
<b>SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>				
<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>				
<b>Institución:</b>				
<b>Plantel:</b>		<b>Profesor(es):</b>		
<b>Asignatura/ Módulo</b> _____ <b>Submódulo:</b> _____	<b>Semestre:</b>	<b>Carrera:</b>	<b>Ciclo escolar:</b>	<b>Fecha de elaboración:</b>
			<b>Periodo de aplicación:</b>	
			<b>Duración en horas:</b>	

<b>INTENCIONES FORMATIVAS</b>	
<b>Propósito de la Asignatura:</b>	
<b>Objetivo didáctico:</b>	
<b>Contenido central:</b>	<b>Contenidos específicos</b>
<b>Métodos de enseñanza:</b>	
<b>Estrategias de enseñanza:</b>	
<b>Transversalidad:</b>	

Actividades de enseñanza y aprendizaje					
Aprendizajes esperados	Actividades docentes	Actividades del estudiante	Recursos didácticos	Productos de aprendizaje	Tipo e instrumento de evaluación

## Anexo 12. Instrumentos de evaluación

### a) Rúbrica de mapa mental

Categoría	Muy bien (100%)	Bien (90%)	Suficiente (80%)	Insuficiente (70%)	Subtotal
Mapa	El contenido del mapa está bien colocado y contiene los elementos vistos en la exposición.	El contenido del mapa contiene algunos elementos vistos en la exposición.	El contenido del mapa muestra pocos elementos de la exposición.	El contenido del mapa no refleja elementos vistos en clase.	
Título	Identifica claramente el título con precisión y se relaciona con la idea principal	El título refleja claramente el propósito del mapa pero aborda muchas ideas como principales.	El título refleja el propósito del mapa pero no se coloca en el centro o al principio de la página.	El propósito/contenido del mapa no concuerda con el título.	
Conocimiento obtenido	El contenido muestra una idea clara sobre el tema y lo expresa con precisión, haciendo énfasis en la idea principal.	El contenido muestra una idea clara sobre el tema y expresa la idea principal.	El contenido muestra una idea poco clara sobre el tema y expresa con poca claridad la idea principal.	El contenido muestra una idea sin claridad y precisión, sin expresar la idea principal.	
Organización	Se observa un acomodo de manera equilibrada de las ideas o subtemas, usando el sombreado constantemente para identificar las diferencias entre otros datos.	Se observa un acomodo parcialmente equilibrado de las ideas o subtemas, con poco uso del sombreado en los elementos para diferenciar entre los datos.	Se observa un acomodo poco equilibrado de las ideas o subtemas, con poco uso del sombreado en los elementos para diferenciar entre los datos.	No se observa un acomodo equilibrado en las ideas y no se utiliza el sombreado para diferenciar los elementos del mapa.	
Total					

b) Lista de cotejo para evaluar el guion de la dramatización

Criterios de evaluación				Observaciones
No.	Criterio	Sí	No	
1	La extensión del guion es de al menos dos cuartillas.			
2	El guion no posee faltas de ortografía y está bien redactado.			
3	El guion identifica claramente los personajes que intervendrán en la obra.			
4	Los diálogos hacen referencia a las teorías de Platón.			
5	El guion alude a la teoría de las ideas de Platón de una forma original.			
<p>Alumno 1. _____</p> <p>Alumno 2. _____</p> <p>Alumno 3. _____</p>				

c) Lista de cotejo para evaluar las dramatizaciones<sup>67</sup>

Criterios de evaluación				Observaciones
No.	Criterio	Sí	No	
1	Elaboración de guion de dramatización.			
2	Suficiencia y pertinencia de los materiales y recursos utilizados con el tema visto en clase.			
3	Fluidez y espontaneidad en el vocabulario (uso de términos filosóficos).			
4	Aplicación de la teoría platónica en la dramatización.			
5	Originalidad y creatividad del grupo en el desarrollo de la dramatización.			
6	Despierta el interés y la atención del grupo espectador.			
7	Aportación de nuevos conocimientos y experiencias al grupo.			
Equipo:		Integrantes: Alumno 1. _____ Alumno 2. _____ Alumno 3. _____		

<sup>67</sup> Adaptada de Medrano (2016).

d) Guía y Rúbrica de la reflexión final

Guía	
Preguntas clave	
1. Describe la teoría de las ideas de Platón.	
2. Explica cuál es la aplicación de la doctrina platónica al pensamiento actual.	
3. ¿Cuál es la relación de la filosofía (teoría platónica) con otras asignaturas o disciplinas?	

Rúbrica para evaluar la reflexión escrita "Aplicación de la doctrina platónica al pensamiento actual"					
Nombre del alumno:			Semestre:		
Criterio	Muy bien (100%)	Bien (90%)	Suficiente (80%)	Insuficiente (70%)	Subtotal
Presentación	Existe coherencia en el contenido, lo sustenta y corresponde al tema.	El contenido está organizado, pero no es coherente al tema.	El contenido es pertinente al tema, pero no es coherente.	El contenido solo es pertinente al tema y no está organizado.	
Extensión	Cumple con una cuartilla.	Cumple con al menos ¾.	Realiza ½ cuartilla.	Realiza menos de ½ cuartilla.	
Ortografía	No existen errores ortográficos, ni de acentuación y puntuación.	Sólo presenta errores de acentuación.	Contiene pocos errores ortográficos y de acentuación.	Presenta demasiados errores ortográficos.	
Introducción	Presenta el tema e ideas de las cuales escribirá, tiene un	Presenta el tema de manera general y contiene un	Sólo presenta el tema a desarrollar.	Carece de planteamiento y no explica el tema que	

	gancho que atrae la lectura.	gancho.		tratará.	
Desarrollo	Las ideas que presenta tienen relación con el tema. Éstas son claras, objetivas y no se repiten.	La mayoría de sus ideas son acordes al tema, son claras, objetivas y no se repiten.	Sus ideas son acordes al tema, pero se repiten muchas veces.	Las ideas no corresponden al tema central.	
Conclusión	Responde a la problemática planteada y propone soluciones.	Sólo responde a la problemática planteada.	Propone una posible solución pero deja interrogantes.	Deja el tema inconcluso.	
Argumentación	Redacta argumentos válidos dentro del texto.	Redacta argumentación sin sustento.	Presenta el texto pero no hay argumentación.	El material es copiado de otra fuente.	
Aportación personal	Argumenta su postura y expresa ideas coherentes en la reflexión.	Los comentarios son coherentes, pero no poseen sustentos válidos.	Presenta comentarios personales sin coherencia y sustento.	No hace aportaciones propias al tema.	

e) Lista de cotejo de participaciones (retroalimentación)

Criterios				Observaciones
No.	Descripción	Sí	No	
1	El alumno participa en la retroalimentación sobre la ejecución de la dramatización.			
2	Emite un juicio sobre su participación en el proceso de aprendizaje.			
3	Realiza recomendaciones para la mejora de la dramatización.			
4	Reconoce la labor de sus compañeros en la actividad realizada.			
5	Es comprensible a las críticas de sus compañeras.			

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2016). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Alonso, M. & Romano, C. (2011). Notas sobre la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior. En Romano, C. & Fernández, J. (2011) (Coord.). *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*. México: BUAP, pp. 35-45.
- Alonso, T. (2009). La planeación didáctica. En *Cuadernos de formación de profesores*, No. 3. Disponible en:  
[uiap.dgenp.unam.mx/apoyo.../proforni/.../LA%20PLANEACION%20DIDACTICA](http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo.../proforni/.../LA%20PLANEACION%20DIDACTICA)
- Álvarez, C. & Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: UPN.
- Arredondo, V. (1990). *Planeación educativa y desarrollo*. México: CREFAL.
- Banco Mundial, *Educación: Panorama general*, en <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>, último acceso 17 de mayo de 2017.
- Bernal, U. (2015). La retórica como herramienta en la didáctica filosófica. En Garcés, R. (Coord.), *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*. México: Silla Vacía Editorial, pp. 239-258.
- Blanco, I. (2012). Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía (tesis de maestría). Universidad de Valladolid: España.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. LONGMANS: United States of America.

- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista española de pedagogía*. Año LXIV, no. 243, mayo-agosto, pp. 205-226.
- Bondy, A. (2006). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* España: Siglo XXI.
- Caram, S. (2008). ¿En qué consiste la buena enseñanza? y ¿el aprendizaje significativo? *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Vol. IX (9), Buenos Aires.
- Castro, F. (2000). ¿Por qué enseñar filosofía hoy? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 5, pp. 147-156.
- Cázares, L. (2008). *Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Argentina: Libros del Zorzal.
- ..... (2017). Hacia una didáctica aleatoria. Algunas notas filosóficas sobre la enseñanza de la filosofía. En Picos, R. (Coord). *Didáctica de la filosofía: prácticas, retos y expectativas*, México: Itaca, pp. 19-31.
- Cisneros, J. L. (2012). Filosofar a través del cine. Un recurso didáctico. En Picos, R. (Coord). *Didáctica de la filosofía: prácticas, retos y expectativas*, México: Itaca, pp. 131-138.
- Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, No. 12, pp. 67-82.
- Cortés, G. (2016). Sobre la necesidad de la enseñanza de la filosofía. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Vol. 3 (6), pp. 193-216.

Davini, M. C. (1997). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. (Coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Argentina: Paidós, pp. 41-73.

..... (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. México: Santillana.

Della Porta, D. y Keating M. (2013), *Enfoques y metodologías en las ciencias sociales .Una perspectiva pluralista*. Madrid: Akal.

Deval, J., y Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. España: Universidad de Oviedo.

Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Recuperado de: [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf)

Dirección General de Educación Superior Universitaria (2017). Oficio número 162/2017. Recuperado de [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/Informes\\_semestrales/2017/UPES/U%20%20Michoacana%20de%20San%20Nicol%C3%A1s%20de%20Hidalgo%20%201er.%20informe%20sem..pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/Informes_semestrales/2017/UPES/U%20%20Michoacana%20de%20San%20Nicol%C3%A1s%20de%20Hidalgo%20%201er.%20informe%20sem..pdf)

Dirección General de Educación Superior Universitaria (2017). Oficio número 328/2017. Recuperado de [http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/Informes\\_semestrales/2017/UPES/U%20%20Michoacana%20%20de%20%20San%20%20Nicol%C3%A1s%20%20de%20%20Hidalgo%20%202do.%20inf.%20sem..pdf](http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/Informes_semestrales/2017/UPES/U%20%20Michoacana%20%20de%20%20San%20%20Nicol%C3%A1s%20%20de%20%20Hidalgo%20%202do.%20inf.%20sem..pdf)

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-15.
- García, J. C. & Varguillas, C. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la filosofía. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 209-226.
- Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación Administrativa*. No. 91, Año 30. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/InvestigacionAdministrativa/2002/vol31/no90/2.pdf>
- Goetz, J. P. & M. D. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, J.M. (2010). *Breve Historia de la Escuela Preparatoria "José María Morelos y Pavón" 1974-2007*. Morelia: UMSNH.
- Gorostiaga, J. & Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira Educação*, Vol. 16 (47), pp. 363-388.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), pp. 1-24. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203)
- Grupo Embolic (1998). Cómo enseñar filosofía con ayuda del cine. *Comunicar*. No. 11, pp. 76-82.

- Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Herrán, A. de la (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación (pp. 251-278). En J. Paredes (Coord.), A. de la Herrán (Coord.), M.Á. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín, *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Michoacán de Ocampo 2017*. México: INEGI.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lo Cane, P. & Piérola, C. (2010). La función de la enseñanza de la filosofía en la escuela media. En Fioriti, G. (Comp.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de los saberes"*. UNSAM, pp. 1-8.
- Madrigal, Ma. Del Socorro (2015). De la enseñanza de la filosofía a la educación filosófica. En Garcés, R. (Coord.), *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*. México: Silla Vacía Editorial, pp. 281-298.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, pp. 73-80.
- Martínez, M. (2015). Presentación. La educación media superior hoy en día: perspectiva histórica. En Martínez, M. (Coord.), *La educación media superior en México: balance y perspectivas*. México: FCE, pp. 9-15.
- Medrano, R. (2016). El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. UNAN-Managua. Disponible en <https://www.unan.edu.ni/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=434641>.

- Morado, R. (2011). En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. Dossier, Murmullos filosóficos, pp. 19-25.
- Murillo, J. y Martínez C. (2010). Investigación etnográfica. *Métodos de Investigación Educativa En Educación Especial*, 3ra. Ed. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/I\\_Etnografica\\_Trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf)
- Neyra, G. (2010), El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual. Análisis del medio rural latinoamericano*, No. 55, pp. 63-82. Recuperado de <https://chapingo.mx/revistas/phpscript/download.php?file=completo&id=MTg3Ng==>
- Núñez, I. & navarro, M.R., (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la educación*, 19, pp. 225-252.
- Obiols, G. (2008). Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Argentina: Libros del Zorzal.
- Ocaña, R. (2010). Pasado y presente de la investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*, vol. 11, no. 02, pp. 1-7.
- Ochoa, F. J. (2011). *Filmosofía. Una propuesta para elaborar estrategias didácticas que vinculen la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde el cine* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Sarbach, A. (2005). *¿Qué pasa en una clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación* (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, España.
- OCDE (2015). *Panorama de la educación 2015. México*. México: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

- ..... (2017). *Panorama de la Educación 2017. México*. México: OCDE.  
Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>
- Pacheco, T. (2013). La educación como objeto de estudio de las ciencias sociales. *Praxis Sociológica*. No. 17, pp. 107-118.
- Páramo, A. (2011). ¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? *Revista Digital Educativa*. Vol. 1 (1), pp. 4-14.
- Pereda, C. (2013). *La filosofía en México en el siglo XX. Apuntes de un participante*. México: CONACULTA.
- Pérez, A. B. (2015). Estrategia de acercamiento a la lectura de textos filosóficos en el nivel medio superior. En Garcés, R. (Coord.), *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*. México: Silla Vacía Editorial, pp. 203-218.
- Pérez, V. H. (2015). Reflexiones sobre una educación filosófica. En Garcés, R. (Coord.), *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*. México: Silla Vacía Editorial, pp. 53-72.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDUCACION.
- (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: PEARSON EDUCACION.
- Piña, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa, en *Perfiles Educativos*, Vol. 19 (78), pp. 39-56.
- Ramírez, M. (2003). *De la razón a la praxis*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (Coord.) (2014). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- ..... (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodríguez, J. M. (1999), Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. *Revista de Educación* (1) Pp. 133-156.
- Ruíz, Bolívar, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Télématique*, vol. 10, no. 1, pp. 28-50.
- Sabariego, M. (2018). Análisis de datos cualitativos a través del programa NVivo 11 PRO. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118884/1/Dossier%201.pdf>
- SEP (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu\\_erdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_numero_442_establece_SNB.pdf)
- ..... (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu\\_erdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)
- ..... (2008). Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>
- ..... (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu\\_erdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_EMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf)

- ..... (2008). Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación. Recuperado de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- ..... (2009). Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447. Disponible en: <http://www.csems.uady.mx/media/riems/Acuerdo%20488.pdf>
- ..... (2011). Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Disponible en [http://www.seslp.gob.mx/pdf/triptico2-principios\\_pedagogicos.pdf](http://www.seslp.gob.mx/pdf/triptico2-principios_pedagogicos.pdf)
- ..... (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)
- ..... (2012). Acuerdo número 646 por el que las entidades paraestatales coordinadas por la Secretaría de Educación Pública se agrupan en subsectores, se adscriben los órganos desconcentrados a estos subsectores y se designa a los suplentes para presidir los órganos de gobierno o comités técnicos de las citadas entidades. Recuperado de [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/2/images/acuerdo\\_646\\_entidades\\_paraestatales\\_coordinadas\\_sep\\_subsectores.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/248/2/images/acuerdo_646_entidades_paraestatales_coordinadas_sep_subsectores.pdf)
- .....(2013). Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- ..... (2017). *Nuevo Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria*. Disponible en: [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_doc.php%3Fcodnota%3D5488338](http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php%3Fcodnota%3D5488338)

..... (2017). Nuevo Modelo Educativo, “Los fines de la educación en el siglo XXI”. Recuperado de <https://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo/documentos/carta-los-fines-de-la-educacion-en-el-siglo-xxi-2>

..... (2017). Guía para la elaboración de la Planeación didáctica argumentada. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/guias/planeacion\\_didactica/academicas/10\\_E4\\_GUIA\\_A\\_DOCB.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/permanencia/guias/planeacion_didactica/academicas/10_E4_GUIA_A_DOCB.pdf)

Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (2017). *Estadística del Sistema Educativo República Mexicana. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: SNIE. Recuperado de [http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_33Nacional.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_33Nacional.pdf)

..... (2017). *Estadística del Sistema Educativo Michoacán. Ciclo Escolar 2016-2017*. México: SNIE. Recuperado de [http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_16MICH.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_16MICH.pdf)

Suescún Guerrero, W. (2012). La acción de la enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes procedimentales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Núm. 18, pp. 143-164.

Taylor, S y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: Paidós.

Tapia, I. (2016). La dramatización como recurso educativo: un estudio para la mejora de los procesos elaborados de comprensión lectora (tesis de maestría). Universidad Pública de Navarra: España.

Tobón, S., Pimienta, J., y García, J., (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACION.

Torres, A. (02 Enero de 2018). "Huelga de brazos caídos de la UMSNH divide a los morelianos". *Mimorelia*, recuperado de <https://www.mimorelia.com/huelga-brazos-caidos-umsnh-divide-los-morelianos/>

Torres, J. (2001), La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jackson, Ph. *La vida en las aulas*, Morata Madrid (pp. 11-24).

Toscano, M. A. (2015). Apuntes didácticos para la filosofía en México. En Garcés, R. (Coord.), *Reflexiones sobre Didáctica de la Filosofía*. México: Silla Vacía Editorial, pp. 73-92.

UMSNH (1986). Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Recuperado de <http://www.umich.mx/documentos/Normatividad/01%20Ley%20Organica%20de%20la%20Universidad%20Michoacana%20de%20San%20Nicolas%20de%20Hidalgo.pdf>

..... (2001). *Programa de Filosofía 1*. México: UMSNH. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxcwcmVwYTNTb3JlbGlfGd4OjQ5NTM0Mzk4ODM4ZWYwYjk>

..... (2001). *Programa de Filosofía 2*. México: UMSNH. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmxcwcmVwYTNTb3JlbGlfGd4OjZlYmNhMDQwZTU4ZWExMjg>

..... Reglamento General de la División del Bachillerato de la UMSNH, recuperado de <http://www.umich.mx/documentos/Normatividad/09%20Reglamento%20General%20de%20la%20Division%20del%20Bachillerato.pdf>

..... Reglamento General del Personal Académico de la UMSNH, recuperado de <http://www.umich.mx/documentos/Normatividad/16%20Reglamento%20General%20del%20Personal%20Academico.pdf>

..... (2018). Tercer Informe 2017 del Dr. Medardo Serna González. Recuperado de <http://www.umich.mx/documentos/tercer%20informe%202017%20Rector.pdf>

UNESCO (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. México: UNESCO/UAM.

..... (2011), *La UNESCO y la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>, último acceso 17 de mayo de 2017.

Vargas, G. (2016). El papel de la filosofía y las humanidades en la crisis actual. En Vargas, G. & Patiño, L. (Coord.). *La difusión de la filosofía es necesaria*. México: Torres Asociados.

Vázquez, M. (2016). Enseñar filosofía a través del arte: contradicciones y límites del recurso musical. *Anais do SEFiM-Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*, Vol. 2 (2), pp. 1-3.

Vela, F. (2001), Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, Ma. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender*. México: Porrúa, FLACSO, COLMEX, pp. 63-95.

Villoro, L. (1978). Filosofía y dominación. *Nexos*, año 1, no. 12, diciembre, pp. 63-76. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=3258>

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Editorial Graó.

Zetina-Esquivel, Erick Ivanovic; Piñón-Rodríguez, Patricia El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum *La Colmena*, núm. 91, 2016 Universidad Autónoma del Estado de México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446347254024>

- Zorrilla, J. F. (2012). La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En Martínez, M. (Coord.), *La educación media superior en México: balance y perspectivas*. México: FCE, pp. 17-129.
- ..... (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 70-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959007>
- ..... (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.