



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

LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA, EN UN AMBIENTE HÍBRIDO,  
PARA LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
(FILOSOFÍA)

PRESENTA:  
**JOEL GARCÍA RIVERO**

DIRECTOR DE TESIS  
DR. ALEJANDRO ROBERTO ALBA MERAZ  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COMITÉ TUTORIAL  
DRA. MARTHA DIANA BOSCO HERNÁNDEZ.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DRA. BENILDE GARCÍA CABRERO.  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX. OCTUBRE 2021



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.

*"...ya sea examinándome a mí mismo, ya examinando a los demás, porque una vida sin examen no es vida..."*

*SÓCRATES*

## *Agradecimientos*

*Llevar a buen término la conclusión de la presente tesis no ha sido únicamente producto de un esfuerzo individual, ya que se encuentran implícitos, al mismo tiempo aquellos que con su orientación, exigencia, incluso reclamos, hicieron posible el texto final que hoy pudo ofrecer.*

*De manera particular agradezco al Dr. Alejandro Roberto Alba Meraz, quien en todo momento tuvo la paciencia suficiente para orientar mi enorme cantidad de dudas; pienso que sin su orientación, conocimientos y disposición, difícilmente podría haber logrado la culminación de mi tesis.*

*De igual manera agradezco a la Dra. Martha Diana Bosco Hernández y a la Dra. Benilde García Cabrero, por sus comentarios, críticas y orientaciones, los cuales indudablemente enriquecieron el resultado de la presente tesis.*

*A todos ellos deslindo de los posibles errores, involuntarios o voluntarios que aún, pese a sus observaciones, pudieran quedar plasmados en el texto final.*

*No puedo dejar de mencionar las muestras de cariño de mis hijos y de mi esposa, quienes soportaron ausencia y falta de atención; ahora considero que fue un costo demasiado elevado, para unas aspiraciones individuales.*

*Finalmente agradezco al programa de la Maestría En Docencia Para La Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por todas las facilidades, orientaciones y apoyo con los que conté y, gracias a los cuales hoy, en un momento tan particular de la vida política de nuestra nación, he podido fortalecer mi labor en la docencia, como un elemento sustancial para el cambio que tanto se anhela en nuestro país.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR</b>	<b>14</b>
1.1 El conflicto educativo en el bachillerato: contexto para la enseñanza de la filosofía	15
1.2 Problemas para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato	25
1.3 La Nueva Escuela Mexicana y el sentido de los fines de la educación	31
1.3.1 La enseñanza de la filosofía: El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades	33
Conclusiones del primer capítulo	38
<b>CAPÍTULO 2. LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA: ENTRE LA OBJETIVIDAD Y LA SUBJETIVIDAD DEL INDIVIDUO</b>	<b>40</b>
2.1 La dicotomía subjetividad-objetividad en Thomas Nagel	45
2.2 El concepto de punto vista como <i>alētheia</i> para una orientación filosófico-reflexiva	54
2.3 La reflexión filosófica como recurso orientador para la enseñanza de la filosofía	61
Conclusiones del segundo capítulo	71
<b>CAPÍTULO 3. PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICO-REFLEXIVA</b>	<b>73</b>
3.1 La pedagogía en la discusión acerca del problema de enseñar filosofía	74
3.2 Fundamentación para una pedagogía filosófico-reflexivo	80
3.3 El ambiente virtual como posibilidad de una pedagogía filosófico-reflexiva	89
Conclusiones del tercer capítulo	93
<b>CAPÍTULO 4. DIDÁCTICA FILOSOFICO-REFLEXIVA EN UN AMBIENTE HÍBRIDO</b>	<b>92</b>
4.1 El ambiente híbrido y la enseñanza de la filosofía	94
4.2 De cómo las tecnologías favorecen el proceso de la reflexión filosófica	109
4.2.1 Cosas se pueden hacer con las tecnologías para favorecer la reflexión filosófica	112
4.3 Recursos y medios didáctico, propios de la filosofía.	116
4.3.1 Un ejemplo de la enseñanza filosófico-reflexiva en un ambiente híbrido.	126
Conclusiones del cuarto capítulo	130
<b>CAPÍTULO 5. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA</b>	<b>132</b>
5.1 Componentes de la planeación didáctica	134
5.1.2 Componentes indicativos	136
5.1.3 Componentes operativos	143
I. <i>La estrategia de la enseñanza filosófico-reflexiva</i>	143
II. <i>La evaluación como enseñanza desde la reflexión filosófica</i>	150
5.3 Evidencias de las sesiones de clase	167

5.4 Reporte de la práctica educativa	203
CONCLUSIONES GENERALES	206
<b>ANEXOS</b>	<b>211</b>
ANEXO 1. PROGRAMA DE LA ASIGNATURA (PRIMERA UNIDAD)	211
ANEXO 2. FICHA DE APRENDIZAJE FILOSÓFICO (EVIDENCIA DE CLASE)	221
ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN	224
ANEXO 4. ANDAMIO COGNITIVO	224
<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>225</b>

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía ha sido considerada, desde hace buen tiempo, como un conflicto. De lo que se espera de su saber, si carece de sentido o si resulta imprescindible su enseñanza para la actualidad, si es una forma de estar al tanto pero que poco aporta al mundo actual o si existe la posibilidad de adecuar su enseñanza a estos tiempos. Son algunas de las interrogantes que se presentan cuando se trata de analizar si tiene o no sentido seguir enseñando filosofía.

En la actualidad la discusión acerca del sentido de enseñar la filosofía en el bachillerato sigue causando sustanciales discusiones; en particular luego de que el enfoque por competencias adquiriera un lugar relevante en la enseñanza, orientando la educación a un modelo más preocupado por el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para incorporarse al servicio del mercado que por su formación como ser humano.

Desde luego que la propia debilidad de una postura tan cercana a las empresas y tan distante de las necesidades humanas de los individuos, ocasionaron que los diseñadores de la política educativa vieran con preocupación la carencia de una formación ética y actitudinal; la alternativa, como pronto alivio y paliativo, fue la propuesta de que los estudiantes deberían de adquirir habilidades socioemocionales.

A este vaivén teórico-conceptual se ha sometido la enseñanza pública, entre posturas neoliberales y orientaciones señaladas de populistas, junto al trágico suceso de la pandemia global, el latente riesgo de una grave crisis en la educación se perfila como uno de los mayores retos a los que se habrá de enfrentar la política educativa institucional.

En este contexto, el problema de la enseñanza de la filosofía parece solo una pieza más del gran entramado que representa el conflicto educativo. Sin embargo, se trata de una pieza que, de no incluirse, dejaría incompleto el sentido y los fines de la educación, con el costo que ya en otros momentos se ha convertido en enorme deuda social.

La presente es una contribución acerca de cómo se podría enseñar filosofía tomando en cuenta que la filosofía tiene recursos propios que ha empleado desde sus inicios para su divulgación y enseñanza, en consecuencia, no se trata de un texto que pretenda sumarse a la

discusión acerca de por qué es necesario enseñar filosofía en el nivel medio superior (lo cual, no obstante, podrá encontrarse implícito durante el desarrollo del argumento) sino de un bosquejo general, así como de una justificación, que permitan elaborar una estrategia para la enseñanza de la filosofía retomando el valor de la subjetividad dentro de la construcción objetiva del conocimiento filosófico, por lo que el objetivo central de la presente propuesta, consiste en hacer explícita una estrategia de intervención didáctica para la enseñanza de la filosofía, tomando como eje nodal a la reflexión filosófica, como un recurso didáctico propio de la disciplina para lograr que los alumnos de bachillerato logren desarrollen habilidades filosóficas, que les permitan adquirir los aprendizajes esperados, de acuerdo con el programa institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional autónoma de México (UNAM).

En el primer capítulo se ha desarrollado un marco contextual donde se pretende explicar el lugar que hoy tiene la enseñanza de la filosofía en el bachillerato; se trata de un bosquejo para la discusión sobre el conflicto de enseñar filosofía en el nivel medio superior.

Con el contexto histórico como antecedente, se busca mostrar que la filosofía desde sus inicios ha representado un conflicto y, en consecuencia, su enseñanza ha causado incertidumbre, desconfianza y malestar, particularmente a las diversas formas del poder.

Así mismo se examina el impacto del descuido institucional que atravesó por largo tiempo el nivel medio superior, las Reformas Educativas que buscaron reactivar al subsistema, las diversas políticas educativas orientadas a una mejora, hasta lo que se ha dado por llamar el fin del periodo neoliberal, ya dentro del contexto de la Reforma Educativa para la creación de la Nueva escuela Mexicana, proyecto político-educativo de la llamada la 4ta. Transformación, donde se propone una educación de carácter humanista, concepto que se retoma en la concepción pedagógica de la presente propuesta.

En el segundo capítulo se analiza el concepto de la reflexión filosófica como principio fundamental para enseñar filosofía, concibiendo su enseñanza como un acto de hacer más traslúcido el pensamiento, los hechos y las circunstancias. Teniendo en cuenta que se trata ante todo de un proceso y que no sólo por el hecho de pensar nuevamente las cosas, se pueda aseverar que se trata de un proceso al que se le pueda llamar reflexión filosófica, ya

que toda reflexión filosófica exige al pensamiento pensar a profundidad las cosas, valiéndose de la experiencia propia y de la experiencia de otros, incluidos los textos y las personas, pero no todo lo que se hace cuando se piensa a profundidad acerca del sitio y la relación entre las cosas, es reflexión filosófica.

En consecuencia, de lo que se trata es de explicar la importancia de la reflexión y lo que permite considerarla como método para la enseñanza, por lo que se construyó una ruta argumentativa mediante las direcciones del pensamiento filosófico de Thomas Nagel, sentando las bases de una orientación para la enseñanza de la filosofía. Para completarla se incluye el concepto de *punto de vista*, pero como *Alétheia*, para favorecer el desocultamiento y como vínculo con la reflexión filosófica, es decir, como recurso intelectual para favorecer el desocultamiento de las cosas en el mundo, del hombre y de su relación con otros y con el mismo mundo, por lo que se infirió el sentido de la reflexión filosófica como orientación.

En el tercer capítulo se explica en qué consiste la aseveración de otorgarle a la reflexión filosófica la categoría de método para la enseñanza, cuáles son las características que permiten identificar a la reflexión como un proceso pedagógico, metodológico y didáctico, construyendo una concepción teórica desde la postura de la pedagogía de Paulo Freire.

Durante el desarrollo del capítulo se exponen las bases para una la pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, con lo que es posible precisar que la reflexión es un proceso que inevitablemente obliga a ubicar nuestro lugar en el mundo, ese lugar que, producto de la reflexión filosófica, puede ser puesto en duda, ya que “cada uno de nosotros, al reflexionar sobre este mundo carente de centro, debe admitir que parece haberse omitido de su descripción un hecho muy importante: que una persona particular en él es ella misma” (Nagel 1996:81)

En el cuarto capítulo se muestra cómo se podría incluir una pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, donde la reflexión filosófica sea el fundamento central como orientación, en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en un entorno mixto; es decir, que incluya el espacio físico habitual para el trabajo de clases, como es el aula, pero que además incluya el entorno de un espacio virtual, ambiente que en su conjunto se denomina híbrido.

No se trata sólo de aplicar una metodología que, además de ajena a la filosofía, parta de un fundamento pedagógico elaborado al margen del pensamiento filosófico, desconociendo las direcciones de dicho pensamiento, así como las prácticas que en él subyace. En consecuencia, lo que si se pretende es subvertir en la medida de lo posible y, desde una pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, el conflicto de la enseñanza de la filosofía, empleando una pedagogía y una dirección propia de la filosofía.

Finalmente, en el quinto capítulo se describe cómo se llevó a la práctica la estrategia de intervención didáctica, empleando a *la reflexión filosófica en un ambiente híbrido* mostrado la pertinencia del uso de las TIC como orientación *para la enseñanza de la filosofía* en el Colegio de Ciencias y Humanidades, bachillerato propedéutico de la Universidad Nacional autónoma de México (UNAM), en el grupo 522, turno matutino, de la asignatura de Introducción la filosofía, durante el semestre 2020-2

Diseñar una estrategia de intervención didáctica que conste de una disposición, resultado de las direcciones del pensamiento filosófico, para el caso de Thomas Nagel, pero además con un fundamento pedagógico dispuesto a la concepción filosófica del *ser más* como propósito del *ser en sí*, lo cual sucede con la pedagogía de Freire, puede resultar viable pero insuficiente, particularmente en el momento actual. Se requiere incorporar recursos novedosos, como sucede con los ambientes de aprendizaje, particularmente en una época como la nuestra, donde las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC) no deben ser vistas como un fin en sí mismo sino como un medio que potencialice la adquisición de saberes, y el desarrollo de habilidades filosóficas.

La necesidad de que la enseñanza de la filosofía cuente con una ruta didáctica apropiada ha llevado a la propia disciplina a incluir recursos ajenos para su enseñanza. Y no es que dichos recursos sean inapropiados en sí, ya que incluso en ciertos casos resultan no solo adecuados, sino necesarios, en particular para ciertas áreas del conocimiento. Sin embargo, en el caso de la filosofía, la disciplina cuenta con diversos medios, recursos y líneas del pensamiento filosófico que pueden ser empleados, inclusive más allá del tradicional espacio físico, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde luego que no resulta sencillo discurrir acerca de los elementos que conforman una didáctica para la enseñanza de la filosofía en un ambiente distinto al que de manera habitual se ha empleado durante tanto tiempo, más cuando la misma filosofía ha sido la responsable de denunciar el proceso de agotamiento intelectual causado por el uso de la tecnología.

Sin embargo, adecuar la enseñanza de la filosofía al uso de los artefactos de la época es una tarea impostergable, en especial cuando las condiciones que vivimos en estos días han llevado a implementar estrategias que contemplan el uso de las TIC para la enseñanza sin que se hubiera diseñado una estrategia previa a su ejecución. La discusión de por qué es importante enseñar filosofía va implícita, ya que una de las formas actuales de defender el valor de lo que parece no tenerlo es mostrando lo que con ello se puede adquirir y de lo que con su carencia se deja de lograr.

### *El problema de enseñar filosofía*

En el siglo VI antes de nuestra era, una serie de diversas circunstancias sociales y culturales (lo mismo que económicas y políticas) permitieron el nacimiento de una forma muy específica de pensar al hombre, al mundo y a las cosas que en él se encuentran.

El origen del pensamiento filosófico nació como un intento de explicar racionalmente aquello que la mitología había descubierto para los hombres de la antigüedad con interminables explicaciones fantásticas y narraciones que acapararon el entendimiento y comprensión de todo lo que se podría llamar realidad.

La filosofía nace en una circunstancia y en un momento peculiar; en una circunstancia que aboga por una explicación más certera de lo que sucede en la vida y en el mundo, que sucumbe ante lo insólito de la vida y lo limitado de su conocimiento de lo que en ella se encuentra, como es el caso de un principio que explique el porqué de todas las cosas.

Pero también nace en un momento peculiar. Un momento en el que el hombre griego descubre que las cosas se pueden entender y explicar de otra manera, más allá de la explicación habitual con la que se educó. La historia de la filosofía occidental es la historia de la tradición filosófica en Occidente, por lo cual nuestra idea acerca de lo que significa la

filosofía es para nuestra cultura el paradigmático inicio del logos griego, de la especulación y de la palabra.

Pero es también el inicio trágico del hombre convulso, por la detracción y cuestionamiento al poder, porque la filosofía nace como enseñanza, junto con una especie de primer tropiezo, pero no de un individuo, sino de la humanidad entera ya que “por algún motivo, una democracia, la democracia ateniense, consideró necesario condenar a muerte a un ciudadano de setenta años, llamado Sócrates.” (Fernández 2007:21).

De acuerdo con Platón, el maestro de Atenas es acusado de enseñar a los jóvenes a creer en dioses ajenos, en deidades distintas a los dioses del Estado. Es acusado de corromper a la juventud y a todo aquel que lo escuchaba, y por lo mismo Sócrates es condenado por la democracia ateniense a beber la cicuta (en el año 399 a. e); hasta aquí el relato de la apología. Sin embargo resulta demasiado extraño que una democracia como la de Atenas dedicara tanto tiempo y atención a un personaje como Sócrates, en especial cuando él mismo aseguraba que no era un maestro, que no enseñaba nada (por lo que no cobraba, a diferencia de los sofistas) y que en consecuencia no buscaba tener discípulos, por lo menos es lo que sabemos, más cuando lo que hoy se sabe de él no es por alguno escrito que hubiera otorgado a la posteridad por cuenta propia, sino por los que vieron en sus enseñanzas a un maestro (Kohan: 2012).

El inicio de lo que hoy entendemos por filosofía y su divulgación para el mundo occidental nace con este trágico suceso, que por otra parte no es único. La historia de la filosofía, de su enseñanza y su divulgación, recorre caminos muy similares en otros momentos, en distintos sitios, pero bajo la misma condición: donde los hombres han intentado hacer de la filosofía una forma de explicar la vida apelando a la razón han tenido que enfrentar el desagrado e incomodidad de otros, principalmente los que detentan alguna forma de poder, y que son quienes llegan a considerar que la filosofía, y desde luego su enseñanza, carece no sólo sentido, sino que además se trata de una provocación.

En un texto Thomas de Quincey describe como en los últimos siglos todos los filósofos eminentes fueron asesinados o estuvieron muy cerca de ello (Quincey: 2015), probablemente esto es así porque en la filosofía existe una categoría central, que no busca el agrado, reconocimiento o la aceptación, se trata de una categoría que, aunque sea bajo otro nombre

(Badiou, 2002:54) incita al pensamiento, involucra a la duda, al análisis y a la reflexión filosófica. Esta categoría es el punto nodal de la filosofía. Se trata del concepto de la verdad, pero como ἀλήθεια (*alétheia*), término que los antiguos griegos utilizaban para hablar de la verdad como desocultamiento. De hecho, etimológicamente *alētheia* significa «quitar lo oculto, lo olvidado» (Sztajnszrajber, 2013:15), dudar de todo aquello que se muestra como normal.

El nacimiento de la filosofía, desde el pensamiento presocráticos pasando por los primeros diálogos helénicos hasta la filosofía más actual son un intento de aclarar, de hacer transparente, y de distinguir entre lo que tiene una existencia aparente y lo que tiene una existencia real, una existencia en sí, una existencia inicial, que no se puede reducir a otra y que en consecuencia va en contra de las simples conjeturas y de las respuestas inmediatas.

El nacimiento de la filosofía es desde sus inicios un acontecimiento, que sucede y llega a lo universal, es un acontecimiento que surge en la particularidad histórica de un pueblo, como fue el caso del pueblo griego de la antigüedad, pero que traspasa las fronteras de ese espacio y de ese tiempo para convertirse en una universalidad del pensamiento moderno (Badiou, 2013)

Y es precisamente esta distinción entre lo particular de un pensamiento como el pensamiento individual y subjetivo frente a la condición de un pensamiento general, universal pero objetivo, la que incita en buena medida el presente escrito, que a manera de estrategia para la enseñanza de la filosofía encuentra la oportunidad de disertar de forma paralela acerca de esta condición de la filosofía en la actualidad.

Posiblemente la enseñanza de la filosofía en el bachillerato requiera de cambios profundos, más de fondo que de forma, pero esperar a que dichos cambios sucedan desde la planeación administrativa de la burocracia escolar sería un grave riesgo y posiblemente hasta una pérdida de tiempo. Lo que se requiere es, en esencia, la reflexión del docente, para que enseñando filosofía aprenda a pensar al mundo y así mismo dentro de ese mismo mundo, recuperando su lugar como humanista e intelectual.

La presente propuesta es ese intento, dentro de muchos posibles, por lo que probablemente su principal contribución consiste en ofrecer una alternativa para la enseñanza de la filosofía,

tomando como referencia recursos didácticos de la propia disciplina en el contexto actuales de los dispositivos electrónicos para la enseñanza dentro de un ambiente híbrida.

Pese a lo dicho, es necesario destacar que aún falta profundizar en las cuestiones que permitan mejorar la efectividad del uso de dispositivos electrónicos y de los ambientes virtuales, para que los alumnos adquieran habilidades filosóficas, más cuando en dichas prácticas se cobijan aún formas de la enseñanza tradicional.

## **CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR**

En este primer capítulo se pretende establecer cuál es el contexto en el que se desarrolla el conflicto educativo que enfrenta la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, así como el impacto que ha tenido la política educativa gubernamental en la concepción del proyecto educativo para este mismo nivel, durante y luego de la cancelación de la Reforma Educativa de 2013, y cuál ha sido el efecto de las decisiones políticas, administrativas y curriculares, en la enseñanza de la filosofía del bachillerato.

De lo que se trata es de mostrar que la enseñanza de la filosofía, desde sus orígenes históricos hasta el momento actual, ha representado más que un conflicto un problema muy particular. Desde luego que no se trata de un análisis historicista sino de contar con una referencia contextual, que permita analizar y comprender si el problema de la enseñanza de la filosofía es un problema que corresponde básicamente a un conflicto acerca de la manera en que se transmiten los contenidos filosóficos, lo cual asume cierta postura pedagógica contemporánea, (por lo que una alternativa es elaborar una estrategia de intervención pedagógica innovadora) o si se trata de un conflicto que corresponde a una débil concepción didáctica del docente, lo cual amerita desde la visión de la burocracia educativa, evaluar y capacitar al profesor que enseña filosofía para modificar la manera en que realiza su práctica docente cotidiana, o si es necesario tomar en cuenta, además de lo mencionado, que se trata de un problema de múltiples dimensiones, frente al cual se puede incidir, aunque no por ello se puede hablar de una solución completa del conflicto educativo de la enseñanza en la filosofía.

En suma, se pretende reflexionar acerca de los diversos factores que inciden en el conflicto de la enseñanza de la filosofía, antes de presentar una propuesta; desde luego que es una visión general, aunque no por ello reducida y sin fundamento.

La conclusión a la que se pretende llegar consiste en establecer que el problema de la enseñanza de la filosofía es un problema que trasciende diversos escenarios y múltiples factores, por lo que señalar únicamente a cierto sector del problema es en sí reducirlo.

No obstante, tampoco se busca justificar el actual estado de cosas en el proceso de la enseñanza dentro del salón de clases; ya que permitir que el conflicto pase frente a nosotros como un problema y mantenernos ajenos a él, es eximirnos de responsabilidad, de lo que nos

corresponde en tanto actores de un proceso que aún deja mucho por deseear, demasiado por hacer y muy poco para sentirnos tranquilos.

En consecuencia este capítulo es una exposición de criterios políticos, administrativos y hasta burocráticos que, junto con el análisis de las condiciones históricas y sociales en las que se encuentra subsumido el proceso educativo del nivel medio superior, pretende sentar las bases para ampliar la discusión filosófica acerca del problema de la enseñanza de la filosofía como un problema propiamente filosófico (Kohan, 2007), mismo que se analiza en la tercera parte de este primer capítulo, con la firme intención de que, a partir de dicha consideración filosófica, se pueda justificar la elaboración de una propuesta teórica de intervención pedagógica a partir de criterios propiamente filosóficos.

Tratar el conflicto de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato como un problema filosófico y no como un problema pedagógico o didáctico, requiere de estrategias didácticas propias de la filosofía, desde luego, sin la pretensión de restarle valor a los recursos pedagógicos y didácticos contemporáneos que representan un elemento esencial en la actualidad, pero enfatizando la posibilidad de instrumentos y recursos propios de la filosofía que se ajusten a una conceptualización estratégica pero desde la concepción del pensamiento filosófico.

En la última parte de este primer capítulo, se expone el caso específico de la problemática para la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente, centro educativo donde se propone aplicar una estrategia de intervención didáctica resultado del presente análisis, teniendo en claro que, pese a no ser un subsistema regido por las disposiciones institucionales de la política educativa del estado, se encuentra inmerso dentro de la lógica educativa nacional.

### 1.1 El conflicto educativo en el bachillerato: contexto para la enseñanza de la filosofía

El fenómeno educativo ha sido, especialmente en la actualidad, un tema de discusión prácticamente inagotable, en especial cuando el problema trata de responder a la pregunta acerca de cómo se podrían mejorar las formas de enseñanza y de aprendizaje, y cómo lograr al mismo tiempo, que los estudiantes muestren interés por aquello que los diseñadores del currículo han considerado como los temas o contenidos imprescindibles.

En el caso del nivel medio superior el problema ha sido aún mayor. Lo más recurrente ha consistido en el abandono oficial de los diversos subsistemas, pasando por una serie de políticas educativas mal orientadas. En consecuencia, solo en pocas ocasiones se ha logrado impactar de manera favorable en lo que sigue siendo uno de los mayores retos de ese nivel, es decir, lograr que los alumnos egresen en el tiempo establecido y en cumplimiento con un perfil de egreso.

Cuestiones referentes acerca de cómo mejorar las formas de enseñar para favorecer el aprendizaje o qué estrategias se pueden utilizar para reducir el abandono y lograr una mayor retención en las aulas, han sido las principales preocupaciones por lo que como situación de mejora se ha presentado, en el mejor de los casos, como un hecho aislado solo en ciertos subsistemas y no como resultado de una política educativa bien pensada, ya que solo hasta hace muy poco tiempo, el nivel medio superior ha pasado a formar parte de una política educativa planificada, es decir, a formar parte de un intento por establecer un seguimiento puntual de lo que ahí sucede, en cuanto a enseñanza y aprendizaje se refiere, esto por parte de los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

Ese intento de modificar la situación mencionada lo constituyó la Reforma Integral para la Educación del Nivel Medio Superior (RIEMS)<sup>1</sup>. En el año de 2008 la SEP propuso una serie de cambios estratégicos para la reestructuración de la enseñanza en el bachillerato, y es precisamente en este contexto, luego de los primeros niveles de concreción de la Reforma, donde la enseñanza de la filosofía fue sumamente cuestionada<sup>2</sup>. Uno de los temas, incluso desde los primeros momentos de concreción de la RIEMS, tuvo que ver con la duda acerca de lo podría ofrecer la filosofía a los estudiantes del bachillerato, en especial tomando en cuenta la operación de los nuevos programas de estudio creados a partir de la RIEMS bajo el enfoque de las competencias; una conceptualización que de entrada se mostró confusa, aun cuando como asegura X, “se trata de una concepción cuyos principios teóricos se fundamentan en el constructivismo”.

---

<sup>1</sup> La Reforma Integral para la Educación del Nivel Medio Superior (RIEMS) ha sido un tema sumamente tratado en diferentes estudios, por lo que la referencia será utilizada sólo para contextualizar la problemática de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

<sup>2</sup> Lo sucedido durante ese periodo se encuentra documentado en los archivos del Observatorio Filosófico de México en <http://www.ofmx.com.mx/comunicados/>

El enfoque de la enseñanza por competencias constituyó uno de los pilares fundamentales para comprender el proyecto de la RIEMS, el cual consistió en incluir un eje conceptual articulador. Ese eje articulador del discurso de la equidad, pertinencia, mejora de la calidad, así como de cobertura general del bachillerato fue, precisamente la adopción de las competencias<sup>3</sup>, las cuales se definieron como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben lograr para cumplir con el perfil de egreso (SEMS, 2018).

Pese a lo dicho, y en particular, como resultado de la interpretación que cada subsistema educativo ofreció acerca de las competencias, pronto se dejó entrever cierto carácter instrumental, con mediciones muy parecidas a las que se usa en el ámbito deportivo y en el técnico-empresarial, para cumplir con las exigencias de eficiencia y eficacia, pero en virtud de la expansión del conocimiento y de la mundialización económica; es decir de la nueva sociedad del conocimiento inscrita en el contexto de la globalización (Fernández, 2000)

La RIEMS solo se puede entender a cabalidad bajo la premisa del Gobierno Federal, según la cual es posible mejorar la calidad educativa, y lo que de ella se desprende, si se modifican las formas tradicionales de la enseñanza y se evalúa, de manera más puntual, la labor de los docentes.

Aunque en esencia la RIEMS se trató de un instrumento del Gobierno Federal para dar respuesta a una serie de inquietudes referentes a la Educación en México, particularmente en lo que refiere al problema educativo del nivel medio superior, de manera específica consistió en atender problemas como la deserción, abandono, aprovechamiento y permanencia. Eso no significa que para todos los involucrados hubiera quedado claro su sentido y significado, ya que RIEMS enfrentó desde sus inicios una serie de conflictos acerca de su interpretación, beneficios y sentido, por lo que se no puede considerar como un proyecto acabado.

Adicionalmente, como parte de las medidas adoptadas por parte de la SEP para la concreción de la RIEMS, se consideró necesario homologar las propuestas educativas de los diferentes subsistemas de la Educación Media Superior (EMS), tratando de incorporar a la totalidad de los subsistemas dentro de un esquema regulatorio de la enseñanza y de la práctica docente. Por lo que, con la intención de resolver cuestiones como las referentes a los contenidos, es

---

<sup>3</sup> Acuerdo Secretarial 447

decir lo que se enseña en la escuela, la SEP por medio de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), estableció el acuerdo secretarial 442, para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) teniendo entre sus objetivos y pilares fundamentales, la creación de un Marco Curricular Común, acuerdo secretarial 444, lo que significó uno de los más grandes intentos por unificar lo que se enseñan en el bachillerato de las EMS.

El que la RIEMS se hubiera constituido como un elemento fundamental para consolidar el proyecto educativo de la SEP, implicó un elevado costo para los diferentes subsistemas de la EMS, ya que a partir de su puesta en práctica los diferentes subsistemas enfrentaron una serie de transformaciones que no se limitaron a cuestiones únicamente académicas, sino que también determinaron el camino para las modificaciones de tipo laboral, mismas que con la formulación de las leyes secundarias y del Servicio Profesional Docente creado en el año de 2013, así como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002, durante la administración de Vicente Fox Quesada, polarizaron de forma estrepitosa las relaciones entre el estado mexicano y los docentes, de hecho “La forma de establecer esta política educativa llevó a la confrontación social, por la falta del reconocimiento del desempeño de los profesores en su condición humana y en su función docente, así como por la presión punitiva por medio de la exclusión, en lugar de la búsqueda de consensos y colaboración” (Arroyo, 2019:4)

La RIEMS intentó un cambio significativo de la manera en que se enseña en el salón de clase, pero al involucrar aspectos políticos y económicos perdió sentido preparando el terreno solo para la promulgación de una ley que desafiaba logros y conquistas del magisterio. La oposición y resistencia de las escuelas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como es el caso de la Escuela Nacional Preparatorio y el Colegio de Ciencias y Humanidades, o del mismo Instituto Politécnico Nacional, en el caso de los diferentes Cecyts, directamente organizados por la SEP, se fundamenta precisamente en dos aspectos esenciales: el deterioro educativo a partir de una idea de considerada como de origen empresarial, las competencias, y al mismo tiempo, una inminente modificación de las relaciones laborales en los espacios educativos.

Las iniciativas de política propuesta por la RIEMS, parten del supuesto de dar solución y atender desafíos en cobertura, calidad y equidad que de cierta forma exhiben las principales

carencias de la Educación Media Superior. Para tal fin la política educativa planteada por la RIEMS asume cuatro ejes de acción: Marco Curricular Común (MCC), Definición y Regulación de las distintas modalidades de la EMS y Mecanismos de Gestión de la Reforma, Certificación Nacional complementaria. Sin embargo, “...de los cuatro ejes planteados por la Reforma en 2008, es el primero de ellos, el relacionado al MCC, el que está enfocado directamente a las prácticas y aprendizajes en el aula” (Razo, 2018:92).

No resulta extraño en consecuencia, que la RIEMS parta precisamente de la necesidad de contar con eje conceptual articulador implícito en la construcción y diseño del MCC, que se transfiera al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula: “Esta base común o vinculante entre los diversos subsistemas de la EMS fue definida con el término de competencias” (Razo, 2018:93).

De esta manera, si la base conceptual común, que permite el andamiaje del proyecto de la RIEMS para la elaboración de un MCC es la adquisición de las competencias genéricas transversales, disciplinares y profesionales (básicas y extendidas, para los dos últimos casos) resulta evidente que, para determinar el alcance de la RIEMS en cuanto al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se debe contemplar la adquisición de dichas competencias.

La adquisición de competencias no descansa únicamente en el logro de conocimientos; de ser así su evaluación se podría realizar por medio de algún instrumento tradicional, se trata además de que los alumnos adquieran, por medio de las competencias, habilidades y actitudes que deberán de poner en juego durante escenarios diversos de su vida diaria.

En la elaboración de su base argumental y sobre la evaluación del endeble alcance que se puede hacer de los logros de la RIEMS, es importante hacer referencia a la inquietud generada por la necesidad de la formación docente. La RIEMS intentó ofrecer alternativas de capacitación y actualización para los docentes del nivel medio superior, pese a que “la motivación y el interés por enseñar no se adquieren por decreto” (Razo, 2018:103), el intento por movilizar una práctica educativa centrada básicamente en la enseñanza tradicional y acostumbrada hacer lo mismo de siempre, denuesta que los conflictos que se viven en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación se encuentran impregnados de una problemática mayor, que rebasa incluso el ámbito educativo; en consecuencia, una reforma

como la RIEMS, no podrá solucionar por sí misma el conjunto de conflictos que en la actualidad implica el problema de la educación en nuestro país.

Cuando la RIEMS consideró que los docentes podrían modificar su práctica cotidiana tomando como eje la creación del Sistema Nacional de bachillerato (SNB) y el acuerdo secretarial 447, donde se especifican las competencias que los docentes del nivel medio superior debería de lograr, buscaba que de manera paralela a la construcción del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y respetando las diferencias, pero homologando condiciones y características de los planteles, del personal directivo y docente, se transformara la práctica docente considerando que “Si bien los que obtienen las competencias requeridas son los docentes, presumiblemente quienes, de manera indirecta, debieran ser los beneficiados, serían los jóvenes estudiantes de la educación media superior” (Lozano, 2015:109)

Tomando como premisa la idea de que un docente que desarrolla sus competencias incide necesariamente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, la RIEMS buscó capacitar a los docentes por medio de un programa de formación y actualización denominado Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con el que intentó que los docentes del nivel medio superior adquirirán las competencias enumeradas en el acuerdo secretarial 447. El acuerdo secretarial establecía una definición de las competencias docentes, su necesidad y de cómo se esperaba pudieran contribuir en la formación de los alumnos, ya que con la creación del SNB se había establecido un compromiso para mejorar la calidad de la educación en los diferentes subsistemas de la EMS, por lo que correspondía a los diferentes subsistemas buscar los mecanismos para lograr que la mayoría de sus docentes cumpliera con el logro de las competencias.

Con la participación de distintas instituciones públicas y privadas, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se buscó la impartición de un diplomado y algunas especialidades dirigidas a la comprensión de las competencias que los docentes debería de lograr para que su incorporación dentro del naciente SNB resultara acorde a los esperado por la RIEMS.

Luego de lo mencionado resulta complicado comprender, cómo es posible que la ruta trazada para conseguir que los docentes se actualizarán y en especial, que adquieran las competencias sugeridas, no se logró de manera pertinente; una cantidad importante de estrategias,

programas específicos, participación de los diversos subsistemas, acuerdos con diferentes instancias para lograr la actualización de los docentes, sin embargo de acuerdo a la evaluación del cumplimiento de objetivos presentado por la Auditoría Superior de la Federación (ASF) en 2011, se confirma que: “La SEP no formuló indicadores y metas de cobertura relativos a la atención de de los docentes de las instituciones públicas de la educación media superior” (Lozano, 2015:120)

Es indudable que la RIEMS representó un cambio del que se habló demasiado, pero se entendió poco; actores involucrados en el seguimiento de la actualización docente se desentendieron del proyecto de la RIEMS del cual solo se ocuparon como parte de una ocurrencia sexenal. En el caso de la actualización docente las sugerencias de la SEP tuvieron como consecuencia un impacto negativo en los docentes quienes se sintieron obligados y comprometidos a participar en un proceso de actualización que muy pocos comprendieron.

Finalmente, los alumnos fueron los más afectados por una estrategia que no logró romper completamente con la inercia de la enseñanza dentro del aula, tal y como se venía haciendo hasta antes de la RIEMS, ya que no resultó una alternativa clara y transparente, y menos aún para la enseñanza por medio del modelo de las competencias.

Al parecer la RIEMS no ofreció resultados satisfactorios, aunque también es cierto que no se tiene una evaluación precisa de los posibles resultados, avances o limitaciones de la reforma, como consecuencia del cambio de gobierno, es decir por la alternancia del 2012, donde de nueva ocasión, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) recupera el poder presidencial y se rompe la concepción que se tenía desde el gobierno, hasta entonces a cargo del Partido Acción Nacional (PAN), acerca del significado de la educación.

Para evaluar los resultados de la RIEMS se podría tomar en cuenta la cuestión referente a la desigualdad en la educación media superior, situación que la reforma pretendió modificar con cambios importantes en la búsqueda de mejorar la atención y calidad de los servicios que se ofrecen en los diferentes subsistemas, tomando como referencia el enorme esfuerzo que significó la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), la homologación de planes y programas de estudio para la creación de un Marco Curricular Común (MCC) así como la Reforma Constitucional para garantizar la obligatoriedad de la EMS

Es posible prever que los resultados, luego de los primeros 10 años de la RIEMS, no son los esperados, más cuando “para propiciar un aprendizaje efectivo, incrementar los índices de aprovechamiento escolar y el desarrollo de competencias es indispensable comprender y asumir las múltiples situaciones de desigualdad” (Villa 2014:34), sin embargo la concreción de la RIEMS no parece haber favorecido los requerimientos necesarios para disminuir las diferencias sociales ya que al parecer las desigualdades no solo se han conservado sino que se han fortalecido (Villa, 2014)

La condición de la desigualdad es un elemento que impide la movilidad social, por lo que la propuesta de la RIEMS habría establecido crear condiciones que modifican esa situación. Pero la educación media superior no está favoreciendo que la desigualdad se aminore ya que “la ley de obligatoriedad de la EMS no sólo no resuelve el problema, sino que puede agravarse al dar un trato igual a los desiguales” (Villa 2014:39), ya que con la estrategia que se ha implementado para concretar el proceso de la RIEMS, como es la obligatoriedad de la EMS, la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y la conformación de un Marco Curricular (MCC), se ha favorecido la desigualdad entre los diferentes subsistemas, incluso al interior de los mismos, estableciendo una estrategia homogénea que pasa por alto las diferencias (Villa, 2014)

En el mismo contexto, de la evaluación de los resultados de la RIEMS, se encuentra el uso de las tecnologías como un elemento adicional que se buscó promover con la concreción de la reforma. Las tecnologías de la informática y de la comunicación (TIC), con los distintos conceptos que se han introducido para alinear el uso de las nuevas tecnologías al ámbito educativo<sup>4</sup>, pretendieron favorecer la inclusión de los diversos subsistemas y llevar la educación, por medio de estas herramientas, a lugares menos favorecidos.

La cuestión de las tecnologías se encuentra ineludiblemente enmarcada dentro del proceso globalizador, donde el problema de la educación se presenta como un reto al que ha sido prácticamente imposible encontrar una solución efectiva y real. El conflicto es mayor tomando en cuenta que se trata de una situación multifactorial, que involucra a docentes,

---

<sup>4</sup> El uso de las nuevas tecnologías se ha incorporado paulatinamente al ámbito educativo, por lo que las nuevas Tecnologías de la Informática y de la Comunicación (TIC), han adecuado su uso y desarrollo, mediante la implementación de las Tecnologías a las posibilidades de la docencia donde se amplían en un espectro que alcanza a las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC)

alumnos, planes y programas de estudio, así como a quienes diseñan y administran las políticas educativas de un país o de una institución.

Hoy en día la facilidad de adquirir información y la cantidad que circula en la red se incrementa exponencialmente. Resulta sencillo, a causa de las nuevas tecnologías acceder en cualquier momento y lugar a la información que se desee. A la simplificación de acceder a la información hay que añadir la facilidad de transportar el saber; ya que resulta muy cómodo en la actualidad transportar en un dispositivo electrónico una cantidad casi ilimitada de textos, fotos y archivos que contienen cualquier tipo de información. Sin embargo, a toda esta serie de beneficios relacionados con la facilidad de acceder a la información y desde luego producto del nuevo mundo globalizado, habría que anteponer el conflicto de distinguir entre el simple hecho de tener información con el problema del conocimiento, en especial cuando tener demasiada información no garantiza saber y menos aún pensar. Si aunado a lo anterior encontramos el hecho de una creciente divulgación de saberes, que circulan únicamente como información, el problema de la situación educativa en cuanto la transmisión de saberes se incrementa; los preceptos de la globalización requieren de un compromiso ético en la interpretación de los distintos saberes.

En la enseñanza tradicional era poco probable poner a discusión los saberes transmitidos a los alumnos; el docente era el eje del conocimiento, quien poseía el saber incuestionable y desde luego el que dictaba lo que el alumno debía saber. Hoy la situación es distinta y aunque la enseñanza tradicional subsiste en buena parte de la práctica docente diaria con residuos de esa forma de enseñanza, es un hecho que la manera de enseñar y de aprender se están modificando; los alumnos reciben demasiados datos por medios electrónicos, lo cual los hace indudablemente poseedores de más información de la que los docentes poseen.

Desde luego, lo mencionado no quiere decir que los estudiantes tengan, al mismo tiempo, desarrollada en su totalidad la capacidad crítica para discriminar la información que reciben, sin embargo, las teorías implícitas de los docentes, aquellas que “se han considerado como referentes por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas.” (Monroy, 2009:01), se encuentran sumamente debilitadas en el nuevo contexto de la llamada sociedad del conocimiento, más cuando para los docentes, como resultado del proceso de enajenación y

desrealización humana en la actual sociedad de consumo, muestran poco interés y tiempo para un proceso reflexivo acerca del impacto, trascendencia y uso de las nuevas tecnologías en el salón de clase.

En la actualidad la reflexión epistemológica sobre el conocimiento se ha modificado, por lo que “el valor del conocimiento, el verdadero valor que le daban los griegos, como la ciencia, como un fin en sí mismo que permite el buen vivir, es decir, el valor del conocimiento para la vida misma, desaparece y se toma como un valor agregado, como algo que importa para lograr unas metas, que ya no serán el conocimiento mismo sino lo que se logre lucrativamente con éste” (Rodríguez, 2009:13), se tiene luego que, tanto las teorías implícitas de los docentes como la reflexión sobre lo que se enseña, así como su intencionalidad requieren de un medio que permita modificar su orientación actual; ya que en este tránsito didáctico y pedagógico del uso de las nuevas tecnologías, lo que piensa el docente y su concepción educativa incide, inobjetablemente, en el saber de los estudiantes.

Por lo mencionado se puede considerar como posible que el uso de las tecnologías está favoreciendo la exclusión, puesto que la RIEMS no logró que el acceso a dichas tecnologías fuera equitativo, para los alumnos y docentes en los diversos subsistemas, por lo que se trata de “una desigualdad que está estrechamente relacionada con la adquisición de competencias indispensables para hacer frente al mundo actual, por lo que su ausencia impactará de manera negativa el desarrollo futuro, principalmente en los ámbitos laboral y profesional” (Villa 2014:38).

Se puede establecer que, para el caso de la práctica docente, del trabajo real en el aula, el impacto y trascendencia de la RIEMS es que ha favorecido y generado una condición de desigualdades cuando ha intentado, por lo menos en el discurso, modificar esa condición.

Si la política referente a la educación, durante el anterior sexenio, se caracterizó por el intento de realizar una Reforma Educativa que propiciará las condiciones necesarias para mejorar la equidad social, también es cierto que impulsó de forma paralela una modificación de las formas de ingreso y permanencia de los docentes, con la creación del Servicio Profesional Docente, que junto con el Instituto Nacional de la Evaluación se dieron a la tarea de evaluar a los docentes modificando contrataciones y nombramientos, provocando un descontento que en ciertos momentos se tornó violento, encabezado por la Coordinadora Nacional de los

Trabajadores de la Educación (CNTE), quienes pugnaron prácticamente durante todo el sexenio del gobierno de Enrique Peña Nieto, por la derogación de la Reforma Educativa, a la que calificaron como una reforma laboral y punitiva. Al mismo tiempo el sindicalismo oficialista representado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) encabezado por Elba Esther Gordillo, apoyó la propuesta del presidente en materia de educación, mientras la CNTE la descartó y sostuvo que la Reforma Educativa tenía elementos que modificaron el carácter de la educación pública y los derechos laborales del magisterio.

## 1.2 Problemas para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Con el panorama descrito, no resulta complicado entender por qué la enseñanza de la filosofía en el bachillerato atraviesa una situación crítica. La RIEMS fue un elemento central de la concepción educativa del gobierno federal encabezado durante dos sexenios por el Partido Acción Nacional (PAN), un partido considerado de derecha y muy cercano a la cúpula empresarial de nuestro país, por lo que no se trató sólo de una coincidencia o de un hecho aislado que durante ese periodo se pretendiera eliminar la enseñanza de la filosofía en los planes de estudio del bachillerato o, que en el mejor de los casos, se intentará modificar su sentido, tergiversando su significado bajo una perspectiva que buscó consolidar un concepto de ser humano que sirviera al engranaje ideológico del estado, es decir, el proyecto educativo de la formación humana.

A continuación, se describen, aunque seguramente es posible precisar algunos más, tres problemas que enfrenta actualmente la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, posterior al proyecto de la RIEMS pero en el contexto de un proceso educativo con tendencia a lo global.

El primer problema, desde la postura del presente análisis, que enfrenta en la actualidad la enseñanza de la filosofía es la cuestión referente al lugar que se le otorga en el currículum del bachillerato. Sin dejar de lado la discusión acerca de la cantidad de horas que se estiman como las adecuadas para la impartición de la asignatura, la elección de incluir o de eliminar a las asignaturas filosóficas dentro del currículum, confrontó a posturas diametralmente opuestas, como la de quienes establecieron que su sentido en las aulas resulta imprescindible

para la formación académica de los estudiantes, o como la postura de quienes consideraron que su enseñanza es prácticamente una pérdida de tiempo. Se trata de concepciones opuestas, pero que finalmente desde el ámbito de la reflexión filosófica, coinciden en una discusión: el intento de explicar un problema que tienen que ver con el sentido que se le otorga a la vida y con aquello que el sujeto moderno ha considerado como una manera de explicar el sentido de su existencia.

El caso de la enseñanza y en consecuencia del conflicto acerca de su pertinencia dentro del currículum, tiene sus antecedentes en lo sucedido en España, con el cambio sustancial que sufrió la asignatura, el cual se remonta a la Segunda Cumbre de Jefes de Estado en el año de 1997. Luego de algunos acuerdos entre diferentes ministros europeos se estableció la necesidad de que la filosofía tuviera una utilidad, en particular una utilidad para la democracia. El acuerdo por el que se modificó la enseñanza de la filosofía, para sustituirla por una enseñanza para “La Educación de la Ciudadanía y los derechos humanos”, remite indudablemente a lo que se vivió en nuestro país en el año de 2008, cuando la SEP bajo el gobierno del PAN, propuso los acuerdos secretariales 444 y 447, para la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y para la enseñanza por competencias.

En España, al igual que en nuestro país, se consideró que la enseñanza basada en competencias podría favorecer el logro de una educación de calidad. En esa circunstancia la utilidad de la enseñanza de la filosofía fue severamente cuestionada por lo que se consideró que, si la filosofía tenía alguna utilidad, ésta debería de mostrarse en una educación adecuada para el nuevo siglo y en especial una educación que permitiera construir ciudadanía, como requisito fundamental de la democracia.

En nuestro país se propuso incluir a la filosofía en un área denominada formación humana, incluso fuera del campo de las humanidades. Los diferentes subsistemas podrían tener facultades para determinar el nombre, la cantidad de horas y el semestre donde se podría impartir, por lo que la discusión de la importancia y valor de la filosofía derivó en una polémica que llegó al congreso de la unión.

Resulta relevante para nuestra comprensión actual acerca de la enseñanza de la filosofía como su cuestionamiento no se circunscribe a un determinado gobierno o aun lugar específico, sino

que responde más bien a ciertas ideas acerca de la vida y de su sentido que en el ámbito mundial forman parte de una concepción económica y política.

Pero es necesario establecer que si bien el cuestionamiento de cierta idea política acerca del valor de la enseñanza de la filosofía permite observar un síntoma de desprecio generalizado hacia las humanidades también es adecuado destacar que, luego de los cambios sugeridos en la enseñanza por medio de un enfoque de competencias, posiblemente la filosofía se ha revitalizado.

Desde luego que en las discusiones acerca de los contenidos que se deben enseñar, de cómo determinar cuáles son imprescindibles y cuales son deseables, aún queda todavía mucho por decir, ya que en esa elección acerca de lo que se debe de enseñar, se encuentra de fondo, una idea acerca del sentido de la vida misma.

Adicionalmente, la enseñanza de la filosofía tiene frente así un problema: saber si la enseñanza de la filosofía requiere de una didáctica adicional, que responda a las nuevas concepciones pedagógicas, o si es suficiente considerar que la filosofía cuenta con su propia didáctica para atender la cuestión referente a su enseñanza en el bachillerato, discusión que nos lleva a reflexionar acerca de la enseñanza de la filosofía en la actualidad (Cifuentes y Gutiérrez, 2010).

El segundo problema que enfrenta la enseñanza de la filosofía tiene que ver con el tipo de sociedad que se construye actualmente y a la cual la filosofía debe enfrentar. Una sociedad que se caracteriza por una condición muy particular: la prontitud, urgencia o inmediatez para resolver una situación determinada.

La tarea de clase, la hora de salir y llegar a casa, la entrega de algún encargo en el trabajo y hasta el tiempo disponible para relacionarnos con los demás, son situaciones que la filosofía debe reflexionar, ya que se trata de de una concepción de la vida misma, situaciones impregnadas por esta condición de iniciar y concluir a la brevedad posible, para dar paso a una nueva actividad. Esta condición permea de manera muy particular no sólo la forma en que pensamos, sino además la manera en que concebimos nuestra existencia.

Todas nuestras actividades fluyen a una velocidad cada vez mayor, de esta manera la respuesta a nuestras inquietudes e incertidumbres reciben, por esta condición de prontitud, una respuesta casi inmediata pero posiblemente poco pensada:

“La rutina y las pautas de comportamiento impuestas por la condensación de las presiones sociales le ahorran al ser humano esa agonía: gracias a la monotonía y a la regularidad de patrones de conducta recomendados, inculcados y compulsivos, los humanos saben cómo actuar en la mayoría de los casos y rara vez enfrentan una situación que no esté señalizada, en la que deban tomar decisiones bajo la propia responsabilidad sin el tranquilizador conocimiento previo de sus consecuencias, transformando cada movimiento en una encrucijada preñada de riesgos difíciles de calcular” (Bauman, 2004:26)

Hoy podemos estar informados sobre todo aquello que deseamos saber, de manera clara y específica; por lo menos así lo creemos. El límite a nuestro conocimiento es sólo nuestra voluntad. De manera sencilla, incluso desde la comodidad de nuestra habitación, podemos enterarnos lo que sucede en cualquier parte del mundo casi en el momento en que está sucediendo. Pero no sólo eso. Por el avance de la tecnología, es posible enterarnos de todo: desde el intento por abandonar una mascota hasta saber si los enemigos de la libertad han atacado nuevamente a los mártires de la democracia estadounidense.

También es posible desestabilizar y derrocar gobiernos. O bien hacerle saber a un candidato presidencial que no se trata únicamente de 132 estudiantes en contra de su proyecto de gobierno.

El hombre contemporáneo puede saber demasiado. El problema es que todo sucede tan rápido, fluye de manera excepcional, o de una forma líquida, como lo concibiera Zygmunt Bauman, que no tenemos tiempo suficiente para reflexionar lo sucedido.

En el diálogo de Eutidemo, Platón relata un encuentro entre los sofistas y Sócrates, donde se muestra, entre otras cosas, que saber y conocer no es lo mismo (Platón, 2002). Saber se ha vuelto un conflicto para el hombre actual, sin embargo, es posible que, entre quienes desean saber más y a quienes no les interesa saber, la distancia sea menor de lo que se cree.

Un tercer problema que atañe a la enseñanza de la filosofía se encuentra en la carencia de la comprensión que hace que la filosofía tenga efectivamente un sentido para quienes no

sabiendo filosofía se ven obligados a comprender su valor, es decir, los estudiantes del nivel medio superior, para quienes la filosofía se les presenta sólo como una asignatura más con la que hay que cumplir, pero de la cual desconocen su sentido, valor y trascendencia.

Si la filosofía debe ser enseñada en el bachillerato, es básicamente por las habilidades intelectuales, dialógicas y argumentativas que de su saber se obtiene, así como por las competencias, genéricas y disciplinares que su enseñanza favorece. La enseñanza de la filosofía debe ser estimada independiente del valor que ha otorgado a la vida de quienes han logrado comprender su sentido, es decir, la filosofía debe ser enseñada en el bachillerato no por lo que han logrado adquirir ciertos individuos, en este o en otro tiempo, en nuestra época o en cualquier otra, sino por aquello que otorga en sí. La filosofía debe ser enseñada entonces por el valor que representa el saber filosófico, tanto por la actitud que de su saber se obtiene, como por las habilidades intelectuales que se desarrollan como consecuencia de su saber. Entonces, cuando se asegura que “un rasgo fundamental de toda auténtica actitud filosófica que es siempre actitud crítica: la necesidad de someter a discusión todo punto de vista” (Salmerón, 1961:120), habría que considerar que la enseñanza de la filosofía se justifica por la actitud que de su aprendizaje se obtiene, por los conocimientos que se pueden adquirir, por las habilidades intelectuales que permite desarrollar y por la manera en que se presenta la adquisición del saber filosófico, sea como un ejercicio dialógico, crítico o reflexivo.

Pero cuando se transmite, se enseña o se comparte una idea acerca de la filosofía en las aulas del nivel medio superior todo parece indicar que no se está logrando aquello que se pretende, si lo que se pretende es que los estudiantes comprendan el valor de saber filosofía; estamos entonces frente a una gran dificultad, ya que en lugar de justificar el valor de saber filosofía, de mostrar aquello que otorga la filosofía como saber práctico de la vida, con su enseñanza tal y como se practica, se hace todo lo contrario.

La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior se ha caracterizado, desde hace buen tiempo, por el lugar que ocupa el docente y el que se le otorga al estudiante. El docente se presenta como poseedor absoluto del conocimiento, de un saber indubitable, incuestionable, con una estructura expositiva sumamente rígida, cuya función se limita a la transmisión de saberes por medio de una práctica disertadora, la cual termina por convertirse en muchas ocasiones, en una especie de monólogo, una forma de tiranía del discurso, frente a un

estudiante pasivo, receptor de saberes que escucha y memoriza porque debe repetir, mediante algún instrumento, dichos saberes para ser evaluado: se trata de un estudiante que prefiere resguardarse como receptor del conocimiento filosófico o como afirma Freire, constituye la base para una concepción bancaria de la educación donde el educando funge sólo como el depositario de saberes (Freire, 20000), a fin de no confrontar al docente, negándose a sí mismo y a la posibilidad de constituirse como un ser pensante, crítico, reflexivo y dialógico.

Es pertinente aclarar que como afirma Emilia Olivé, refiriéndose a la enseñanza de la filosofía en el curso inicial de bachillerato en España, para el estudiante del nivel medio superior en nuestro país, la enseñanza de la filosofía se presenta como la primera aproximación a una materia altamente abstracta, que se enfatiza en conceptos e ideas acerca del mundo, pero que pocas veces lo hace acerca de las cosas en sí, del mundo concreto, por lo que se trata de una disciplina que enfrenta a los alumnos con la necesidad de pensar, antes que con la necesidad de hacer (Olivé E, en Cifuentes, M. 2010:105)

La falta de relación reflexiva entre el docente y el alumno limita la enseñanza de la filosofía a una enseñanza enciclopédica, a un cúmulo de saberes requeridos por el docente y que el alumno adquiere, en el mejor de los casos, de manera memorística y repetitiva pero no como producto de la reflexión sobre el sentido y valor de la filosofía para su vida cotidiana; se trata entonces de una enseñanza de la filosofía, producto de una concepción que reproduce la inercia de la política educativa dominante en nuestro país, y que se agrava, como afirma Villa, con la pretensión de tratar igual a los desiguales (Villa, 2014:39)

Se podría considerar entonces, a partir de lo señalado, que la enseñanza de la filosofía enfrenta un problema que, desde el presente análisis, se puede dividir en dos grandes ámbitos: el problema en sí de la enseñanza en el nivel medio superior, descrito en la primera parte como un problema contextual acerca de una concepción educativa y un grave descuido institucional, y segundo, un problema que al mismo tiempo tiene que ver con la forma en que los docentes enfrentan la transmisión de saberes filosóficos en una sociedad como la nuestra, ante el lugar que se le otorga a la filosofía dentro del currículo del bachillerato y por la manera en que se pretende la transmisión de dichos saberes en el aula; problemas tratados en la segunda parte del presente análisis.

Luego de lo comentado, es evidente que el margen para incidir en el conflicto de la enseñanza de la filosofía es muy reducido, ante el contexto global de la educación, la política educativa gubernamental, las actuales expectativas sociales, los cambios o adecuaciones curriculares, etc, y sin embargo pese a lo dicho, aún es viable.

### 1.3 La Nueva Escuela Mexicana y el sentido de los fines de la educación

Con el arribo del nuevo gobierno, luego del proceso electoral del 2018, la propuesta política de la 4ta. Transformación inició el desmantelamiento del modelo económico que fundamentó el proyecto político y económico del gobierno anterior, anunciado incluso por parte del ejecutivo federal como el “fin del neoliberalismo” (Urrutia, 2019)

En el caso del proyecto educativo, la 4ta. Transformación revocó lo que se ha dado por llamar, en el nuevo discurso oficial, la “mal llamada Reforma Educativa”, por lo que el 15 de mayo de 2019 se anunció oficialmente, el dictamen por el cual se canceló la Reforma Educativa impulsada por el gobierno anterior bajo el mandato de Enrique Peña Nieto, quedando pendiente para el mes de octubre de 2019 las leyes secundarias que en materia de educación establecen cuestiones como la promoción, permanencia, ingreso y la carrera magisterial, así concepción de la Nueva Escuela Mexicana.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) informó que, a partir del 15 de mayo, se suspendía cualquier evaluación magisterial, los procesos de admisión, promoción y reconocimiento, así como todas las disposiciones contenidas en la Ley General del Servicio Profesional Docente. Como parte de la nueva disposición también quedaron sin efecto las leyes secundarias, reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias al Acuerdo Educativo Nacional, propuesto por el gobierno federal.

Uno de los temas relevantes, en el proyecto educativo del nuevo gobierno federal, en lo referente al ámbito académico y desde la visión política de la 4a. Transformación, es la cuestión acerca del sentido y los fines de la educación.

La enseñanza adquiere bajo esta nueva visión educativa, un *carácter humanista* que se incluye en los documentos oficiales (SEP, 2019), ya que a diferencia del concepto de inclusión como elemento nodal de la anterior reforma educativa, el actual proyecto sugiere, sin dejar de lado la necesidad de que la educación deba ser incluyente, un enfoque donde se establece el concepto de la dignidad, la equidad y la interculturalidad, por lo que se asegura

que “La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje”. (SEP, 2019).

La reforma educativa, impulsada por el proyecto político de la 4ta. Transformación, contempla la creación de una “nueva escuela”, lo cual significa la introducción de un discurso distinto que, sin dejar de lado completamente conceptos como el de las competencias<sup>5</sup>, se retoman conceptos como el de las habilidades socioemocionales y la capacitación continua de profesores, estableciendo una concepción distinta para la práctica educativa, por lo que desde la visión del nuevo gobierno, se trata de revalorizar el papel del docente, reducir su carga administrativa, dignificar su labor y su sitio en el proceso educativo (SEP, 2019)

El Artículo 13 de la nueva Ley de educación, promulgada el 30 de septiembre de 2019, establece que las personas recibirán una educación basada en: “La participación activa en la transformación de la sociedad, al emplear el pensamiento crítico a partir del análisis, la reflexión, el diálogo, la conciencia histórica, el humanismo y la argumentación para el mejoramiento de los ámbitos social, cultural y político”, además el artículo 18 inciso V, considera que la educación y en particular la concepción de la nueva escuela deberá orientarse a lograr en los estudiantes un pensamiento filosófico, histórico y humanístico (SEP, 2019)

Con todo y lo dicho, hasta este momento, el problema de la enseñanza en el bachillerato aún es delicado. Desde luego no se puede esperar que, en un plazo de tiempo tan corto, se modifiquen situaciones tan distintas y complejas en el ámbito educativo, más cuando tantos años de indiferencia y abandono institucional por parte de funcionarios de los diferentes subsistemas y de la misma SEP, han sido lo único recurrente en el bachillerato. Tampoco se puede ignorar que buena parte de alta la burocracia institucional, desde los puestos de mando de dirección hasta las coordinaciones académicas y administrativas, tanto de la SEP como de la UNAM, se resisten a modificar prácticas viciadas, lo cual significa al mismo tiempo, abandonar los beneficios académicos y económicos en los que se han anquilosado.

---

<sup>5</sup> *aunque su relevancia se reduce*

En el siguiente apartado, se pretende analizar el caso específico del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel oriente, escuela de nivel medio superior, donde se espera identificar algunas de las problemáticas abordados con anterioridad. Desde luego no es el caso que permita identificar lo que sucede en el bachillerato en general, ya que no es una escuela incorporada a la SEP, dado que el Colegio de Ciencias y Humanidades, junto con la Escuela Nacional Preparatoria, forman parte del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Aun así se espera identificar ciertos elementos que coincidan con el análisis descrito ya que finalmente se trata de una escuela pública que no puede quedar completamente al margen de una concepción global de la educación.

### 1.3.1 La enseñanza de la filosofía: El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades

A finales del año de 2011, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) presentó el “Diagnóstico institucional para la revisión curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades” cuya finalidad consistió en “promover la discusión colectiva sobre asuntos como los estudios de trayectoria escolar, el egreso estudiantil, la formación y actualización de los profesores, la organización del trabajo docente y el buen uso de los recursos materiales” (CCH 2011:9). Con este argumento se dio inicio formal el proceso de Actualización Curricular de los programas de estudio del CCH, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Para establecer acuerdos acerca de la actualización curricular se implementaron “Foros de difusión y discusión de los avances para la Actualización de los Programas de Estudio” (CCH 2012), por lo que en agosto de 2013 fue posible presentar el “Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora” (CCH 2013) que dieron seguimiento al proceso de actualización de los planes de estudio del Colegio.

En mayo de 2016, el CCH informó que “el H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, en sesión extraordinaria, aprobó los programas de estudio actualizados de las materias del primero al cuarto semestres” (CCH 2016), mientras que la revisión y ajuste de los programas de estudio del último año, es decir quinto y sexto semestre correspondientes al área histórico-social, donde se ubica la asignatura de filosofía, fueron aprobados, para entrar en vigor, en agosto de 2017.

Los cambios en los programas de estudio, luego de la actualización curricular, reflejan la inercia de la concepción educativa dominante en nuestro país, consecuencia de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), pero también muestran la tendencia actual acerca del significado de enseñar y aprender filosofía, por lo que de acuerdo al CCH “La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades se sustenta en una didáctica que reconoce la necesidad de que la formación filosófica sea significativa para el estudiante, porque repercutirá en su vida adulta, en los estudios que realizará posteriormente y en su formación como ciudadano” (CCH 2017:5)

Los nuevos programas de la asignatura de filosofía muestran una preocupación por adecuar la enseñanza y el aprendizaje a los nuevos tiempos, pero también permiten entrever, implícitamente, la necesidad de actualizar a la práctica docente, ya que, si la actualización curricular implica una forma distinta de concebir el sentido y finalidad de enseñar filosofía en el bachillerato, se requiere de una práctica docente acorde a esa nueva concepción.

El anterior enfoque del programa de la asignatura de filosofía consideraba que “Se filosofa para hallar un significado al ser, que hacer, conocer y al existir propiamente humano, que las ciencias no siempre pueden ofrecer” (CCH 1996:5), mientras que el nuevo enfoque del programa actualizado establece que “los aprendizajes filosóficos que logren los adolescentes favorecerán la autorregulación y la autoconstrucción con una actitud crítica que los conduzca a una práctica inicial de un filosofar que responda mejor a los desafíos de la sociedad actual” (CCH 2017:10).

Con la actualización de los programas de estudio el CCH pretende proporcionar a los estudiantes nuevos aprendizajes con temas actuales y propósitos específicos. Sin embargo, se trata de contenidos que en su conjunto requieren de nuevas estrategias de enseñanza, diferentes a la enseñanza fundamentada en aprendizajes enciclopédicos, memorísticos o expositivos, que habitualmente han formado parte de la práctica docente en el Colegio de Ciencias Humanidades a más de 40 años de su formación.

La enseñanza de la filosofía en el CCH se ha caracterizado por su flexibilidad, ya que desde los programas de estudio de la asignatura invitan al docente a organizar, vincular, generar y elaborar un programa operativo, con una planeación didáctica elaborada desde su visión

particular de la filosofía, para que, por medio de esa planeación, el docente establezca las estrategias de enseñanza que considera adecuadas para su laborar.

Pero aún con lo mencionado, pese a la actualización curricular, y a más de 40 años de que el colegio se hubiera consolidado como una importante alternativa educativa para el nivel medio superior, enfrenta importantes problemas en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, problemas que no tienen que ver necesariamente con los programas, ya que los programas, incluso los actualizados, continúan siendo sumamente flexibles, permitiendo como ya se mencionó, la elaboración paralela de un programa operativo, la adopción de estrategias que el docente considere pertinentes o adecuadas, así como el uso de recursos didácticos, que se dejan a criterio del profesor.

El problema se encuentra, básicamente y en el caso particular del CCH, en la práctica docente, es decir, en la forma que se concibe la enseñanza de la filosofía, ya que consiste básicamente en una enseñanza enciclopédica, con una repetición rutinaria de contenidos, basada en la disertación docente, que termina por convertirse en una especie de monólogo, sin una efectiva interacción con el estudiante, quien asume únicamente el papel de receptor.

Por lo mencionado es necesario que el docente del Colegio de Ciencias y Humanidades, que enseña filosofía, se pregunte y reflexione acerca de las nuevas formas de enseñar y hacer eficiente el aprendizaje de la filosofía, de que reflexione y se pregunte acerca de cómo las nuevas tecnologías pueden contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía, puesto que, más allá de su uso alienante, son una expresión del saber y del conocimiento de los seres humanos en un contexto específico, a lo que actualmente se denomina conocimiento distribuido, en especial cuando la enseñanza de la filosofía, de acuerdo al CCH, se debe sustentar en una didáctica que reconozca la necesidad de que la formación filosófica sea significativa para el estudiante, porque repercutirá en su vida adulta, en sus estudios posteriores y en su formación como ciudadano (CCH 2017:5) y no en una enseñanza disertadora de conocimientos acumulativos, sin relevancia para la vida cotidiana de los estudiantes del colegio.

La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha caracterizado, desde hace buen tiempo, por el lugar que ocupa el docente y el que adquiere el estudiante. El docente se presenta como poseedor absoluto del conocimiento, de un saber indubitable,

incuestionable, con una estructura expositiva sumamente rígida, cuya función se limita a la exposición de saberes por medio de una práctica disertadora, que termina por convertirse en muchas ocasiones, en una especie de monólogo, frente a un estudiante pasivo, receptor de saberes que escucha y memoriza porque debe repetir, mediante algún instrumento, dichos saberes para ser evaluado: se trata de un estudiante que prefiere resguardarse como receptor y depositario de saberes, a fin de no confrontar al docente, pese a la intención del proyecto educativo institucional de formar un estudiante crítico, reflexivo y dialógico.

Es pertinente aclarar que, como afirma Emilia Olivé refiriéndose a la enseñanza de la filosofía en el curso inicial de bachillerato en España, para el estudiante del CCH la enseñanza de la filosofía, se presenta como la primera aproximación a una materia altamente abstracta, que enfatiza en conceptos e ideas acerca del mundo pero que pocas veces lo hace acerca de las cosas en sí, del mundo concreto, por lo que se trata de una disciplina que enfrenta a los alumnos con la necesidad de pensar, antes que con la necesidad de hacer (Olivé E, en Cifuentes, M. 2010:105)

La falta de una interacción reflexiva entre docente y alumno limita la enseñanza de la filosofía a una enseñanza enciclopédica, un cúmulo de saberes requeridos por el docente y que el alumno adquiere, en el mejor de los casos, de manera memorística y repetitiva pero no como producto de la reflexión sobre el sentido y valor de la filosofía para su vida cotidiana; se trata entonces de una enseñanza de la filosofía, producto de una concepción que reproduce la inercia de la política educativa dominante en nuestro país, y que se agrava constantemente sin favorecer a los que más lo necesitan (Villa 2014:39)

Es recurrente que en el bachillerato se repitan, o mejor aún se reproduzcan, las formas de control que permiten perpetuar las relaciones de poder y sometimiento con las que se conducen habitualmente las instituciones educativas. Lo grave o lo delicado, desde la reflexión del presente análisis, es que suceda lo mismo en el caso de la enseñanza de la filosofía, es decir, que esas formas de control se encuentran normalizadas en un aula donde se imparte la materia de filosofía.

En consecuencia, y con el propósito de mostrar cómo podría contribuir la presente estrategia de intervención didáctica, en la mejora de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, pese a condiciones limitantes que resultan prácticamente inamovibles desde la práctica educativa,

se aplicó la presente estrategia de intervención didáctica en el contexto socioeducativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Oriente (CCH Oriente)

El CCH Oriente, se ubica en la delegación Iztapalapa; una de las delegaciones que destaca, en la geografía política de la Ciudad de México (CDMX) por su elevada marginación, venta de estupefacientes y un alarmante índice de inseguridad. Lo citado es relevante en tanto se trata de una estrategia de intervención didáctica que busca incidir no solo en la formación académica del estudiante, punto central e inobjetable de la presente propuesta, sino también en las relaciones que establece el estudiante en su vida diaria.

Por lo mismo es imposible soslayar el impacto que tienen el contexto socioeducativo del CCH Oriente en la formación académica de sus estudiantes, en particular cuando se trata de una población de jóvenes que transitan a una etapa de riesgos naturales, como es el conocimiento de su cuerpo, la satisfacción de placeres y la búsqueda de respuestas. Deseo y preguntas que requieren espacios seguros, libres de violencia física o verbal, espacios abiertos al diálogo, como un medio para resolver cualquier discrepancia, tal y como lo establece el mismo Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>6</sup>

Que nuestros estudiantes aprendan que con el diálogo se puede resolver cualquier discrepancia, es una tarea que nos involucra a docentes y a autoridades administrativas del Colegio, muchas veces responsables de graves omisiones y carentes de una habilidad receptora adecuada<sup>7</sup>. Pero como el objetivo central de la presente propuesta, consiste en hacer explícita una estrategia de intervención didáctica para la enseñanza de la filosofía, teniendo como eje principal a la reflexión filosófica, recurso didáctico propio de la disciplina para lograr que los alumnos logren desarrollen habilidades filosóficas, que les permitan adquirir los aprendizajes esperados, de acuerdo con el programa institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades, la presente estrategia se aplicó en el contexto del socioeducativo del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel oriente, en el grupo 522, turno matutino, durante el

---

<sup>6</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades (2013) Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM, Recuperado el día 03 de agosto de 2021 de <https://www.cch.unam.mx/revcurricular>

<sup>7</sup> <https://www.reporteindigo.com/reporte/por-que-tomaron-feministas-el-cch-oriente-video/>

desarrollo de la primera unidad de la asignatura de Introducción la filosofía, durante el semestre 2020-2

### Conclusiones del primer capítulo

Luego de lo analizado en este primer capítulo, resulta pertinente considerar la necesidad de construir desde el aula de clases, es decir desde la experiencia que significa dar clases en bachillerato, una estrategia que permita favorecer la adquisición de saberes y habilidades filosóficas.

Para el caso de la presente propuesta se considera posible tomar como referencia una didáctica filosófica, es decir, desde el mismo pensamiento filosófico asumir una como postura, actitud y conocimiento del mundo. En esto estriba básicamente el punto central de la presente propuesta; a saber, en cómo lograr que los estudiantes del bachillerato adquieran **habilidad filosóficas**, por medio una orientación propia del pensamiento filosófico, específica del enseñar y del aprender a pensar reflexivamente como una actitud filosófica frente a las cosas y frente al mundo, a partir de las experiencias cotidianas de la vida diaria y en el contexto de una sociedad como la nuestra, caracterizada por una fuerte tendencia a la fragmentación cognitiva, a la pérdida de la capacidad de asombro y de reflexión.

El sentido de este primer capítulo ha sido, en consecuencia, crear un marco contextual que permitiera explicar el lugar y sentido que hoy tiene la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Para ello fue necesario elaborar un bosquejo general, como antecedente a la discusión sobre el conflicto de enseñar filosofía en el nivel medio superior.

En suma, se buscó mostrar un antecedente histórico, social, económico y político para comprender cómo es que la filosofía desde sus inicios ha representado un conflicto y cómo, en consecuencia, su enseñanza ha causado incertidumbre, desconfianza y malestar, particularmente a las diversas formas del poder.

Así mismo se analizó el problema de la enseñanza en el nivel medio superior, es decir, el bachillerato en general, para comprender el impacto del descuido institucional que atravesó por largo tiempo el subsistema educativo, por lo que se analizaron las reformas educativas que buscaban reactivar al subsistema, así como las diversas políticas educativas orientadas a una mejora, hasta el fin del periodo neoliberal, como lo afirma el proyecto del nuevo gobierno, ya dentro del contexto de la Reforma educativa para la creación de la Nueva

escuela Mexicana, proyecto político-educativo de la llamada la 4ta. Transformación, donde se propone una educación de carácter humanista, concepto que se retomará en la concepción pedagógica de la presente propuesta.

Finalmente se expuso el conflicto de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en general, mostrando deficiencias y hasta posibles alcances, para tratar por último un caso específico: la enseñanza de la filosofía en la Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades

En el siguiente capítulo, se pretende construir un marco teórico desde el pensamiento de la filosofía, para contar con un referente filosófico-conceptual mismo que junto con un marco teórico-pedagógico, pretensión del tercer capítulo, facilite elaborar una estrategia de intervención didáctica, basada en la reflexión filosófica como elemento esencial para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía dentro el aula de clases, utilizando además un ambiente virtual como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la construcción didáctica de un ambiente híbrido para el encuentro del individuo consigo mismo pero consciente de ser parte de un mundo concreto, real y objetivo.

## **CAPÍTULO 2. LA REFLEXIÓN FILOSÓFICA: ENTRE LA OBJETIVIDAD Y LA SUBJETIVIDAD DEL INDIVIDUO**

En el capítulo anterior se mostró que existen condiciones filosóficas, históricas y sociales que afectan desfavorablemente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. La situación de dichas condiciones, en el alcance de la práctica docente cotidiana, permite establecer que, una posibilidad de modificar el conflicto de la enseñanza de la filosofía es incidir en dichas condiciones, mismas que para los fines del presente análisis se definirán como **condiciones limitantes**, las cuales se pueden explicar como situaciones que evitan o impiden que los estudiantes y docentes coincidan en los propósitos y fines del proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. A continuación, se describe, de manera sintética en qué consisten dichas condiciones.

**La primera condición limitante** tiene que ver con *la enseñanza tradicional de la filosofía*. Dicha enseñanza requiere, desde hace tiempo, repensar las formas en que se ha llevado a cabo. El exceso de academicismo que ha invadido el ámbito de la enseñanza a nivel medio superior, donde en vez de lograr el gusto y placer de los estudiantes por la filosofía, ha propiciado una visión confusa, ‘histórica’ y alejada de la vida cotidiana de los estudiantes, quienes terminan por despreciar, en muchas ocasiones, el sentido y valor de la filosofía.

**Segunda condición limitante** consiste en el *conflicto para lograr el desarrollo de las habilidades filosóficas*, que para el presente caso se entienden como un proceso que permite la adquisición del pensamiento filosófico, crítico, lógico y argumentativo, pero que no se logran o no se desarrollan ya que su adquisición se encuentra atiborrado de suposiciones psico-pedagógicas y didácticas, elaboradas de acuerdo a la interpretación de la burocracia educativa institucional, pero distante y en muchas ocasiones distinta, a la realidad de la práctica docente cotidiana dentro del salón de clases<sup>8</sup>.

**Tercera condición limitante** es resultado de encontrarnos frente a *la exigencia de la administración burocrática escolar*, más preocupada por los índices de aprobación, permanencia y ausentismo, es decir, por la cantidad de alumnos que terminan un curso (eficiencia terminal) o concluyen un ciclo (egreso), que por la adquisición de saberes. La

---

<sup>8</sup> Es adecuado señalar que no se trata de una postura que pretenda eliminar a la pedagogía, la didáctica o a la psicología como formas explicativas adecuadas, sino de una crítica a las intervenciones burocráticas que asumen los que planifican la educación desde las cúpulas institucionales, y que consideran tanto a la pedagogía, a la psicología y a la didáctica como ejes fundamentales solucionar el conflicto educativo, pero que terminan por convertir dichas explicaciones racionales, en ejes descontextualizados

práctica docente, atiborrada de supuestos psicopedagógicos y didácticos, se vuelve una simulación, que cumple con la entrega de evidencias de corte pragmático, donde lo único que se muestra es una visión segmentada del proceso educativo, tal y como sucede con instrumentos como la dosificación programática, secuencias didácticas, o prácticas como la captura de evaluaciones parciales, tutorías de grupo, o individualizadas y reuniones con padres de familia; prácticas que, en su conjunto, ocupan, distraen y segmentan el proceso educativo, creando una imagen errónea de lo que sucede, dando origen e implementando medidas, en el mejor de los casos, sin sentido.

Por lo comentado, se considera que para incidir en las *condiciones limitantes* que subyacen en el conflicto de la enseñanza de la filosofía, es necesario construir un marco teórico desde la propia filosofía, como referente de una estrategia de intervención didáctica, sin que ello implique la separación, el abandono o la negación de la pedagogía y de la psicología como formas explicativas consistente y adecuadas en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, sino del uso instrumental que se les han dado a dichas disciplinas, por lo que en éste segundo capítulo se propone desarrollar el referente teórico-filosófico, mientras que en el tercer capítulo se desarrollará un andamiaje conceptual teórico-pedagógico que se adecue a la propuesta de enseñar filosofía desde la misma práctica filosófica.

Para comenzar con el análisis teórico filosófico, que permita mostrar el supuesto de que, en el problema de la enseñanza de la filosofía, se puede incidir favorablemente a partir de una concepción metodológica de la enseñanza, pero desde la misma filosofía, es conveniente iniciar con una mención general, por lo menos, acerca de las **dos tradiciones que se distinguen en el pensamiento filosófico** contemporáneo, lo cual permitirá construir la propuesta teórica desde un referente filosófico.

En la presunta controversia entre el análisis objetivo de los conceptos, (**filosofía analítica**) y la disertación por medio de la tradición filosófica, (**filosofía continental**) se encuentran concatenados algunos de los más importantes problemas que se tienen actualmente en la filosofía, pero puesto en duda por el desafío de una supuesta rigurosidad del discurso filosófico, atestiguado por alguna de las dos opciones citadas. El estatus del conocimiento filosófico, distinguido o no del conocimiento factual, la noción de progreso científico en contraste a la del progreso filosófico, la relación entre real y lo metafísico, así como el

carácter de verdad de las afirmaciones conceptuales, son el tipo de cuestiones que subyace en la discusión filosófica contemporánea.

La cuestión es que, de ambas posturas, más que preocuparnos su incompatibilidad, lo que se puede destacar es que ambas son sustancialmente viables. Desde la tradición filosófica, peyorativamente llamada filosofía continental, hasta la visión analítica, especialmente anglosajona, a quien se encara con un gesto de desafío por desdeñar a la tradición filosófica y ocuparse de forma preferencial de la lógica lingüística, como parte de la formación del lenguaje y punto central de esa visión acerca del significado de hacer filosofía, ofrecen recursos discursivos, de análisis y reflexión que bien se pueden complementar para fortalecer la enseñanza de la filosofía, sin que eso signifique el menosprecio de algunas de las dos posturas.

La filosofía analítica desde su concepción permite establecer, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, un enfoque de reflexión y análisis, donde el estudiante sea capaz de desarrollar el pensamiento lógico que favorece su propio conocimiento, partiendo de ideas claras, juicios sólidos, además de que fomenta y trabaja el lenguaje como elemento indispensable para la comunicación, así la filosofía analítica anglosajona, permite establecer una postura crítica frente al mundo, permitiendo una valoración reflexiva en lo que al ser y sus actividades corresponden (Borja, Maritza, Vásquez, Roxana, Zeballos, y Johanna, 2017:18-22).

En el caso de la tradición filosófica, poseedora de un amplio compendio de saberes, a los que se les ve con cierto recelo por considerarlos enciclopédicos, permite contar con amplio bagaje histórico y contextual que favorece la adquisición de distintos puntos de vista acerca de los tópicos más recurrentes en el pensamiento filosófico; no es un desprecio justificado el que se tiene contra la tradición filosófica, se trata en todo caso de una situación que permea el ambiente de la discusión filosófica contemporánea (Lariguet, 2016), con la exigencia de desechar los aprendizajes de tipo memorístico.

En todo caso, pese a las indiscutibles distinciones que se hacen cuando se piensa en una u otra forma de interpretar el significado de hacer filosofía, lo que es un hecho es que en ambas posturas tienen mucho que ofrecer al análisis y discusión de los principales tópicos contemporáneos de la filosofía.

En consecuencia, antes que refutar o contradecir alguna de las dos posturas, con el presente análisis se busca establecer la conveniencia de incluir ambas corrientes filosóficas en una fundamentación teórica, que permita construir una estrategia de intervención didáctica para el trabajo académico dentro del aula de clases, es decir; lo que se pretende es: aplicar la organización conceptual y lógica de la filosofía analítica, a la narrativa del proceso descrito por la amplia y enriquecedora tradición del pensamiento filosófico, para crear un propuesta metodológica que fortalezca la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Para lograr lo mencionado se ha elegido **el pensamiento de Thomas Nagel** ya que **ofrece una posibilidad conciliadora**, a partir de la discusión sobre la dicotomía subjetividad-objetividad, para establecer una ruta argumentativa que abra el camino a la comprensión de “cómo combinar la perspectiva de una persona particular que se halla dentro del mundo con una concepción objetiva de ese mismo mundo, incluidos la persona y su punto de vista” (Nagel, 2013:11), de modo que le permita al individuo construir un *punto de vista* al que se pueda considerar, mediante una orientación filosófica, como objetivo, resultado al mismo tiempo de un proceso al que para el caso presente, se denominará como filosófico reflexivo.

Lo que se pretende es establecer elementos, asociados a la discusión de Nagel, acerca de la dicotomía objetividad-subjetividad, con el ámbito educativo por medio de una caracterización específica de lo que en Thomas Nagel se denomina *punto de vista*, para asumirlo como una postura pensada acerca del mundo y relacionarlo con la concepción del saber como un saber propiamente filosófico, en especial tomando en cuenta que la filosofía sigue constituyendo una labor que permite generar condiciones para el cambio conceptual, la elaboración de puntos de vista, el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las creencias individuales, es decir, para la adquisición de **habilidades filosóficas**.

Se trata en consecuencia, de una explicación al mismo tiempo psicológica, ya que el proceso de la reflexión ha sido explicado ampliamente dentro del campo de la psicología como un movimiento que atraviesa por ciertas fases donde una antecede a otra y donde la última fase representa el resultado de ese proceso reflexivo y al mismo tiempo el inicio de uno nuevo. La psicología sigue abonando interpretaciones sumamente interesantes y enriquecedoras, por lo que, si además se añade a la explicación del proceso una interpretación como un acto posible dentro de la filosofía y característico de su forma de saber, se puede lograr una

contribución que enriquece la forma de concebir el conocimiento y desde luego el aprendizaje.

Habría que aclarar que de lo que no se trata es de una explicación minuciosa del pensamiento de Thomas Nagel. No es una exposición de sus principios, lo cual sin duda sería una labor enriquecedora pero ardua, ya que lo que se busca es recuperar las aportaciones del filósofo norteamericano en temas como los de la filosofía de la mente para incorporarlos a la discusión acerca de la enseñanza de la filosofía

No es de manera alguna, tampoco, un intento por asumir una postura frente a sus postulados, ya que no se pretende hacer una crítica de las aportaciones de Thomas Nagel a la filosofía de la mente, la ética o la política, ni a la estructura global de su pensamiento filosófico, con la pretensión de encontrar aquellas partes débiles, si las hubiera, para construir un nuevo argumento tal vez y de cierto modo más plausible, si ese fuera el caso. Sin embargo, no es ni la intención, ni el interés de la presente propuesta.

Lo que si se pretende es, como se mencionó, que a partir del constructo objetividad-subjetividad, parte de la discusión esencial en el ámbito de la filosofía de la mente, se pueda consolidar un concepto de lo que Thomas Nagel denomina *punto de vista*, que permita relacionarlo con el concepto griego de la *Alétheia*. Se trata del concepto de la verdad que los antiguos griegos utilizaban para hablar de la verdad como desocultamiento ἀλήθεια (*alétheia*), de hecho, etimológicamente *alētheiase* puede interpretarse como «quitar lo oculto, lo olvidado» (Sztajnszrajber, 2013:15), para que con esta categoría se guíe la ruta filosófica de una conceptualización crítica en la comprensión de una forma de aprendizaje reflexivo desde la filosofía, concepto que se aborda hacia el final del capítulo, mismo que constituye de inicio, una parte esencial del marco teórico, desde donde se pretenden orientar y proponer líneas de acción frente al problema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

El propósito consiste en suma, en identificar primero como se explica la relación entre la subjetividad y la objetividad, cuál es el carácter específico de esa relación, en qué consiste, de acuerdo a Thomas Nagel y qué de esa misma relación se puede identificar con lo que se denomina reflexión filosófica, desde luego si es el caso, para que a partir de esa especificación, se pueda establecer los límites y alcances en esa relación, que permitan la posibilidad de elaborar una estrategia de intervención didáctica.

Así mismo se pretende establecer que la dicotomía subjetividad-objetividad resulta prometedora como proceso de aclaración (*Alétheia*), como una forma de conocer e interpretar el mundo para un individuo que, formando parte de ese mundo, que cuenta con ciertas concepciones previas acerca de lo que significa estar en él, en ese mundo, y para saber de manera paralela qué significado puede tener para un individuo así, una nueva concepción a la que se le denomina objetiva, que puede incorporar a su cuerpo de creencias, luego de la confrontación con sus creencias previas, o bien rechazar su contenido.

Si de lo citado es posible establecer que la reflexión filosófica consiste en un proceso de confrontar un cuerpo de creencias previas o un conjunto de juicios preconcebidos, con un conjunto de nuevos saberes, o nuevos conceptos, que lleven al individuo a conocer de manera distinta, es decir a repensar su explicación acerca de las cosas y de su propia situación en el mundo, se estará en la posibilidad de elaborar un andamiaje conceptual que permita construir una propuesta didáctica, que contribuya de una manera específica y distinta a la enseñanza de la filosofía desde una pedagogía que se caracterice como propiamente filosófica.

Con lo dicho no se pretende restarle valor a la pedagogía y a la didáctica; se trata en todo caso de asumir una postura acerca de cómo se puede teorizar y enseñar filosofía desde la práctica filosófica, contribuyendo antes que, restando, y proponiendo a partir de la experiencia en el salón de clase y del saber disciplinario.

## 2.1 La dicotomía subjetividad-objetividad en Thomas Nagel

Desde hace algunos años el filósofo norteamericano de origen yugoslavo, Thomas Nagel, ha proporcionado una aportación distinta a la discusión tradicional acerca de la dicotomía subjetividad-objetividad, mostrando cómo se relaciona y cuál es su consecuencia en diversos problemas filosóficos dentro de ámbitos específicos del saber caso de la ética, la metafísica y la teoría del conocimiento.

Thomas Nagel sugiere que la dicotomía subjetiva-objetiva forma parte fundamental en la elaboración de creencias y actitudes, en consecuencia, en las verdades elaboradas a partir de dichas creencias y actitudes (Nagel, 1996). Los dos polos de la dicotomía, opuestos tradicionalmente, son reconocidos en la discusión como **opiniones**. La aspiración de Nagel es contribuir a la reflexión acerca de que un punto de vista, sin dejar de ser objetivo, puede incluir la visión irreductible que puede tener un individuo que mantiene su punto de vista o,

en otros términos, una objetividad que se mantenga como parte de la propia construcción de aspectos irremediamente subjetivos del punto de vista (Nagel, 1996).

Si tuviéramos que describir los extremos, habría que decir que, en la concepción de Thomas Nagel, el punto de vista subjetivo es el plenamente individual, auto centrado, mientras que la objetividad pura se plantea como una visión general, una visión "desde ningún lugar", esto es, completamente independiente, descentrada. Ahora bien, para comprender el problema y la aspiración de Thomas Nagel, hay que desarrollar el concepto de **punto de vista** a partir del análisis de la dicotomía subjetividad-objetividad, ya que de dicha explicación se puede asumir como finalidad, una de las principales características del saber: la reflexión.

Para caracterizar la forma particular de la enseñanza y del aprendizaje filosófico-reflexivo, como aquí se asume, se establecerá primero su posibilidad como resultado de la polaridad subjetividad-objetividad, de donde se podría seguir un concepto de punto de vista, resultado de la discusión entre lo que se denomina habitualmente como lo objetivo y lo subjetivo, ya que se busca caracterizar a la reflexión como un proceso de carácter individual dentro de un espacio social, es decir, un punto de vista que incluya la objetividad del mundo, a partir de la visión subjetiva de quien asume su encuentro con el mundo como parte de lo objetivo. Lo anterior parte del supuesto de que la visión subjetiva de la reflexión, enfrentando tantos puntos de vista, siempre queda al final como "mi punto de vista", es decir, el punto de vista de un ser subjetivo pensando el mundo objetivamente para establecer las condiciones de posibilidad de un nuevo conocimiento (Nagel, 1996)

Es necesario considerar que la cuestión referente al conflicto de la enseñanza, tema central que atañe a la presente discusión, tiene que ver entre otras condiciones, con aquello que se denomina pensar. En el *Órganon* se asevera que "si conocer algo es pensarlo, también conocer muchas cosas será pensar muchas cosas; pero esto no es verdad: pues es posible conocer muchas cosas, pero no pensarlas"<sup>9</sup> (Aristóteles; 1982:142).

El pensamiento se entiende, desde la filosofía y en particular desde la lógica, como aquella capacidad por la cual un ser como el ser humano, elabora representaciones mentales, luego "estas imágenes las integramos, emparejamos, proyectamos o asociamos con nuestros conceptos o esquemas que tenemos memorizados, representándonos las situaciones del

---

<sup>9</sup> En el texto del *Organon*, se encuentra a pie de página una cita en este punto donde se menciona "pensarlas bien"

mundo y de nosotros mismos en un proceso simbólico que necesitamos estructurar en secuencias sintácticamente, esto es, lógicamente, organizadas”, (Muñoz, 2017).

Pensar consiste en aquello que solamente cierto ser o ente realiza y por lo cual se distingue de los otros seres vivos, de los que aún se carece de explicaciones, para sostener o negar, que piensan. Pero aprender implica, adicionalmente y de cierta manera, pensar, pero un pensar básico o elemental, un pensar que se asemeja con estudiar: el que aprende es porque estudia, al menos así lo creemos y cuando lo hacemos, tenemos otra forma de pensar al que llamamos creer.

Desde luego que no es necesario decirle a otra persona cómo debe pensar, ya que se trata de una función natural, propia del ser humano, por lo que tampoco se precisa instruir a nadie acerca de cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre. No obstante, es posible indicar ciertas maneras en que los hombres piensan mejor (Dewey, 1998)

Si efectivamente existen algunas maneras de pensar mejores que otras, se tendría que tener claridad acerca de cómo lograr esas mejores formas de pensar, es decir, crear protocolos que permitan asegurar que se puede lograr que los individuos accedan a esas mejores formas de producir pensamientos.

Se pueden enunciar razones por las cuales ciertas formas de pensar resultan más adecuadas que otras. Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia.

La mejor manera de pensar se denomina, pensamiento reflexivo; es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias (Dewey, 1998)

De acuerdo con lo mencionado, se tiene que la acción de pensar no es algo que se haga sólo de manera intencional, sino que también es posible considerar al acto de pensar en sí como una casualidad y hasta como necesidad; desde luego que no es lo mismo tener una intención, una casualidad, o que una necesidad.

La primera forma, la de pensar como intención, requiere de cierta idea del mundo y de las cosas, saber a dónde va dirigida la intención, por ejemplo, en el contexto del aprendizaje, se considera que en el aprendizaje intencional no solo debe haber la idea propia de cómo y qué

enseñar, cuando se pretende enseñar filosofía, sino una reflexión acerca de qué se solicita como evidencia de esos aprendizajes y cuál es el sentido o trascendencia para los estudiantes de aquello que se solicita.

Pero también consiste en formular los elementos que permitan hacer intencional ese aprendizaje, en especial los medios que se utilizan para lograr que los alumnos logren esos saberes, por lo que desde una visión del aprendizaje intencional habría que considerar cuáles son los contenidos más apropiados y cómo discriminar entre esos saberes “abultados y generosos” (Cholbi, 2007), que se consideran en los programas de estudio, para conservar únicamente los conocimientos imprescindibles que permitan destacar una mayor profundidad y precisión de dichos saberes. Sin embargo, se debe tener en cuenta que, como asegura Cholbi “Neither a love of wisdom nor the good fortune to be blessed with the intellectual facility for its acquisition is individually sufficient to ensure that a person actually becomes wise” (2007), ya que se requiere además de contar con un método que permita construir ese largo camino al conocimiento objetivo

La segunda forma, la de pensar como casualidad, se refiere a la creación de imágenes o representaciones mentales de manera involuntaria, si es que eso puede suceder. Se trata de la mera sucesión de ideas o sugerencias no estructuradas o sistematizadas, ni dirigidas a la búsqueda de una conclusión que espera ser aceptada (Domingo, 2008: 192)

La tercera forma, de la pensar por necesidad, consiste en pensar más allá de la intención moral, como una situación fisiológica emocional, una conmoción ante las cosas y ante la vida, (Jasper, 2013) donde “el valor decisivo de una acción reside justo en aquello que no es intencionado, y de que toda su intencionalidad, todo lo que puede ser visto, sabido, conocido «conscientemente» por la acción, pertenece todavía a su superficie y a su piel” (Nietzsche, 2016), es en consecuencia una forma de pensar que no es sólo intencional, sino que además se encuentra inscrita como parte del ser mismo, de la existencia humana. A continuación, se tratará de explicar, mediante algunos ejemplos, lo dicho.

Cuando el hombre renacentista se encontró frente a la necesidad de dejar atrás las explicaciones que sustentaron a la época medieval, estrenó una transformación en la manera de concebir la realidad, lo que se ha dado por llamar ruptura epistemológica del paradigma medieval. De este modo inició la revolución filosófica y científica del siglo XVI, que no fue

otra cosa sino dejar de lado la idea de que en el centro del universo se encontraba la tierra y en consecuencia los demás planetas, junto con el sol, estarían girando alrededor de la tierra. El hombre renacentista concibió, primero una opinión y luego un nuevo *punto de vista* acerca de su lugar en el universo, un punto de vista como *alétheia*, (αλήθεια), término que los antiguos griegos utilizaban para hablar de la verdad como desocultamiento, al que podríamos llamar un punto de vista más objetivo, gracias a las aportaciones o puntos de vista de diversos pensadores de la época, quienes luego de diferentes reflexiones consideraron que en el centro del universo se encontraba el sol y no la tierra, como se había creído durante tanto tiempo. Esta reflexión transformó, el modo de concebir la realidad; no sólo modificó las creencias de los seres humanos de ese tiempo, es decir no sólo cambió su percepción de la realidad y la manera en que se la explicaba, también dio pauta a una revolución epistemológica en el conocimiento, ya que el llamado velo del dogma medieval, y sus explicaciones místicas (que en realidad era una explicación y puntos de vista de su época) se difuminaron paulatinamente, cediendo su lugar al nuevo conocimiento científico.

Pero la escalada del conocimiento va más allá de lo mencionado. El hombre renacentista no sólo modificó sus creencias y su relación con el mundo, también modificó, luego de la revolución científica y filosófica del siglo XVI (a la que habría que considerar como una revolución filosófica y epistemológica) su relación con los demás seres humanos; fue necesario creer en la posibilidad de construir un mundo diferente, de contar con un *punto de vista* y no solo de una opinión, donde de acuerdo a Immanuel Kant “el hombre dejará atrás la minoría de edad de la que él mismo había sido culpable por su incapacidad de servirse de su propio entendimiento” (Kant, 2004:65).

El renacimiento dio origen al proyecto ilustrado, el cual no solo buscó que el punto de vista científico ocupará el lugar del dogma religioso, sino que también pretendió se dignificara la vida del ser humano, hasta ese momento subyugada por el vasallaje del poder teocrático y absolutista de la iglesia en comunión con el poder de la monarquía.

Los avances científicos impactaron de tal manera en el ser humano de ese tiempo que empezó a buscar el origen de su vida y su existencia a partir de un punto de vista distinto del que se le había inculcado, por lo que, en el siglo XVIII, como afirma Jean Paul Sartre “la idea de dios es prácticamente suprimida dando lugar a la noción del ser humano, de la condición humana o de la naturaleza humana” (Sartre, 2006:35)

El proyecto ilustrado, buscaba “quitar el miedo a los hombres y convertirlos en amos” (Horkheimer, 2007:19). Lo que perseguía finalmente era generar un punto de vista distinto que permitiera una transformación ético-filosófica en la concepción del ser humano, en consecuencia, las relaciones entre los individuos empezaron a modificarse y la forma de autoridad, ejercida por el absolutismo, entró en un proceso de decadencia: la opinión de los seres humanos de esa época se modificó por lo que luego de la revolución filosófica y epistemológica del siglo XVI, se dio origen a un nuevo punto de vista, a una nueva concepción de la vida.

Lo que se pretende enfatizar con lo mencionado hasta este momento, es el impacto que **un punto de vista**, como *alétheia*, (ἀλήθεια), como hablar de la verdad y como desocultamiento, puede provocar en las explicaciones epistémicas de cierta época, resultado de un proceso de **reflexión filosófica**, modificando no solo la vida de quien enuncia un punto de vista, sino la vida de otros seres humanos y la forma en que conciben su realidad; algo de lo que carece el ser humano en esta época, en la llamada sociedad del conocimiento.

No se puede asegurar simplemente que no existe relación entre el punto de vista de cierto individuo, un punto de vista subjetivo, y la filosofía, si tomar en cuenta las vivencias de los seres humanos, es tanto como pensar que solo es posible el conocimiento objetivo, al que un individuo no podría acceder, por la condición de su pensamiento subjetivo, quedando sólo la posibilidad de conocer únicamente lo que es ese individuo y no más, tal y como sostiene el solipsismo.

La importancia de la filosofía en la vida de los individuos va más allá de lo que la vida cotidiana requiere. Platón relata una anécdota en la que Tales de Mileto, considerado uno de los siete sabios de la antigua Grecia, cae en un pozo luego de caminar distraídamente, con la vista en lo alto, buscando en el cielo alguna explicación. La anécdota dice que a partir de ese momento la conducta de Tales el sabio, se ponía en duda, por prestar poca atención a las cosas realmente útiles de la vida (Platón, Teeteto 174a).

Lo que se pretende destacar es la importancia de la filosofía en la vida de los seres humanos, la cual va más allá de las cuestiones prácticas y por lo mismo se pierde de pronto el sentido y valor de la filosofía. Fernández Liria refiere que “al caerse en ese pozo, Tales había desatado una fuerza portentosa que en adelante no dejaría de agitarse en la historia de

occidente...se trataba de que nada resultase suficientemente bueno si no era, además de útil o conveniente, justo y verdadero” (Fernández, 2012: 19)

Cuando se considera a la epistemología únicamente como teorización acerca de un conocimiento o como una ocurrencia que permite explicar o determinar lo que es una ciencia, se le arrebató su sentido y comunión con la filosofía, como ha sucedido con la relación que se establece entre epistemología y pedagogía. Olvidar, de acuerdo con Rodríguez Ortiz que “para Sócrates y Platón el conocimiento o episteme era el bien mismo” (Ortiz, 2009: 7) es despojar a la pedagogía de su carácter humanista.

Desde el origen del programa socrático del *conócete a ti mismo* la crítica referente acerca de la *opinión* de la vida que se vive sin reflexión se muestra como carencia de *alétheia*. La opinión individual y subjetivo impele al oráculo de Delfos indiferencia, proclamando una vida silenciosa y alienada. Por eso el amor al saber es un intermedio confuso, que dista entre la sabiduría y la ignorancia, como un punto medio, situado entre la sabiduría del *sophós* (σοφός) griego representado para Sócrates por los sofistas y la ignorancia, en el otro extremo como simple opinión engañosa, como 'doxa' (δόξα), resultado de percibir y de considerar lo aparente, como conocimiento certero. De ahí la labor del filósofo, su papel fundamental no solo en la transmisión o enseñanza del saber y del conocimiento, sino en la misma formación humana por medio de la reflexión filosófica, de la aclaración, del desocultamiento, como búsqueda de la verdad, como *alétheia*.

Explicar las cosas, lo que sucede y cómo se puede interpretar la relación del hombre con el mundo con el mundo, es la *alētheia* como explicación que incluye la relación entre el pensamiento personal, individual y subjetivo con la idea generalizada del mundo desde lo que llamamos un punto de vista objetivo.

La explicación de Thomas Nagel acerca de cómo se combinan o se relacionan dos modos de considerar las cosas, uno subjetivo y otro objetivo, revitaliza una discusión que desde la época antigua se encuentra vigente. Discutir a qué se le considera objetivo, en contraste con aquello que se establece como subjetivo, parte del supuesto de considerar a lo objetivo como un método de saber, considerando cuáles son sus alcances y posibles limitaciones, así como su relación con lo subjetivo y el contraste entre uno y otro, controversia que anima, desde hace tiempo, un tópico de la filosofía.

En el caso de que sea posible acceder al conocimiento del mundo, cosa que rechaza el solipsismo, es decir que este mundo sea inteligible para el ser humano, supuesto que trasciende desde luego la limitación del escepticismo, entonces cabe ya la primera pregunta ¿cómo encajan en él, en la explicación del mundo, los seres sensibles? ¿Cómo permea ese nuevo saber en el individuo dentro de su cuerpo de creencias, finalmente subjetivas? La capacidad del ser humano, del individuo que conoce y que conociendo, piensa, aprende y que incluso puede llegar a la reflexión ¿Trasciende el saber mismo desde lo objetivo a una nueva forma de subjetividad? Nagel considera que eso es lo que sucede, por lo que el lugar adecuado para empezar la discusión no es otro que la discusión acerca del lugar que como individuos tenemos en el mundo (Nagel, 1996:22), del lugar que tenemos en el mundo como seres sensibles, para explicarnos un mundo concreto, objetivo, pero al fin producto de una interpretación de ciertos individuos.

La explicación de Nagel acerca de nuestro sitio en el mundo y cómo es que, a partir de esa definición del individuo en el mundo, es posible el conocimiento de ese mundo concreto, al que se le denomina el mundo objetivo, no busca distinguir el carácter de lo subjetivo del sentido y carácter propiamente objetivo. La intención de Nagel es, partir de la pregunta acerca de nuestro lugar en el mundo construir un camino que permita comprender cómo ese individuo cuyas interpretaciones subjetivas, con un cúmulo de creencias acerca de la vida y del mundo, puede aspirar a incorporar nuevos saberes objetivos dentro de un ser y un pensamiento subjetivo; es esta la magnitud y riqueza del pensamiento de Nagel. Pero es solo el punto de partida, y el punto de inicio de lo que puede aportar al ámbito de lo educativo el pensamiento de Thomas Nagel.

Cuando el individuo comprende cuál es su lugar en el mundo y qué de lo que sabe le puede dar el nombre de conocimiento y a qué le puede llamar creencia, se encuentra ya frente a la posibilidad de trascender esos saberes o juicios previos. Sin embargo, se enfrenta a un nuevo conflicto, a saber, cuál es la posibilidad de que aquello a lo que llama conocimiento lo sea, o cómo deberá de interpretar el sentido de un punto de vista distinto al suyo ante el cual se ve forzado a cambiar su explicación de las cosas. Cualquiera que sea la respuesta será al final una respuesta frente a un individuo que deberá de optar por conservar, modificar o ajustar su cuerpo de creencias. (Nagel, 1996)

En el salón de clases los estudiantes que llegan a un curso de filosofía lo hacen con un conjunto de creencias, de las cuales desconocen en buena medida que lo son; desconocen al mismo tiempo su lugar en el mundo, la relación que guarda su existencia con las cosas que suceden en ese mismo mundo y no pocas veces el carácter subjetivo de ese estar en el mundo como representación de lo que sucede en su pensamiento.

La posibilidad que muestra en un primer momento la discusión de Thomas Nagel acerca del valor de un *punto de vista* permite ofrecer al alumno una discusión inicial de su lugar en pensamiento objetivo. Pero no solo a él. También el docente tiene frente así la posibilidad de, junto con el alumno, discutir acerca de su sitio en el mundo, teniendo un concepto como el del punto de vista como guía orientadora o mediadora, dentro de la discusión filosófica. Pero ¿cuál es la distinción, el valor o la importancia de incluir un concepto como el de un *punto de vista* en la discusión de una clase?

El concepto de *punto de vista* como *alētheia*, podría permitir al alumno partir de algo más sólido. El punto de partida es el presupuesto filosófico de la dicotomía subjetividad-objetividad, para tratar de construir una *visión desde ningún lugar*, que permita, a partir de la *alētheial* llevar al alumno a verificar si su opinión subjetiva debería de ser desechada, modificada o fortalecida, constituyéndose, por medio de razones, en un nuevo punto de vista. El punto de partida es la cuestión de la subjetividad del individuo, sus creencias, sus conocimientos previos acerca del mundo, su relación con las cosas, así como el lugar que ocupa ese mismo individuo en el mundo; así la subjetividad del individuo tiene un lugar central en la discusión filosófica.

El supuesto filosófico es la discusión de la dicotomía subjetividad-objetividad que altera el carácter subjetivo de la individualidad y transgrede sus creencias y explicación del mundo y de las cosas, por medio de la búsqueda de la objetividad.

De acuerdo con Thomas Nagel, la interpretación del mundo tiene como propósito plantear una mayor comprensión del universo y de nosotros mismos desde la conciliación de la visión de una persona en particular que se halla dentro de un mundo, con la concepción objetiva de ese mundo incluyendo la persona y su punto de vista, destacando además la forma de ver y vivir en el mundo (1996)

Pero si se plantea que la pretensión de objetividad en la comprensión del mundo posibilita trascender nuestro punto de vista particular, subjetivo, con sus propias creencias, para dar

lugar a una conciencia lo más amplia y completa posible del mundo, se debe tener en claro que “puesto que así son las cosas, ninguna concepción objetiva del mundo mental puede incluirlo por completo.” (Nagel, 1996: 41), lo que significa es que, pese a este intento no es posible aseverar una comprensión completa, acabada, total y objetiva del mundo. Debemos tener claridad de que existen ciertos aspectos o cosas de la realidad que son prácticamente inalcanzables para el pensamiento objetivo, por lo que la única forma de acceder a ellos es mediante el pensamiento subjetivo (Nagel, 1996: 43)

Sin embargo, lo que sí es posible, es describir el proceso por el cual un sujeto va del extremo subjetivo al objetivo como una operación de abstracción progresiva de los aspectos específicos que sitúan a un sujeto particular, con su punto de vista, frente a la necesidad de interpretar al mundo, puesto que “La búsqueda de una comprensión objetiva de la realidad es la única forma de llevar nuestro conocimiento de lo que existe más allá del modo en que aparece ante nosotros” (Nagel, 1996: 43), es decir, haciendo evidente lo que son las cosas, construyendo un nuevo *punto de vista* pero como *alētheia*, como búsqueda de la verdad y desocultamiento. Pero para lograrlo se requiere de una serie de procedimientos racionalmente sistematizados, es decir de una orientación, que es precisamente lo que se pretende describir en la siguiente parte.

## 2.2 El concepto de punto vista como *alētheia* para una orientación filosófico-reflexiva

El quehacer filosófico se distingue en cada caso por el método que emplea. No sucede que una filosofía sea diferente de otra únicamente por aquello que aporta a la discusión de cierto tema, de hecho, la gran mayoría de los temas que se discuten en filosofía son las discusiones de siempre. Lo que está en juego y de por medio es entonces la forma en que se demuestra aquello que se afirma o se niega mediante el discurso filosófico.

Pero para que eso suceda se necesita de cierta organización de las ideas, de cómo se pretende abordar un tema, cuáles son las ideas que acompañarán el discurso durante la demostración y tener claridad acerca de lugar discursivo al que se quiere llegar, en esencia “los métodos son los medios de pensamiento para alcanzar determinados objetivos teóricos, casi siempre en forma de características estructurales o de reglas procedimentales por los que se orienta la actividad del filosofar” (Kuno, p. 878, citado por Rohbeck, 2007).

Como el supuesto de la presente propuesta consiste en valerse de la idea de Thomas Nagel acerca del sentido del *punto de vista*, se propone otorgándole un carácter de *alētheia* (ἀλήθεια), como instrumento para aclarar el camino a la verdad (mismo que durante el discurso de Nagel, se intuye aunque no se precisa) más cuando sucede que “La idea didáctica fundamental consiste en transformar las direcciones de pensamiento de la filosofía en métodos filosóficos de enseñanza” (Rohbeck, 2007:100), por lo que se puede esperar en consecuencia que por medio de un tratamiento filosófico, ese *punto de vista* deje de ser expresión subjetiva, como doxa (δόξα), es decir, solo como opinión, para que adquiera el carácter propio de la aclaración objetiva del conocimiento, en tanto conocimiento justificado como verdad, es decir como epistēmē (ἐπιστήμη), ya que “el problema central de la epistemología es el problema en primera persona de qué creer y cómo justificar las propias creencias” (Nagel, 1996: 103)

En Thomas Nagel se encuentra de inicio una pregunta que se puede plantear como problema filosófico y que podría sintetizar la clave para que los alumnos inicien la reflexión acerca de su lugar en el mundo; la pregunta tratada como problema filosófico es: “¿De qué modo puedo concebir a mi propia mente como uno de los muchos ejemplos de fenómenos mentales que existen en el mundo?” (Nagel, 1996: 33). La pregunta puede ser tratada como una invitación, para que, vista como pregunta detonadora en clase, el alumno reflexione que, además de su punto de vista, existen otros puntos de vista que de igual manera aspiran a la objetividad, por lo que no se trata de que los alumnos debatan sobre sus puntos de vista (técnica muy sugerida por su atractivo de dinamicidad)

Esta pregunta, como *primer momento de la orientación*, no significa hacer en sí la pregunta, sino que busca ocupar el sitio, dentro de la didáctica de clases, de las preguntas que interrogan sobre los saberes previos, por lo que a partir de la reflexión acerca de esa pregunta, el docente construya actividades que permiten identificar que se trata del primer momento dentro de la orientación, el cual tendrá como propósito lograr que los alumnos reflexionen no sólo acerca de sus saberes previos y creencias, sino de su lugar en el mundo, de las cosas de ese mundo y de su relación con otros puntos de vista, de otras mentes (pensamientos) que habitan ese mismo mundo.

Con todo, la traza del camino a la objetividad aún queda pendiente, en particular cuando lo que más nos acerca a salir de nosotros mismos es construir una explicación imparcial del

mundo, que nos incluya como parte de esa comprensión, junto con el hecho de que poseamos esa explicación (Nagel, 1996:102), teniendo claro que a lo que podemos aspirar es solo a una explicación parcial del mundo, de las cosas y del lugar de los otros en este mismo mundo, ya que como asegura Thomas Nagel “La objetividad, cualquiera que sea su género, no es una prueba de realidad; es sólo un modo de entender la realidad.” (1996:42), por lo que más que tratarse de un paso dentro de la orientación, consiste en fijar los límites que se deben tener presentes y dentro de la misma orientación.

Ahora bien, si un punto de vista particular gana objetividad o subjetividad en función de la posición que respecto de él asuma el sujeto, de modo que quien tiene tal o cual punto de vista es afectado por ello, es decir por la distancia que mediará el lugar del sujeto con respecto a cierto punto de vista que pretende explicar de manera distinta el mundo de como lo conoce nuestro sujeto (el alumno) este efecto se determina a partir de la distancia que el sujeto guarda con sus puntos de vista. Cuanto mayor sea la distancia mayor será el grado de objetividad. La distancia se mide en términos de un proceso de abstracción progresiva. El grado máximo de objetividad es el más abstracto, aquél en el que el sujeto pierde toda especificidad, el cual se identifica con el concepto vacío del ser alguien. (Nagel, 1996).

La meta por construir objetividad en la elaboración del pensamiento del individuo (para el caso, del alumno) se puede expresar por medio de una ruta discursiva que se podría seguir, por lo que en un *segundo momento de la orientación* se buscará responder: “¿de qué modo es posible que seres limitados como nosotros modifiquen su concepción del mundo al punto de que ya no sea sólo la visión que tienen desde la posición que ocupan, sino, en cierto sentido, una visión desde ningún lugar, que comprenda e incluya el hecho de que el mundo contiene seres que la poseen, que explique por qué el mundo aparece ante ellos como lo hace antes de que se haya formado esa concepción y que explique cómo es que pueden llegar a tener esa concepción?” (Nagel, 1996:103)

Lo mismo que en el primero, este segundo momento durante desarrollo de la estrategia, no busca responder a la pregunta en sí, ya que en realidad de lo que se trata es de elaborar actividades didácticas que orienten la reflexión acerca del sentido de esa pregunta, es decir, es la búsqueda por aclarar (*Alétheia*) como el punto de vista (del alumno) particular, subjetivo, debe ser visto frente a otros puntos de vista particulares, igual de importantes, igual de subjetivos que pueden ser modificados para que sean una visión desde ningún lugar

(Nagel, 1996) y cómo llegar a ese lugar teniendo la certeza de que ese lugar es el de la objetividad y como ya se mencionó, teniendo claro que a lo que podemos aspirar es solo a una explicación parcial del mundo, de las cosas y del lugar de los otros en este mismo mundo. Para construir el *tercer momento dentro de la orientación*, en la misma ruta discursiva de Thomas Nagel, se encuentran cuatro preguntas que en conjunto podrían constituir el indicio de que el logro de la objetividad es posible. Para ello resulta imprescindible, como asegura Rohbeck, un tratamiento filosófico del pensamiento (para el caso, de Thomas Nagel) con la finalidad de emplearlo como un método filosófico para la enseñanza (2007:100), por lo que es menester darles un tratamiento a las preguntas, para que adquirieran un sentido que permita afianzar la idea de una visión desde ningún lugar, es decir desde un punto de vista objetivo. En consecuencia, se establecen cuatro situaciones que subyacen en las etapas mencionadas de la presente orientación y que remiten a saber: “1) cómo es el mundo, 2) cómo somos nosotros, 3) por qué el mundo aparece ante seres como nosotros en ciertos aspectos tal como es y en algunos otros aspectos tal como no es, y 4) cómo pueden llegar a una concepción así seres como nosotros” (Nagel, 1996:109)

Con lo mencionado se presenta lo que de inicio se muestra como un nuevo problema, el cual tiene que ver con la idea acerca del punto de vista que tienen los otros individuos como parte del mundo externo y dentro del cual se encuentran distintos individuos con posibles puntos de vista diferentes. En consecuencia, se tiene que considerar el que “las demás personas parecen formar parte del mundo externo, y que las suposiciones empiristas sobre el significado han llevado a varios filósofos a la opinión de que el hecho de que atribuyamos estados mentales a otros debe analizarse recurriendo a las evidencias conductuales o como una parte de alguna teoría explicativa sobre lo que produce la conducta observable” (Nagel, 1996: 33)

Lo mencionado se muestra como un problema, aunque en realidad las cuatro condiciones del pensamiento filosófico de Thomas Nagel acerca de lo que debe suceder para que sea posible un punto de vista objetivo inciden favorablemente, ya que se trata de cuestiones que tienen que ver no solo con el conocimiento como saberes conceptuales o procedimentales, sino con saberes emotivos y actitudinales. La cuestión es, por ejemplo, que la pregunta acerca de cómo es el mundo, lleva implícita las postura de quien pregunta, pero también de quien responde, ya que al hacerlo asume cierta postura de cómo entiende el mundo, esto es así ya que como

vemos el mundo nos comportamos en ese mundo y de la manera que lo explicamos, también nos explicamos a nosotros mismo; se trata de una cuestión de actitud, implícita, ante el mundo y dentro de él.

En este momento no se trata de hacer una reflexión acerca del significado del concepto de actitud y de cómo a partir de ese concepto se puede construir una relación con la filosofía, teniendo en mente a esta actividad como una forma de adquirir saberes y en consecuencia una concepción de la vida y del mundo. De lo que se trata es que, para el caso de la enseñanza de la filosofía, cuando se habla del método que se emplea, se tiene que considerar y desde luego tener en mente, la disposición que los estudiantes tienen acerca de la importancia de adquirir una concepción propia de la filosofía.

**La actitud** consiste en una forma muy específica de ver el mundo. Se puede asumir, por ejemplo, una actitud que niegue el sentido de toda concepción moral en el mundo o bien asumir cierta actitud que explique a la vida como resultado de cierto contexto histórico; una actitud puede ir entonces desde una concepción nihilista de la vida, una explicación vitalista del mundo o bien, asumir una actitud pesimista, considerando la carencia de todo sentido de la vida y de la existencia misma.

La cuestión acerca de la actitud pide de manera frecuente una explicación acerca de cómo es que se piensa con una actitud determinada ante el mundo y la vida: por ejemplo, cómo se concibe la vida desde una actitud pesimista. Pero cuando se habla de actitud, resulta más provechoso o correcto preguntarse acerca de por qué se adoptó una actitud determinada antes que preguntar por el cómo (Salmerón 1971:127).

Lo mencionado significa comprender la relevancia del hecho de saber no tanto cómo se asume el mundo y su explicación desde cierta actitud, sino que resulta de mayor trascendencia comprender por qué se ha considerado adecuado asumir una actitud específica y no otra, es decir que ha llevado a cierto individuo (para el caso, al alumno) a pensar, creer o aceptar que su actitud es la correcta y la más adecuada para vivir la vida.

En la actualidad se considera fundamental trabajar acerca de la **adquisición de las habilidades socioemocionales** en los estudiantes del nivel medio superior, pero esto no involucra pensar y reflexionar filosóficamente, y menos aún acerca de su actitud ante el mundo y ante la vida, de cómo dan sentido y como explicación su existencia, y por qué han optado por esa explicación, de ser el caso, y no por otra; la preocupación por el desarrollo y

la adquisición de las habilidades socioemocionales en el discurso contemporáneo de la educación, es más una respuesta a situaciones, como la descomposición o deterioro de las relaciones humanas, que la construcción de una idea de cómo vivir la vida de tal suerte que esa vida resulta bien vivida, más cuando de lo se trata, como asegura Onfray, es de lograr un conversión de lo cotidiano, de transformar una vida mutilada, alienada, en una vida justa (Onfrey, 2008)

El método propuesto para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, desde una concepción del pensamiento de Thomas Nagel, es decir, acudiendo a un tratamiento filosófico, añade la preocupación de que los alumnos adquieran habilidades socioemocionales pero no como un hecho descontextualizado, ajeno a su vida cotidiana y a la reflexión filosófica, sino implícito dentro de las orientaciones que permiten hacer, del pensamiento de Thomas Nagel, un método filosófico para la enseñanza (Rohbeck, 2007).

El método que se propone, para la enseñanza de la filosofía, tiene como elemento esencial, que subyace durante todos los pasos de la orientación y no solo en uno de ellos, al proceso de *la reflexión*, pero desde una *perspectiva filosófica, interpretativa y analítica*, por lo que habrá de considerarse a la reflexión como un proceso de meditación, entre ambas posturas, es decir, entre el pensamiento analítico y la tradición filosófica, y no como un acto donde uno se anteponga a otro. Adicionalmente es necesario precisar que el método que se propone no consiste en una introspección psicológica, ya que lo que se busca es crear una propuesta de enseñanza de la filosofía con recursos propios de la disciplina.

En consecuencia, es necesario precisar cuál es el sentido de lo que se menciona y cómo subyace dicho proceso reflexivo en la orientación, más cuando de lo que se trata es de crear un método de enseñanza de la filosofía que se pueda poner en práctica en el salón de clases, desde una perspectiva del pensamiento filosófico (para el caso, el pensamiento de Thomas Nagel), pero sumando como forma de interpretación, a la tradición filosófica. La imagen 1.1 “Componentes teóricos de una orientación filosófica-reflexiva” muestra gráficamente lo mencionado hasta este momento.

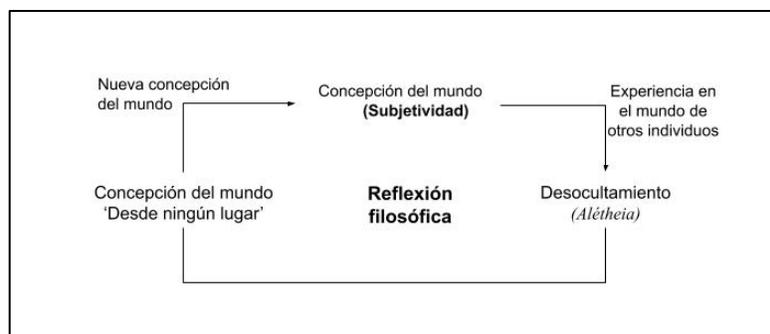


Imagen 1.1 Componentes teóricos para una orientación filosófica-reflexiva

Pero para comprender a cabalidad lo mencionado, lo que se espera lograr, y cómo se piensa que podría suceder, es adecuado precisar, de manera sintética, en qué consisten cada uno de los pasos descritos anteriormente:

**Paso 1. *Concepción del mundo.*** Consiste en que los alumnos identifiquen y contrasten sus ideas que tienen del mundo pero no en confrontar, ya que no se trata de debatir los conocimientos, creencias o juicios previos que tienen los alumnos, como sucede de forma recurrente en el salón de clase<sup>10</sup>, ya que se busca reflexionar acerca de nuestro lugar en el mundo (de los alumnos) frente al lugar y explicación de otras mentes (de otros alumnos) en este mismo mundo, en función de cómo explican las cosas, qué valores éticos, axiológicos y estéticos, les otorgan y lo que sucede en este mismo mundo como resultado de dichas explicaciones y valoraciones.

**Paso 2. *Desocultamiento.*** Se busca repensar lo que se sabe sobre el mundo, las cosas, los otros seres, sus explicaciones y nuestra relación con ese todo, que es el mundo. Es lo que, de manera habitual, en filosofía significa el extrañamiento de lo común, de lo cotidiano y no de lo extraordinario, ya que de eso cualquiera se asombra. En consecuencia, se expone lo limitado de nuestro saber, ante la inconmensurable del saber en su conjunto, así como la meta de la objetividad y la limitación que se impone por nuestra finitud; consiste en la búsqueda y el encuentro de sí mismo por la mediación de otra mente, es en sí la confrontación, mediante

<sup>10</sup> La idea del debate es una de las formas más extendidas en la enseñanza de la filosofía pero que en la presente propuesta no tiene relevancia, ya que se trata de una construcción teórica que pretende mostrar al alumno la existencia de otras formas de diálogo que facilitan la elaboración de conceptos (este tema se analiza con más profundidad en el capítulo 4)

el diálogo, con el texto. Entendiendo al texto no solo en el sentido habitual del término, sino en una concepción más amplia (Beuchot, 2007)

**Paso 3.** *Una visión desde ningún lugar.* Se trata de la aspiración final, donde se concreta la idea de la posibilidad de construir una visión distinta de la que se tenía de inicio, pero como resultado de una reflexión filosófica. Esta visión distinta, a la que se aspira llegar y que en Thomas Nagel se concibe como una *visión desde ningún lugar*, como búsqueda de la objetividad, deberá considerar los alcances y límites de la objetividad.

Hasta aquí se ha tratado de explicar en qué podría consistir una orientación filosófico-reflexiva, se concluye por lo tanto que se necesita de una dirección del pensamiento filosófico que permita, transformarlo en método de enseñanza, ya que como asegura Rohbeck, “La idea didáctica fundamental consiste en transformar las direcciones de pensamiento de la filosofía en métodos filosóficos de enseñanza” (Rohbeck, 2007:100)

La explicación de cómo se entiende a la reflexión filosófica, en qué se distingue de la reflexión en sentido habitual y qué lugar tiene dentro de la dirección sugerida a partir del pensamiento de Thomas Nagel, es lo que se tratará de explicar en el siguiente apartado.

### 2.3 La reflexión filosófica como recurso orientador para la enseñanza de la filosofía

El concepto de reflexión se explica de distintas formas y con significados que pueden llegar a ser opuestos; sin embargo, una explicación que se utiliza de forma recurrente, dentro de la filosofía, es la que considera a la reflexión como el acto de meditar, de traer a la mente ideas que se tenían o que forman parte de nuestras experiencias, como aquello que con cierta anterioridad se ha pensado. Por ejemplo, para el filósofo colombiano Jaime Rubio, se trata de un pensar profundo, una forma de meditar, “un volver sobre las cosas” (Rubio, 1980), de la vida en sí o de la vida diaria, un pensar profundo frente a la cotidianidad que se erige como obstáculo del filosofar, cotidianidad a la que hay que desenmascarar, arrebatarle su aspecto de apariencia; cotidianidad a la que hay que desocultar.

Si la reflexión ha de vérselas con el hombre que la hace posible, se admite que se trata de un pensar más allá de lo habitual, incluso cuando sucede en situaciones de comunes, ya que consiste en un acto de reapropiación de sí, de afirmación del ser, que el sujeto realiza

mediante una forma de interpretación (Rubio, 2015), a la que habrá de añadir el carácter de personal.

Pero si la explicación de ser humano y su relación con la filosofía adolecen de un medio que permita explicarnos en nuestra realidad y en nuestro contexto, más allá de las concepciones que introducen paradigmas de otros lugares, con explicaciones de contextos distintos, se requiere concretar y hacer específico el camino que permita concebir cómo se debe explicar al ser humano, a la filosofía y a su enseñanza en nuestro contexto, y que al mismo tiempo, facilite cierta distancia de la mera concepción teórica occidental, sin que ello signifique romper con dicha explicación. Entonces habrá que contar con un medio, que permita explicar en qué consiste la apropiación de sí, como forma de concebir al mundo, a las cosas y a la relación de los seres en ese mundo desde nuestra realidad.

Para el presente caso, ese medio que permite explicar la apropiación del ser en sí, de su conciencia ontológica, como acto cognoscente, es *la reflexión filosófica*, como método para desocultar, esclarecer y aclarar los fenómenos del mundo, más cuando en la práctica cotidiana, en el salón de clase, el encuentro habitual con ese mundo, o realidad, se hace por medio del texto; entendido al texto como signo, símbolo, obra de arte, visual, pictórica, literaria, etc., con el propósito fundamental de que el texto sea comprensible mas no que a partir de la comprensión del texto se desarrollen y se adquieran **habilidades filosóficas**.

Es adecuado tomar en cuenta que, cuando se habla de reflexión, incluso en las formas más espontáneas que suceden en la vida cotidiana, de lo que se habla es de la afirmación del ser en sí, del acto de su reapropiación, ya que como asegura el filósofo colombiano Jaime Rubio “el ‘yo’ del ‘yo pienso’ no se comprende a sí mismo”, es decir, “no hay coincidencia entre ser y conocer, que no esté mediatizada por lo signos, los símbolos, es decir por los textos” (Rubio, 2015).

Si esto es así ¿Qué se necesita para una comprensión del ser como reapropiación de sí, para explicar el sentido de su vida y de su existencia frente a la existencia de otros seres semejantes a él y frente a las cosas del mundo? ¿Cómo explicar su relación con el mundo, con los otros seres y las cosas? De acuerdo con Jaime Rubio “lo que se necesita es una comprensión de su conciencia histórica, donde la comprensión de sí coincida con la interpretación de los términos mediadores, es decir, los signos, los símbolos y los textos” (Rubio, 2015:13)

La mediación del texto como elemento a interpretar, donde al mismo tiempo se reconozca el ser en sí, es un *acto de reflexión*, por lo que dicho acto de carácter sustancialmente subjetivo debe circunscribirse a un sitio metodológicamente más común, donde se cultive su preocupación, se aclare su sentido y se estimule su práctica, ese sitio es, para el presente caso, *la reflexión filosófica*.

No se pretende afirmar que la reflexión filosófica sea *per se* interpretación, como tampoco se puede asumir que se trata de prácticas completamente ajenas y distintas, por lo que habrá que precisar inicialmente que si “comprender un texto es comprenderse delante del texto y recibir de él un horizonte de sentido que me arranca de mi narcisismo inmediateista” (Rubio, 2015:13) entonces es posible considerar al texto como un primer sitio de correspondencia entre el ser y la reflexión filosófica.

Desde luego que habrá de tenerse en cuenta que no todos los textos son en sí filosófico, aunque existen casos inobjetable al respecto, por ejemplo, textos de la narrativa, como en el caso de Octavio paz, *El laberinto de la soledad* (2012) o el de Rosario Castellanos, *Sobre cultura femenina* (2013)

Lo que sí se puede sostener es que todos los textos, los signos y los símbolos, incluida la obra literaria, como es el caso de la narrativa en nuestro país, puede recibir un tratamiento filosófico que sea favorable para la reflexión. Se puede pensar por ejemplo en obras literarias que, luego darles un tratamiento filosófico permiten asumir una postura reflexiva del ser y del mundo. Por ejemplo, la obra de Eraclio Zepeda, quien en su cuento titulado *Benzulul* (1959), muestra dilemas no sólo en sentido moral, sino acerca del sentido de las palabras y de los nombres.

Pero para profundizar en la interpretación de los textos y no quedarse en la superficialidad de un análisis textual, es necesario perfilar alguna dirección del pensamiento filosófico (Rohbeck, 2007:100) que conmine a la reflexión, cómo *reflexión filosófica*, es decir, tener como antecedente una comprensión filosófica previa, (lugar del docente), que oriente la posibilidad de elaborar una reflexión desde el pensamiento filosófico.

Desde luego que se trata de una distinción de lo que con los textos se puede lograr, concibiendo al mismo tiempo que, si la filosofía ha de ser enseñanza, es porque en esencia esa es su función, lo cual solo es posible desde la reflexión y el diálogo (Baggetto, Ferrer, García García, Giner, Hernández & Lerma, 1988)

Si la reflexión ha de formar parte de la práctica filosófica como pensamiento y como enseñanza, entonces es el texto donde encuentra su sitio frecuente de encuentro, aunque desde luego no es el único sitio, ya que también están el símbolo y el signo.

Tomando en cuenta que los símbolos y los signos son una multiplicidad inconmensurable que nos están dados en la cotidianidad, esa vida diaria que se convierte en obstáculo para pensar filosóficamente, y de dónde se concibe la reflexión como un acto de volver en sí (Rubio, 1980) se puede hacer reflexión, como un acto de apropiación, es decir, como *reflexión filosófica*, ya que los signos y los símbolos se deben explicar de forma racional, sistemática y metodológica, para lograr una mejor comprensión.

La ausencia en la interpretación de los símbolos y de los signos, es una forma de necesidad omisa, que privilegia y en consecuencia perpetúa, las condiciones de desigualdad en nuestro contexto, legitimando no solo las relaciones de inequidad sino también las relaciones de poder. La interpretación de los signos, de los símbolos y en general de los textos, es “como el umbral donde se superponen lo que nos es dado conocer y lo desconocido de las decisiones por tomar, es decir las opciones de la libertad” (Rubio, 2015:14)

En el caso del texto al ser considerado como “obra” se le asigna un sitio y una función dentro de la lógica actual, esto es, dentro de la lógica de consumo, la obra se convierte en auténtico objeto, en una mercancía, agotando su significado, su simbolismo y su trascendencia, en la lectura de placer y de ocio, excluyendo su valor como discurso donde subyace una concepción ontológica y cosmológica del ser y de la existencia, es decir filosófica, negando la posibilidad de la reflexión del ser en tanto ser en sí.

Lo que se requiere es una comprensión del significado de lo que implica la interpretación de un texto. Se persigue entonces distinguir entre dos formas de asumir un texto. *Primero*, tratar al texto como “la gran obra de un filósofo”, tal y como sucede en las clases de carácter expositivo de la enseñanza tradicional, cuando metodológicamente se busca descifrar la huella humana a partir de su significado, más no de su comprensión, como la acción más elemental del pensamiento humano, el cual se expresa mediante el lenguaje (Palmer, 2002). *Segundo* tratar al texto no solo como “la gran obra de un filósofo”, sino como el lugar donde subyace un acto de reflexión, donde se encuentra una concepción filosófica de la vida, es decir, dejar de tratar al texto como como objeto de estudio, para tratarlo como el lugar donde se encuentra implícita una postura y una explicación de la vida y del mundo, ya que la misma

narrativa del texto se ubica en un determinado tiempo y un lugar, condensando la idea de ser, de la vida y de las cosas que en esa vida se encuentran.

Por lo mencionado, no resulta extraño que el pensador colombiano Jaime Rubio, considere que “los filósofos en nuestro medio debemos reconocer la legitimidad teórica del relato. No podemos seguir considerándolo como ‘residuo’ que no podemos evacuar, sino como una forma necesaria de la teoría de las prácticas” (Rubio, 2015:15). Pero ¿Qué significado tiene este pensamiento de Jaime Rubio para la enseñanza de la filosofía como práctica reflexiva? La narrativa puede ser interpretada, a diferencia de lo que se puede lograr desde el análisis conceptual, ya que como considera Jaime Rubio resulta imprescindible considerar que “Por una parte el símbolo no puede ser agotado por el pensamiento conceptual; es más rico que su contraparte conceptual porque permanece como fenómeno bidimensional en la medida en que la cara semántica reenvía a la cara no semántica. El símbolo está ligado, tiene raíces (...) está ligado al espacio y al tiempo cósmico...” (Rubio, 2015: 21)

En nuestra realidad actual, los textos contemporáneos de la narrativa representan un cúmulo de posibilidades para abordar temáticas de la filosofía, que ocasionalmente podrían permitir consolidar y construir una idea particular de ser humano; una de carencias conceptuales en nuestro continente, hacinado y bombardeado por el mundo globalizado, por las canonjías del consumo desmedido y la carencia de un sentido de la vida desde nuestra visión particular.

Pero ese cúmulo de posibilidades sólo puede ser aclarado, por un medio pertinente, como es la *reflexión filosófica*, labor que se construye desde una óptica de tres miradas; **el acto de comprender, la reapropiación de sí, y la afirmación del ser**, lo que permite formular el principio por el cual se le puede considerar a *reflexión filosófica* como un método, que permite a la vida revelarse (como mostrarse) en función de ella misma (Palmer, 2002).

Es posible emplear a la reflexión, como recurso para trabajar con los textos, ya sea por medio de las tres fases citadas, o bien se puede aclarar el sentido de la narrativa y lograr una reflexión acorde con el pensamiento filosófico, sin embargo es necesario destacar el papel del especialista, *el filósofo*, que no puede deslindarse de la capitalización de esta labor; concierne a él la ruta trazada por el pensamiento occidental moderno, desde sus distintos derroteros, como le concierne el método que hace de la filosofía un saber distinto a otros saberes.

De manera adicional, en la búsqueda de una dirección que facilite la enseñanza de la filosofía, se encuentra la propuesta, de enseñar filosofía por medio de la reflexión filosófica, y que no es propiamente una visión que tenga que ver con la enseñanza reflexiva de la propuesta psicopedagógica, sino que se trata de la enseñanza de la filosofía desde las herramientas y recursos propios de la disciplina.

La reflexión, vista como una de las formas propias de hacer y enseñar filosofía remite a la forma históricas de los orígenes de su enseñanza, en búsqueda de la comprensión y de la interpretación de aquello que de manera experiencial se adquiere como conocimiento pero que además impele a formular, con ayuda de la práctica filosófica, una forma singular de aclarar, como *Alétheia*, el significado de las cosas.

Para hacerlo posible es necesario contar con un recurso que le añada a la orientación otro carácter, además del *logos* siempre presente en el análisis conceptual, que le permita comprender aquello que se encuentra ahí, en las cosas, y en el mundo, pero que no es posible que se muestre únicamente con el análisis de los conceptos, es decir, se trata de aclarar, de sincerar a los hechos y la realidad, como *alētheia* para aclarar el *phainomenon* como “aquello que se muestra, lo manifestado, lo revelado (Heidegger, citado por Palmer, 2002), se trata del desocultamiento del ser, de lo que es verdadero y no de aquello que se nos muestra como tal cuando solo es apariencia.

En una orientación que permite comprender los símbolos y el significado de las cosas en el mundo pero que además es favorable para la apropiación del ser, dentro de nuestro contexto y que en consecuencia posibilita la conciencia histórica en la discusión de la relación entre el concepto de ser humano y su relación con la filosofía, resulta apremiante establecer qué es aquello a lo que se denomina la adquisición de **habilidades filosóficas**.

Si para Heidegger, la comprensión es la facultad que permite captar las propias posibilidades del ser de uno, dentro del contexto del mundo en el que uno existe. La comprensión es fundamentalmente ontológicamente y previa a todo acto de existencia...” (Palmer, 2002).

Para el caso de la presente propuesta, **la adquisición de habilidades filosóficas se muestra como un proceso con el empoderamiento del sujeto, que le otorga la posibilidad o develación de ser, lo cual implica explicar y comprender lo que es el mundo, las cosas que hay en este mundo así como el pensamiento de los otros seres que habitan este mismo mundo, entonces**

lograr el desarrollo de habilidades filosóficas es llegar a ser, es la conciencia del sujeto, que de acuerdo a lo que se ha venido sosteniendo, es posible por medio de la *reflexión filosófica*

Describir los hechos del mundo, lo que sucede, e incluso referenciar la opinión de otros individuos (autores, filósofos o pensadores) acerca de la narración de los hechos del mundo, no significa comprender ese mundo, y menos aún desarrollar **habilidades filosóficas**; esto es lo que sucede en el drama y conflicto de la enseñanza tradicional de la filosofía: no le alcanza al sujeto que consume los textos como pasatiempo, como ocio o como simple mercancía, como tampoco le alcanza al alumno que arremete contra los textos por el solo hecho de cumplir. No le alcanza para que se forje una idea del sujeto histórico que es, por lo que únicamente le resulta un alivio y un refugio recorrer los diferentes lugares de esos textos cuando cumple, más por la fuerza que por deseo, con su obligación académica.

La reflexión filosófica se encuentra en el acto mismo de la interpretación, en el decir, escuchar, y discutir, es la práctica y el ejercicio de la controversia, ya que se trata de un elemento favorable para la práctica filosófica que podría ser una forma de armonizar el suceso de la enseñanza, considerando que el pensamiento crítico a fin de cuentas es en buena medida esa práctica de la controversia, donde su actuar y acción no es un impedimento o un obstáculo para el avance del pensamiento filosófico sino el acto mismo de lograrlo.

Las controversias no son solamente puntos de vista opuestos, ni aparentes polémicas escritas a manera de diálogo, son en sí mismas actos dialógicos polémicos. Pero no todos los actos dialógicos polémicos son en sí controversias, ya que la discusión o la disputa no son controversias, puesto que mientras en la discusión existe una idea central que se quiere establecer o aclarar (lo que se discute en sentido e interpretación) en la disputa se incorpora la tenacidad del sentimiento y las emociones, por lo que cuando más solo se logra resolver; las controversias, a diferencia de lo comentado, “ocupa una posición intermedia entre la discusión y la disputa” (Dascal, 1995:16).

El texto filosófico, como herramienta cotidiana de trabajo no solo debe ser interpretado, y traducido (o explicado) al alumno, sino que se debe aprovechar su riqueza para que el alumno discuta y dialogue con el texto, para que adquiera habilidades filosóficas, empleando un método como el que aquí se propone, es decir, por medio de la *reflexión filosófica*.

El alumno no solo necesita verbalizar lo que está comprendiendo, sino que requiere enunciar su punto de vista frente al otro y frente al texto, para que con ello elabore una noción distinta,

más amplia y objetiva de la realidad, o incluso fortalezca su propia explicación subjetiva, a partir de lo que el autor quiso decir, así como de lo que el mismo alumno piensa.

En suma, si la filosofía consiste esencialmente en cultivar un tipo de pensamiento específico, al que se puede caracterizar como “profundo”, como una especie de “volver sobre las cosas”, cuya labor consiste en romper con la cotidianidad, para desacomodar el mundo de lo aparente; es decir, la ruptura de la normalidad como extrañamiento de lo habitual, y no de lo extraordinario (Rubio, 1980), justo sucede en el momento que la conmoción invade nuestra vida y se nos muestran los límites de nuestra existencia (Jasper, 2013), es por eso que se trata a reflexión como parte del pensamiento filosófico.

Pero un desacomodamiento que empieza por preguntarse acerca de lo que son las cosas, su sentido y su significado, requiere de una interpretación de lo que sucede, de traducir lo dicho para una mejor comprensión, justo es ahí donde la filosofía se vuelve reflexión, ya que “Preguntar es un ejercicio de desmontaje de aquellas certezas que a lo largo de la historia se instalaron en capas de verdades imponiendo la tiranía de lo obvio” (Sztajnszrajber, 2013:16). Esto quiere decir, que la filosofía es o debería de ser ante todo reflexión, o interpretación del ser como aseguraba el filósofo alemán Martín Heidegger, quien encontró que su propio pensamiento constituía un ejercicio con ese carácter. (Heidegger, citado en Palmer, 2002)

Desde luego que no es sencillo tratar de sostener lo dicho. La aceptación misma de que la reflexión no sólo forma parte, sino que es en sí misma filosofía, es un conflicto para algunas vertientes del mismo pensamiento filosófico, quienes consideran que se trata de cuestiones que refieren una postura tradicional de la filosofía.

A lo dicho habría que añadir el rechazo que buena parte del pensamiento analítico expresa por la tradición filosófica, ya que, de acuerdo con esa vertiente de la filosofía, aceptar el conocimiento de la tradición filosófica occidental es tanto como aceptar que la razón puede ser naturalizada (Putman, 1991) o que el sentido de la vida es un problema filosófico, más no conceptual (Tomasini, 1992).

La visión analítica abona sus esfuerzos por el análisis del concepto, el uso adecuado del lenguaje, los errores que se producen por un empleo inadecuado de ese mismo lenguaje, pero no trata en sí acerca de las posibilidades de la interpretación, sino más bien de los desórdenes que en la filosofía provoca la interpretación, de ahí tal vez su rechazo a la tradición, a quien ve más cerca de la literatura y más lejos de la filosofía.

Pero la disertación, por medio de la tradición filosófica, ha mostrado que su práctica fortalece las certezas del pensamiento filosófico; de ese entramado confuso y complejo que es nuestra realidad, que en ocasiones es un conjunto de símbolos o signos, mientras que en otras es sólo silencio. En nuestra condición y en nuestro contexto, la obra filosófica muestra una realidad que los textos antiguos intenta transmitir, sea como denuncia o como silencio. Es una realidad desde luego poco inmediata a nosotros, en el tiempo y en el espacio, por lo que su inclusión dentro de la enseñanza de la filosofía resulta en ocasiones aparentemente inviable.

Desde luego que se requiere de una guía para tratar a los textos antiguos, más aún cuando la riqueza de dichos textos se encuentra en aquello que los filósofos intentaron decir y que hoy en día continúan diciéndonos, como parte de los temas actuales (Boeri, 1999) y no solo como simple anecdotario de “lo que el autor quiso decir”, algo frecuente en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, cuando de lo que en realidad se trata es de esclarecer conceptos, hacer traslúcido su contenido, traduciendo lo que se quiso decir y en consecuencia buscando no solamente que nuestros alumnos memoricen citas o referencias destacables de los filósofos clásicos, sino que desarrollen una habilidad filosófica que les permita una efectiva comprensión de las direcciones del pensamiento, lo cual puede ser posible por medio de la reflexión filosófica.

Se puede sostener que el camino de la *reflexión filosófica* es un camino conocido, sin embargo también se puede asegurar que se trata de una ruta de cierto modo olvidada, donde la carencia de la discusión de las controversias, que permite comprender con más claridad nuestra realidad, ha dejado de ser una práctica habitual en la discusión filosófica, sustituida inexplicablemente por la memorización de los textos clásicos de la filosofía, donde la práctica del diálogo y la discusión que conduce a la reflexión filosófica, ha caído en el olvido.

No se puede perder de vista que la reflexión en la filosofía tiene un sitio destacado; lo mismo se encuentra en el llamado de Sócrates a examinar el sentido de la vida, que, en el tránsito de Diógenes, expeliendo iracundas gesticulaciones, por la antigua Grecia, o en el grito de la angustia que recorre los textos desde Kierkegaard hasta Camus. Pero la reflexión también se encuentra en el llamado a la toma de conciencia como apología del cambio y transformación de la sociedad en Marx y en Engels, como también sucede en la denuncia de Alain Badiou,

acerca de la guerra orquestada por la democracia contra los más pobres; solo por nombrar algunos casos.

Cabe desde luego la pregunta, acerca de cuál es la particularidad de la reflexión como elemento sustancial de la filosofía, y de qué es aquello a lo que se le llama reflexión dentro del quehacer del pensamiento filosófico, que se distingue de la innegable posibilidad de la reflexión espontánea y cotidiana, ya que como “sabemos, y así lo corrobora la experiencia propia, que el ser humano puede poner en ejercicio su capacidad reflexiva espontáneamente sin precisar de un aprendizaje explícito o formal” (Domingo y Gómez, 2014: 90)

La reflexión como meditación es una actividad de índole mental, ya que la reflexión enseña la fuerza, la determinación y “el poder del pensamiento” (Jasper, 2013:126), por lo que reflexionar es propio del comenzar a ser hombre, de referir el tiempo y el lugar de las cosas, siendo la filosofía precisamente ese lugar donde la reflexión adquiere sentido, no como un acto fortuito o accidental sino como un acto sistematizado cuyos orígenes se pueden rastrear en la práctica filosófica, desde la antigüedad hasta nuestros días.

En consecuencia, se puede afirmar que la reflexión guarda una relación histórica con la filosofía ya que representa una parte trascendente en la búsqueda de la verdad, como búsqueda por mostrar la certeza de un punto de vista que se pretende desocultar (*Alétheia*). No obstante, de acuerdo a Martín Heidegger “Apelando a la significación de la palabra ἀλήθεια no se hace nada y no se gana ninguna ventaja. También debe quedar abierto si lo que se maneja bajo los títulos "verdad", "certeza", "objetividad", "realidad", tiene que ver lo más mínimo con aquello hacia donde indican al pensar, el desocultamiento y el lucimiento” (Heidegger, 1954), lo cual al parecer mostrar una contradicción en el intento de establecer una orientación para la enseñanza de la filosofía desde una postura que asuma la idea del desocultamiento en la búsqueda de la verdad por medio de la *Alétheia*

Sin embargo, en el mismo texto de Heidegger, es posible establecer primero, que el filósofo alemán buscar poner en evidencia el reducido tratamiento que se le ha dado al concepto de la *Alétheia*, lo cual coincide con la postura que asume Thomas Nagel sobre lo que sucede con la búsqueda imperiosa de la objetividad, donde “a menudo la búsqueda de una concepción altamente unificada de la vida y del mundo conduce a errores filosóficos, a falsas reducciones o a la resistencia a reconocer parte de lo real” (Nagel, 1996: 11).

Por otra parte, cuando se pretende explicar cuál podría ser la relación entre esta aparente dicotomía (subjetividad-objetividad) resulta que, de acuerdo a Nagel “la sobreestiman quienes creen que puede proporcionar por sí misma una visión completa del mundo y desplazar a las visiones subjetivas que le dieron origen” (Nagel, 1996: 13), o bien en palabras de Heidegger “En qué estriba que siempre apresuradamente se trate de olvidar que la subjetividad pertenece a toda objetividad? ¿Cómo ocurre también que, aunque se note la copertenencia de ambas, se intente aclarar eso por uno de ambos lados, o se eche mano de un tercero que comprende al sujeto y al objeto? ¿En qué estriba que se niegue a meditar, siquiera una vez, si el co-pertenecerse del sujeto y el objeto no se esencia en la custodia que en sus esencias y, esto es, ante todo en el ámbito de su correlación, al objeto y su objetividad, y al sujeto y su subjetividad?” (Heidegger, 1954: 90).

Lo que tenemos entonces es que, la búsqueda de la verdad del desocultamiento como *Alétheia*, ha resultado limitada, puesto que se ha:

1. Desestimado el valor de la subjetividad
2. Sobreestimado el peso de la objetividad
3. Reducido el valor y trascendencia de la subjetividad
4. Rechazado que, en toda objetividad, subyace cierta subjetividad que le dio origen.

La propuesta de la enseñanza de la filosofía, empleando una orientación filosófico-reflexivo, a partir de las líneas de un pensamiento propiamente filosófico, para el caso del pensamiento de Thomas Nagel, pretende mostrar la viabilidad de recursos teóricos propios de la filosofía, para su enseñanza. Desde luego que aún queda pendiente mostrar cómo se puede relacionar la propuesta teórica como una aportación pedagógica que oriente su aplicación en el salón de clases, para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

### Conclusiones del segundo capítulo

*La reflexión filosófica* como acto de hacer más traslúcido el pensamiento, los hechos y las circunstancias es ante todo un proceso. No es que por el sólo hecho de pensar nuevamente las cosas, se pueda aseverar que se trata de un acto al que se le pueda llamar reflexión filosófica. Toda reflexión filosófica exige al pensamiento pensar a profundidad las cosas, valiéndose de la experiencia propia y de la experiencia de otros, incluidos los textos y las

personas. Pero no todo lo que se hace cuando se piensa a profundidad acerca del sitio y la relación entre las cosas, es reflexión filosófica.

En suma, para el caso de la presente propuesta metodológica, se considera que el concepto que permite revertir los cuatro problemas mencionados es el de la *reflexión filosófica*, por lo que se ha tratado de explicar, durante la mayor parte de este segundo capítulo, la importancia de la reflexión como método filosófico. Pero además se construyó una ruta argumentativa que permite emplear las direcciones del pensamiento filosófico de Thomas Nagel, para sentar las bases de una orientación para la enseñanza de la filosofía.

En consecuencia, también se abordó el concepto de *punto de vista* como *Alétheia*, para favorecer el desocultamiento y como vínculo con la reflexión filosófica, es decir, como recurso intelectual para favorecer el desocultamiento de las cosas en el mundo, del hombre y de su relación con otros y con el mismo mundo, por lo que se infirió el sentido de la reflexión filosófica como orientación, luego de haber dado un tratamiento filosófico a las direcciones del pensamiento de Thomas Nagel.

En el siguiente capítulo se pretende explicar en qué consiste la aseveración de otorgarle a la reflexión filosófica la categoría de método para la enseñanza de la filosofía, cuáles son las características que permiten identificar a la reflexión como un proceso pedagógico, metodológico y didáctico, construyendo una concepción teórica desde la postura de la pedagogía crítica.

### **CAPÍTULO 3. PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA FILOSÓFICO-REFLEXIVA**

Para dar cuenta de la postura pedagógica que permita construir la estrategia didáctica a partir de la orientación filosófica explicitada en el capítulo anterior, es necesario precisar cuáles son los elementos constituyentes de ese fundamento teórico pedagógico desde el cual se avizora la posibilidad de construir una estrategia de intervención didáctica tomando como referencia las direcciones del pensamiento de la filosofía de Thomas Nagel y de la tradición filosófica, tal y como se abordó en el capítulo anterior.

Esto es, para constatar si la propuesta de una disposición filosófica en lo general, pero reflexiva y analítica en lo particular, es viable, se requiere exponer cuál es la fundamentación teórico-pedagógica que la sustenta, es decir, cuál es el andamiaje conceptual que permiten asegurar su posibilidad como práctica educativa.

Antes es preciso recordar las *tres condiciones limitantes*, que se mencionaron al inicio del segundo capítulo. Condiciones que sintetizan la problemática de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato y que, en la medida de lo posible desde la práctica educativa cotidiana, se puede revertir por medio de una estrategia didáctica, para modificar favorablemente dichas condiciones.

Pero, además, las *condiciones limitantes* son ‘lugares frecuentes’ en la mayor parte de los centros educativos de nivel medio superior donde se enseña filosofía, por lo que serán las condiciones que, al mismo tiempo, orienten la crítica en la elaboración de la postura teórico-pedagógica.

Por lo mencionado es prudente recordar que **la primera condición limitante** en la enseñanza de la filosofía, *tiene que ver con la forma de la enseñanza tradicional* que se emplea de manera recurrente y habitual en la enseñanza de la filosofía, por lo que se requiere, desde hace tiempo, repensar las formas en que se ha llevado a cabo, sea por el exceso de academicismo que ha invadido el ámbito de la enseñanza a nivel medio superior, o sea por la carencia de una en lugar de una visión confusamente ‘histórica’ y alejada de la vida cotidiana de los estudiantes, quienes terminan por despreciar el sentido y valor de la filosofía. **La segunda condición limitante** consiste en el *conflicto para lograr el desarrollo de habilidades filosóficas*. No se trata de sugerir fórmulas o esquemas como los trazados por la pedagogía contemporánea, sino del desarrollo de la capacidad reflexiva del filosofar, de

donde se sigue la adquisición de habilidades favorables para la adquisición del pensamiento crítico, lógico y argumentativo, pero desde la misma filosofía. Más cuando el logro y adquisición de dichas habilidades se encuentra atiborrado de suposiciones pedagógicas y didácticas, elaboradas de acuerdo con la interpretación de la burocracia educativa institucional, distante y ajena a la realidad de la práctica docente cotidiana dentro del salón de clases.

**La tercera condición limitante** es resultado de *las exigencias de la administración escolar*, más preocupada por los índices de aprobación, permanencia y ausentismo, que por la adquisición de saberes en los estudiantes. En esas circunstancias la práctica docente se vuelve una simulación; cumple con los informes y entrega de evidencias de los cortes pragmáticos, pero adolece al favorecer en los alumnos el desarrollo de las habilidades intelectuales propias de la filosofía.

Como es el caso de que las tres condiciones limitantes suceden, y que en buena medida los diseñadores del currículum, planes y programas de estudio coinciden con un discurso que alienta una forma específica y distorsionada de la pedagogía contemporánea, el caso de las competencias, lo que se requiere es apropiarse de una fundamentación teórico-pedagógica que no solo respalde sino que además coincida con la dirección disciplinar que se proyecta, misma que para el presente caso no es otra que la orientación reflexiva desde una postura filosófica, expuesta en el capítulo anterior.

En consecuencia, en el desarrollo de este capítulo, se buscará pormenorizar la propuesta teórico-pedagógica de la cual se alienta la concepción teórico-filosófica para formular una estrategia de intervención didáctica.

### 3.1 La pedagogía en la discusión acerca del problema de enseñar filosofía

Como es el caso de que la enseñanza de la filosofía requiere vitalizar sus formas y prácticas para el aprendizaje de los estudiantes, es adecuado precisar que en el momento actual la enseñanza de la filosofía en el bachillerato se encuentra atiborrada de un número considerable de supuestos psicopedagógicos, sin duda resultado del fracaso que ha significado desde hace buen tiempo y en múltiples casos, su enseñanza

Sin embargo, ni los supuestos pedagógicos, ni las suposiciones de la psicología, han logrado modificar el conflicto que significa enseñar filosofía, sino que, en el mejor de los casos, solo han logrado maquillarlo con buenas intenciones.

Y es que sucede que la filosofía es una actividad intelectual, que no se propicia siguiendo las orientaciones establecidas en un paquete de habilidades pedagógicas, como tampoco se logra atendiendo a un conjunto de explicaciones o atributos elaborados desde la psicología.

La filosofía tiene su origen en una forma muy peculiar del pensamiento, donde pensar es, por así decirlo, un volver sobre las cosas (Rubio, 1980). Por eso, para lograrlo, se requiere de trabajar con cuestiones intelectuales, entendiendo dichas cuestiones como un acto propiamente racional, por lo que no consiste únicamente en adquirir técnicas mecanizadas. Aunque también es cierto que una actividad intelectual, como la filosofía, debe conducir al logro o adquisición de habilidades, mismas que se deberán corroborar por medio de algún desempeño.

Algo que no se debe pasar por alto, pero que seguramente ha sucedido, propiciando incluso que otras disciplinas se tomen atributos como suponer que pueden decirnos *por dónde va la tirada* para mejorar la enseñanza, es que la filosofía no es producto de una habilidad, ni consiste en desarrollar alguna destreza, por lo que cualquier intento de enseñar filosofía por medio de la enseñanza de ciertas habilidades, separadas de los conceptos subyacentes y propios de los problemas conceptuales de la filosofía, está condenado al fracaso.

Esto es así ya que las actividades intelectuales generan habilidades, pero las habilidades no generan actividades intelectuales. Por ejemplo, se puede emplear alguna estrategia didáctica, desde la concepción de la pedagogía contemporánea, para lograr que los alumnos desarrollen habilidades para la argumentación; se establece una ruta didáctica, se sigue un método, se aplican algunas técnicas y al final sin duda, el alumno habrá adquirido cierta habilidad para la argumentación; sin embargo, no habrá aprendido filosofía, con todo y que la argumentación forme parte esencial del quehacer filosófico.

El principal conflicto con la pedagogía contemporánea es que ha convertido a la educación, contrario a lo que supone, en un proceso sumamente desgastante, rutinario y aburrido. Y aunque muchos docentes lo sabemos, fingimos que sucede una cosa muy distinta. La educación, como resultado de la pedagogía contemporánea, exhibe de distintas formas, un imperativo uniformador, un *ethos* preocupado por evaluar y por consiguiente propio de lo

jerarquizado. Seguramente, en algún momento tendremos que cuestionar cuándo dejamos colonizar nuestro sistema educativo, aceptando términos como el de competencias, liderazgo, misión, visión, etc.

Por lo mencionado y como el concepto básico del que se ha venido tratando en la ruta argumentativa de la presente discusión teórica es el de la reflexión, como un método y como parte esencial de la enseñanza de la filosofía, se considera adecuado establecer una propuesta donde se relacione a la reflexión como parte esencial del pensamiento filosófico, con una explicación acerca de aquello en lo que consiste la educación, sus fines y su sentido, tratando de prescindir de una concepción exclusivamente pedagógica.

Esta coincidencia, entre otras seguramente posibles, se encuentra en la pedagogía de la educación para la libertad de Paulo Freire, filósofo y educador de origen brasileño, ex-ministro de educación en su país y representante de una de las propuestas esenciales de la llamada pedagogía crítica.

En la pedagogía de Paulo Freire se vislumbra un cambio radical que apuesta no solo a la reformulación de la pedagogía tradicional, sino a redefinir la esencia de la pedagogía como búsqueda teórica y práctica de un *proyecto humanizador* del individuo<sup>11</sup>, ahí que se ajuste al presente caso, donde se pretende destacar la importancia, valor y sentido del aprendizaje reflexivo para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, de donde se han inferido además tres *condiciones limitantes* que se presenta de forma frecuente en la enseñanza de la filosofía en la educación del nivel medio superior. En estas condiciones, de manera sintética, se establece que:

1. La enseñanza de la filosofía requiere repensar las formas tradicionales en que se ha llevado a cabo.
2. El desarrollo de las habilidades filosóficas se encuentra atiborrado de suposiciones psico-pedagógicas y didácticas ajenas a la filosofía
3. La práctica docente, frente a la exigencia de las nuevas formas de enseñanza, se ha vuelto una simulación.

La crítica a la educación tradicional parte del supuesto de que lo que se hace en el salón de clases se ha anquilosado. Una práctica educativa que no permite el diálogo, ni el pensamiento autónomo y crítico de los alumnos a quienes se somete por la autoridad del docente, queda

---

<sup>11</sup> Es de notar la coincidencia que existe, (sin dejar de tomar en cuenta la distinción conceptual) entre la propuesta de un proyecto humanizador en Paulo Freire y la concepción del nuevo proyecto educativo de la SEP, donde se establece un sentido humanista de la educación (SEP, 2019).

rebasada por las nuevas formas de enseñanza y las exigencias para democratizar a la educación en general. La nueva escuela se caracteriza por un intento de modificar las formas de la enseñanza tradicional, así como los métodos y recursos que emplea.

En la condición de la enseñanza tradicional del proceso educativo, el filósofo y pedagogo Paulo Freire, acuñó el concepto de 'educación bancaria' (Freire, 2007:51). La crítica de Paulo Freire coincide con **la primera condición limitante** que, como se mencionó, subyace en la enseñanza de la filosofía que se imparte en la educación media superior.

El señalamiento de una 'educación bancaria' consiste en adjudicar al alumno un lugar pasivo en la educación, de receptor y depositario de saberes, que no cuestiona lo que se afirma, porque no puede, porque se le niega la oportunidad de expresar libremente su pensamiento. Esta negación no es solo un acto de supresión de hablar, de su *punto de vista*, sino una disminución del ser.

La reducción del ser se muestra en las actividades cotidianas donde los alumnos son limitados y reducidos por la autoridad del docente, quien impone su control y su dominio de distintas formas. Por ejemplo, utiliza su saber, como un saber que no se puede cuestionar, reduciendo al alumno y menospreciando su capacidad intelectual. Otra forma es el uso de los instrumentos de evaluación, razón por la cual los alumnos les temen a los exámenes, ya que se saben desprotegidos y sometidos a la voluntad del docente.

En el salón de clase el profesor reproduce las formas de control y dominio a las que se encuentra sometido, por lo que somete y controla al alumno en clase, limitando su expresión de distintas formas, por ejemplo, apropiándose del discurso y limitando el diálogo, mediante clases donde la disertación es el único medio de promulgar el saber, fincando en el otro, el alumno, un menosprecio por su limitación de los saberes disciplinares. El alumno prefiere en esa dinámica, permanecer callado, oculto e inamovible, recibe el depósito de los saberes que el docente le proporciona a su voluntad (Freire, 2007:39)

Por lo mencionado, se precisa repensar el sentido y los fines de la educación, en particular el caso de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, donde la práctica bancaria hace de la enseñanza una manera de opresión de los alumnos y un desprecio de su ser.

En la educación tradicional como depositaria de saberes también se transfieren valores. Una concepción del hombre y del mundo que garantiza la permanencia de las relaciones de opresión. Pero para que eso suceda se requiere de instrumentos que garanticen una idea

acerca de la vida, como ideología dominante, por lo que la escuela será uno de los medios encargados de esa reproducción (Althusser, 1974).

Pero para que la escuela funcione, se necesita de una organización. En la escuela se formulan planes y proyectos que responden a cierta idea del mundo, a una concepción acerca de la vida y de cómo debe ser vivida. Esos planes y proyectos, elaborados desde la cúpula de la burocracia educativa, son a lo que comúnmente se denomina currículum.

Los planes y proyectos, plasmados en modelos educativos, son sintetizados en los programas de estudio de las asignaturas que se elaboran dentro de la administración escolar y que componen el andamiaje teórico desde el cual se proyecta una idea de la educación, de su sentido y de sus fines. Los docentes, actuando de buena voluntad (Freire, 2007:53), pueden participar incluso en la actualización de los programas de estudio, sin darse cuenta de que al hacerlo contribuyen a las formas de control y de opresión que ya se tienen contempladas por la burocracia educativa.

La educación tradicional, como claro ejemplo de la educación bancaria, reduce al ser por la necesidad dialéctica del ser del opresor. Esta condición dialéctica requiere de mecanismos de control, que permitan hacer de la educación un sistema adiestramiento más que de enseñanza.

En la *segunda condición limitante* que se infirió, se establece que el desarrollo de las habilidades filosóficas, se encuentra atiborrado de suposiciones psico-pedagógicas y didácticas ajenas a la filosofía, esto es uno de los principales impedimentos para que los alumnos desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la argumentación y el diálogo de carácter filosófico, ya que “en la práctica ‘bancaria’ de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él” (Freire, 2007:91).

Los actuales programas de las asignaturas de estudio en el bachillerato, vigentes aún, han contemplado hasta este momento, una visión que se entrecruza con las necesidades económicas de las empresas más no de los habitantes de nuestro país<sup>12</sup>, es decir, las

---

<sup>12</sup> Un ejemplo de lo mencionado y de cómo se puede explicar el sentido de la vida desde parámetros distintos, es la crítica que el presidente Andrés Manuel López Obrador hizo al señalar que “durante el periodo neoliberal se establecieron otros parámetros para medir el desarrollo del país, los cuales no le "importan mucho" porque

necesidades económicas del mercado trazan el sentido de la educación, por lo que planes y programas responden a esa lógica, en consecuencia las prácticas pedagógicas y didácticas se alinean a esa visión del mundo donde el ser humano adquiere el carácter de mercancía (Marx, 2015)

Pero además subsiste el conflicto de la interpretación que cada institución educativa del nivel medio superior hace del Modelo Educativo. Por ejemplo, en los fundamentos del programa de estudios de la asignatura de filosofía I, del Colegio de Bachilleres se considera que el programa de la asignatura “Es un documento prescriptivo en el que la institución comunica qué se debe enseñar, recomienda cómo hacerlo y señala qué evaluar” (Colegio de Bachilleres, 2017), mientras que en el Modelo Educativo de la SEP, se establece que “es indispensable pasar gradualmente de un sistema educativo históricamente organizado de manera vertical a uno más horizontal” (SEP, 2017), es decir se trata de concepciones opuestas acerca de cómo organizar el sistema educativo.

No se podría asegurar que el contenido programático, junto las concepciones pedagógicas, busquen mantener las condiciones de desigualdad social, más cuando en el Modelo Educativo se han plasmado avances sustanciales acerca del trato igualitario y de una educación incluyente (SEP, 2017). Sin embargo, la interpretación que se hace del Modelo Educativo vigente al parecer favorece las condiciones limitantes que se han tratado de esbozar.

Paulo Freire asegura que lo opuesto a una “educación bancaria” es la propuesta de una “educación problematizadora”, la cual consiste en un acto cognoscente, donde la reflexión del conocimiento es la reflexión acerca del mundo, como acto de mediación entre el educador y el educando, a diferencia de la “educación bancaria” que propone al educador como mediador entre el mundo y el educando (Freire, 2007:59).

Desde luego que en las explicaciones más actuales de la pedagogía se considera que quien debe estar ‘al centro es el alumno’, en la búsqueda de ‘educación auténtica’, sin embargo el papel que juega el alumno como centro del proceso educativo no le permite reflexionar y comprender que en ese proceso existe una condición frontera al “ser más”, al no darse cuenta

---

significaban que había más dinero en unos pocos. En ese periodo hubo poco crecimiento y se acumuló en unas cuantas manos...” (Morales, 2020)

de lo poco que sabe de sí, ya que su condición de ser menos, existencial, es la que garantiza la situación distorsionada, de ser más de algunos pocos (Freire, 2007:84).

Es en esta situación que se infiere la *tercera condición limitante*, para el problema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, ya que cuando se asegura que la práctica docente termina por ser una simulación, es porque la desesperanza y desesperación en la que se encuentra sumido el docente, frente a las prácticas competitivas por la conservación de su empleo y mejoras de su salario, lo obligan a mostrar ‘evidencias’ de un avance pocas veces perceptible en el aprendizaje de los estudiantes, quienes tampoco entienden, como se mencionó, su situación de ‘ser menos’ como requisito del ‘ser más’ de unos cuantos.

Como es el caso, de que las *tres condiciones limitantes* que se han venido mencionando, suceden como parte de los problemas que se enfrentan durante la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, se puede establecer entonces que, la necesidad de modificar dichas condiciones (para que tenga sentido implementar una estrategia de intervención didáctica) justifica construir una fundamentación pedagogía más cercana a la enseñanza de la filosofía, a su método y a su práctica, misma que para el caso presente, se considera como viable a la pedagogía propuesta por Paulo Freire.

Por lo mencionado, en el siguiente apartado se pretende construir la fundamentación teórico-pedagógica para un aprendizaje reflexivo en la enseñanza de la filosofía, desde la postura de la pedagogía de Paulo Freire.

### 3.2 Fundamentación para una pedagogía filosófico-reflexivo

En la pedagogía de Paulo Freire se otorga un papel central a la reflexión del individuo. Que el estudiante, como individuo, sea capaz de comprender su lugar en el mundo, su relación con las cosas de este mundo, así como su relación con los otros seres que como él habitamos este mundo, significa la necesidad de que el estudiante cuente con una capacidad mental que le permita comprender esa relación. Y precisamente esa capacidad, es a la que se denomina habitualmente como reflexión.

Desde luego que la reflexión, en el sentido más simple, no permite adquirir una visión tan amplia como la mencionada. Tampoco se puede afirmar que la reflexión, solo si es filosófica, lo consigue, aunque es inobjetable que el carácter sistemático y metodológico de la filosofía, ofrece una mayor posibilidad. Por ejemplo, ‘ponerse a pensar’ acerca de lo conveniente o no

de cierta elección, es una forma de reflexionar en la que no necesariamente se incluye una visión general acerca de la vida, de las cosas del mundo y de la relación con los otros individuos. Por consiguiente, se puede afirmar que la reflexión puede ser espontánea, es decir, se puede presentar como resultado de sopesar algunas experiencias de la vida diaria, para lograr una respuesta de cierta forma ‘pensada’, a la que denominamos reflexión.

Sin embargo, la reflexión también se puede desarrollar, y se puede adquirir como una habilidad intelectual, procediendo de manera metódica y sistemática, como sucede con la reflexión filosófica. Por ejemplo, en el “Diálogo del Critón o del Deber” Platón relata, en uno de los pasajes más conocidos, los últimos días en la vida del maestro ateniense. Sócrates, quien es condenado a beber la cicuta, permanece encarcelado, cuando recibe la visita de Critón, amigo cercano de Sócrates, a quien le asegura que todo está arreglado para que pueda escapar, ya que su encarcelamiento es injusto y los jueces y el jurado, manipulados por ciertos intereses, tomaron una decisión equivocada. Sin embargo, Sócrates guiando mediante el diálogo la discusión acerca de ‘si es posible que las mayorías puedan tener la razón’ y si ‘es correcto’, por lo tanto, ‘responder a sus injusticias con más injusticias’ (Platón, 2003), muestra cómo se procede metódica y sistemática, para lograr la reflexión filosófica.

En el caso de la pedagogía de Paulo Freire la reflexión, como habilidad intelectual, tiene un sitio preponderante; ya que es en la educación problematizadora, contrapuesta a ‘la educación bancaria’, donde el proceso de la enseñanza “no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir, ‘conocimientos’ y valores a los educandos” (Freire, 2007:58), sino que se trata de un acto de reflexión, donde se busca comprender y superar las contradicciones entre el docente y el estudiante, contradicciones que al reproducirse en la escuela no son más que la reproducción de las relaciones sociales que se establecen entre los individuos y que limita el proceso de humanización.

En la educación problematizadora el docente ya no es solo el que educa, sino que cuando educa es educado por el diálogo que establece con los estudiantes (Freire, 2007:59) y la manera más apropiada de lograrlo es mediante la reflexión, tanto del estudiante como del docente. Si esto es así, la filosofía puede emplear esta explicación para modificar y construir relaciones distintas y a las que habitualmente se emplean en la enseñanza tradicional de la filosofía dentro del salón de clase.

El proceso de la enseñanza es esencialmente un acto cognoscente, ya que no se trata de la transferencia o transmisión de conocimientos y valores, como en la educación bancaria, sino que consiste en la reflexión acerca del mundo, del lugar que ocupa tanto el estudiante como el docente en este mundo y su relación con las cosas y los otros sujetos de este mismo mundo. Es el mundo ontológico-existencial, el que media entre el docente y el alumno, ya que es en ese mundo, donde se encuentran las contradicciones que les impiden *ser* (Freire, 2007), por lo tanto, transferir o transmitir conocimientos filosóficos, esperando con ello que el alumno logre el desarrollo de ciertas habilidades filosóficas es, para el presente caso, un error metodológico; la filosofía no busca, en principio y para los fines de la presente propuesta, que los alumnos adquieran un cúmulo de conocimientos conceptuales o historiográficos, sino que aprendan a reflexionar de manera filosófica

Por eso la educación problematizadora, opuesta a la educación bancaria, trata acerca del mundo y de las contradicciones que se presentan en él, como situaciones limitantes del individuo para “*ser más*” en el mundo (Freire, 2007), muestra el camino, metodológicamente, a la reflexión, como forma de enseñanza y de aprendizaje; lo mismo para el alumno que para el docente.

El mundo existencial, y desde luego el mundo social, es el mundo posible<sup>13</sup>, donde se establecen las relaciones entre los individuos<sup>14</sup> y no el que se descubre en los contenidos programáticos, por lo que es el mundo y no el docente, el mediador entre el educando y el educador, ya que es en el mundo donde el alumno se encuentra frente a las diferentes situaciones que limitan su vida y su existencia, como frontera al ‘*ser más*’ (Freire, 2007).

La cuestión es si, de acuerdo a la pedagogía actual el alumno es el centro de la educación y el docente el responsable de mediar entre el alumno y los contenidos, (sea como orientador o facilitador) ofreciendo al alumno, recursos, estrategias o instrumentos necesarios que le permitan ‘comprender’ ese mundo, pero sino exista un proceso específicamente reflexivo, el alumno no podrá comprender el significado de ‘*estar y ser en ese mundo*’ como límite a su posibilidad de ser, y en consecuencia el proceso educativo termina por cumplir únicamente

---

<sup>13</sup> Para Saul Kripke los mundos posibles no son algo que se descubre, sino algo que se estipula mediante descripciones. Generalmente, las cosas sobre una situación contrafáctica no se “descubren”, se estipulan; “los mundos posibles no se dan necesariamente de manera puramente cualitativa, como si los estuviéramos mirando a través de un telescopio” (Kripke, 1980)

<sup>14</sup> Relaciones a las que Marx llamó “Relaciones sociales de producción”, y que explican la manera del comportamiento del hombre en sociedad (Marx, 2015)

con un ciclo y un papel de reproductor de las condiciones sociales de ese mundo, ofreciendo al alumno únicamente los medios para que adquiriera saberes o habilidades que desde luego le sirven para explicar cómo es ‘estar en el mundo’, pero sin que exista una reflexión acerca del sentido de ese mundo, de las limitaciones que le impone ese mundo y de su relación, con otros individuos, como frontera o límite a su ‘ser’ como posibilidad de ‘*ser más*’, en ese mundo (Freire 2007).

Cuando el alumno comprende las situaciones que limitan o condicionan su existencia, es decir, su situación de *ser más* sólo entonces adquiere un pensamiento crítico. Esto no quiere decir que ningún alumno logre un sentido crítico sino es bajo esta circunstancia, lo cual sucede incluso sin la mediación de alguna estrategia, ya que se trata de una situación espontánea, natural y propia de ciertos alumnos<sup>15</sup>

Pero para lograrlo, en un mayor número, no es suficiente que el alumno lea, memorice o se le aplique cierto instrumento didáctico (como puede ser un cuestionario, un mapa conceptual, una rúbrica, etc.), aunque tampoco es suficiente que acumule una cantidad considerable de conocimientos históricos de la filosofía. Por ejemplo, si uno de los propósitos de algún curso es que el alumno adquiriera progresivamente un pensamiento crítico de la vida, y como parte de una estrategia didáctica encaminada a que suceda, se considera pedir al alumno, que luego de una lectura grupal de *la apología de Sócrates*, elabore un cuadro sinóptico recuperando las ideas más importantes, intercambie ideas con sus compañeros, para que al final “lo aplique” elaborando un ejemplo de la vida cotidiana, creyendo que al “situar” el conflicto de la apología en un ejemplo actual se logrará que el alumno adquiriera progresivamente un sentido crítico de la vida, es un error.

Lo que se le pidió al alumno ‘no alcanza’ para lograr el propósito, ya que se requiere una reflexión de la situación límite que le impide *ser más* (Freire, 2007), es decir, se necesita que el alumno reflexione, por ejemplo, acerca de los límites de la democracia y su relación con el estado de derecho; a partir de su punto de vista en contraste con los otros puntos de vista de los demás alumnos; se necesita diálogo, intercambiando de opiniones, desocultamiento de aquello que a simple vista no se muestra, para que entonces pueda adquirir un sentido crítico

---

<sup>15</sup> Es indudable que la formación cultural de la familia, el entorno donde se encuentra, así como los intereses propios del alumno, inciden en la facultad para adquirir un pensamiento crítico.

del significado de ese trágico suceso que marca el origen de la democracia y la trascendencia para el pensamiento filosófico.

Lo que se pretende sostener con lo mencionado es que la reflexión individual, subjetiva en esencia y filosófica para el caso presente, debe tener con un sitio preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, por lo que eximir su sentido en virtud de la búsqueda de una objetividad estrictamente concreta en el análisis de la realidad, es objetivismo.

Pero lo mismo sucede en sentido opuesto: negar la objetividad en la teorización como en la práctica para destacar el valor del carácter subjetivo conduce al solipsismo, como una negación de la realidad objetiva, resultado de la creación de la conciencia (Freire 2007:29)

El valor de la subjetividad en la enseñanza de la filosofía ha sido poco apreciado, pese a tratarse de uno de los temas centrales de la filosofía<sup>16</sup>. La enseñanza tradicional, tardó demasiado en comprender cuál era el valor de que los alumnos tuvieran su propio punto de vista, resultado de sus experiencias en la vida diaria, y cómo ese punto de vista subjetivo, e individual podría incorporarse al proceso de la enseñanza de la filosofía en el salón de clases.

Actualmente no se puede negar el valor de los aprendizajes previos que tiene el alumno, adquiridos como se mencionó, en la vida cotidiana y resultado de su experiencia en esa vida. Se trata de aprendizajes que incluso en muchas ocasiones pueden ser más de lo que se podría esperar, lo cual no significa necesariamente y al mismo tiempo, que se trate de conocimientos certeros.

Una forma de conducir esos saberes previos, individuales y subjetivos, a una comprensión más objetiva, con fundamentos y en consecuencia razonada, sin que con ello se tenga por requisito renunciar a un punto de vista, es la reflexión filosófica, por lo que necesario mencionar cuáles son, con base a lo tratado y desde la consideración del presente caso, los

---

<sup>16</sup> Un ejemplo claro, aunque desde luego no el único (y posiblemente ni siquiera el primero), es la reflexión de Aristóteles acerca del pensamiento de Parménides, donde la subjetividad es referida como analogía y como respuesta al ser único e igual de Parménides, la analogía en sí misma sería la interpretación de la dualidad entre la experiencia y la racionalidad, donde se destaca como el encuentro y conflicto dicotomizado entre la subjetividad y la objetividad.

componentes de una pedagogía filosófico-reflexiva, los cuales se muestra gráficamente, en la siguiente ilustración<sup>17</sup>:

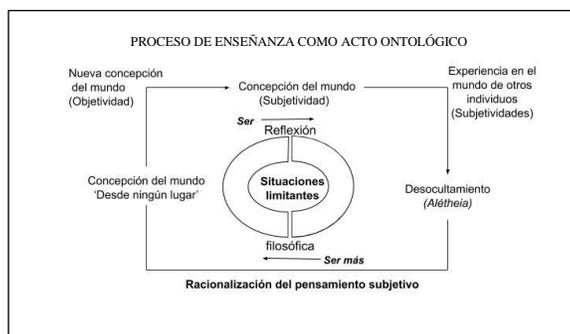


Ilustración 1.2 Componentes pedagógicos para una orientación filosófica-reflexiva

La pedagogía filosófica-reflexiva se trata, ante todo, de un movimiento continuo, constante, y permanente, ya que es la búsqueda del conocimiento como *episteme* y como desocultamiento. Se puede tener la impresión de que este **primer momento**, visto como un encuentro de subjetividades, es decir, de la explicación subjetiva del individuo (para el caso, del alumno) acerca del mundo, frente a la explicación igualmente subjetiva de los otros individuos (de los otros alumnos) acerca del mismo mundo, es un movimiento dialéctico, cuando no es el caso.

No se trata de confrontar el punto de vista individual y subjetivo de un individuo (del alumno) con los otros puntos de vista individuales y subjetivos de los otros individuos (alumnos de la clase), sino de dialogar con los otros puntos de vista, para conocer sus posibilidades, razones, alcances y limitaciones. Por lo mismo no es exposición ni debate, como sucede con ciertas técnicas pedagógicas, ya que no se busca transmisión o transferencia de saberes, lo cual sería más cercano a la enseñanza tradicional que propio de una enseñanza problematizadora. Lo que se busca es el diálogo, con los otros, pero también con los textos.

El diálogo con el texto, entendido como un conjunto de signos susceptibles de ser considerado como tal (Ricoeur, citado por Palmer, 2002); como puede ser el escrito, la imagen, el video o incluso el mismo diálogo, representa el **segundo momento**.

<sup>17</sup> La ilustración 1.2 Componentes pedagógicos de una orientación filosófica-reflexiva, tiene como referencia y antecedente la ilustración 1.1 Componentes teóricos de una orientación filosófica-reflexiva (pág. 44)

En el proceso reflexivo el diálogo, más que condición, es una necesidad. Es el encuentro con el texto y con el otro como desocultamiento, como forma de aclarar la realidad y de hacerla más transparente, por lo que es *Alétheia*, camino y búsqueda de la verdad, como interpretación de lo que se expresa, de lo que se explica y de que se puede traducir. Aquí la reflexión filosófica es “hermenéutica, en cuanto instrumento del comprender” (Beuchot, 2007), ya que además de entender es necesario comprender, por ello la conveniencia de la rigurosidad unívoca, pero sin dejar fuera el carácter enriquecedor del sentido equívoco del pensamiento individual y subjetivo, y esto es así puesto que se busca la racionalización del pensamiento individual, procurando su acompañamiento con ‘buenas razones’; se trata de un diálogo con el texto encaminado a la racionalización de la subjetividad y de su experiencia en el mundo para explicar o relacionar conceptos filosóficos, pero también como acto de interpretación del ser que al interpretar se interpreta a sí mismo, ya que consiste en un acto de reapropiación de sí, de una afirmación del ser, que el sujeto realiza mediante una interpretación (Rubio, 2015).

El **tercer momento** consiste en la nueva experiencia del individuo, racionalizada, que sin dejar de ser un punto de vista es ya, de cierta forma, una nueva distinta con el mundo, con los otros individuos y con las cosas de este mundo. El punto de vista puede dejar de ser opinión, en ciertas ocasiones, con el encuentro de otros puntos de vista. Por ejemplo, frente la disertación de un alumno o de un docente. Sin embargo, es más probable y particularmente sólido que suceda por el desocultamiento, esto es cuando la reflexión filosófica, como hermenéutica, interpreta al mundo. Sucede así ya que al mismo tiempo que el individuo interpreta al mundo, es “un ser que al interpretar se interpreta así mismo” (Rubio, 2015). Por ejemplo, si un estudiante tiene cierta idea de la vida, y en esa idea cabe bien suponer que la desigualdad entre los individuos es producto del esfuerzo de unos y el ocio o la apatía de otros, el proceso dialógico que permite reflexión filosófica, como hermenéutica, le puede ofrecer una visión diferente o adicional a la que tiene.

Este último momento sintetiza un supuesto desapego de la subjetividad para “ver las cosas desde un punto de vista más objetivo”. Ese ver “más objetivo”, finalmente es una nueva concepción del mundo, por lo que, apropiada por el individuo, se ofrece ahora como su “punto de vista”, es decir la objetividad como “visión desde ningún lugar”, conservando de manera inherente cierta idea subjetiva e individual, que termina por apropiarse de la

objetividad; esto es lo que se quiso decir cuando se afirmó la idea de un “supuesto desapego de la subjetividad”.

La pedagogía del **aprendizaje filosófico-reflexivo** descrita en los párrafos anteriores trata en sí, de un recurso propio de la filosofía, al derivarse de una forma de la reflexión con un fundamento metodológico resultado de las direcciones del pensamiento filosófico, por lo que podría resultar más favorable a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, dado que no es una estrategia pedagógica ajena y extraña al *corpus filosófico*, sino que forma parte fundamental de la filosofía y sus propósitos, como aprendizaje que se permea de cierta intencionalidad pero filosófica (Cholbi, 2007: 35-58).

Mediante la pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, el docente puede construir un ambiente de enseñanza y de aprendizaje más flexible al que actualmente se tiene en las aulas de clases en los colegios, ya que uno de sus elementos esenciales es el diálogo como medio para escuchar y comprender al otro<sup>18</sup>, sin renunciar al punto de vista propio, pero creando al mismo tiempo condiciones que permitan lograr los propósitos que se establecen en los programas de la asignatura de filosofía.

También es posible considerar que si la pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo es una propuesta fundamentada en una disposición propia del saber filosófico, se espera que el estudiante pueda comprender con mayor facilidad el valor y la utilidad de la filosofía en su vida, en la contribución de un sentido crítico y filosófico que le permita entender y examinar el sentido de la vida, más no en un sentido utilitario y pragmático, como en ocasiones lo esperan algunas de las interpretaciones de la burocracia educativa.

En consecuencia, y como es el caso de que:

1. Las *condiciones limitantes* que se han descrito como parte del problema para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato suceden.
2. Las direcciones del pensamiento filosófico se pueden orientar para crear un método de enseñanza de la filosofía (Rohbeck, 2007)
3. Es posible combinar una perspectiva individual-subjetiva con una concepción objetiva del mundo, que incluya al individuo y su punto de vista (Nagel, 1996), como método para la enseñanza de la filosofía

---

<sup>18</sup> Aquí el ‘otro’ puede ser entendido como los demás compañeros de clase del grupo o el mismo docente

4. En la pedagogía de Freire se encuentra una postura que asume a la educación, como enseñanza problematizadora, de donde se le deriva además como una situación gnoseológica acerca del mundo (Freire, 2007)

Entonces se puede establecer que una pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, donde el alumno comprenda su condición en el mundo y de los límites que ese mundo histórico, social, económico y político le imponen a su ser, es posible.

La pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo debe ser considerada como un instrumento y no como un fin de la vida humana, aunque se trata de un instrumento que resulta viable para la vida misma, al tener como punto central a la reflexión filosófica, ya que como aseguraba Sócrates, en la antigüedad, “una vida sin examen no es vida” (Platón 2003). Por lo mismo se puede afirmar que se trata de un recurso filosófico vigente, que nos hace crecer como seres humanos, puesto que reflexionar es pensar de nuevo acerca de las cosas, “es un volver sobre las cosas” (Rubio, 1980).

Esa especie de volver sobre el pensamiento, sobre la realidad que nos afecta, que no nos satisface plenamente, exige y posibilita la organización del ser humano; se trata en consecuencia de un acto altamente educativo, de modo que la reflexión constituye una parte esencial de la filosofía y al mismo tiempo un medio para aprenderla, reflexionar constituye una capacidad de volver para distinguir, para crear relaciones, para generar sistemas de comprensión y operación, es expresión del pensamiento, pero de un pensamiento que aprende y que es capaz de volver sobre el propio proceso de aprender, lo que en pedagogía se denomina metacognición, para controlar y mejorar la propia experiencia humana.

Una pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo se deriva esencialmente del aprendizaje reflexivo (desde luego y para el caso, filosófico) por lo que forma parte de la tradición filosófica como enseñanza, ya que se encuentra presente en la mayor parte de los discursos filosófico, pero también en la enseñanza que los maestros entregaban a sus discípulos llamando ‘a pensar con más profundidad’ acerca de sus vidas. Por ejemplo, cuando Séneca llama a  *echar cuentas*  sobre la vida y a pensar acerca de cómo esa vida que se extingue todos los días debería de ser vivida en su momento y no hasta el final de nuestros días (Séneca 2010: 13), lo que hace es precisamente un llamado a la reflexión filosófica, donde lo particular del caso es que, al mismo tiempo reflexionando educa.

El saber filosófico, que se aprende enseñando, exige repensar las cosas, o como asegura Sztajnszrajber, exige un “*desacomodamiento* donde lo obvio pierda su naturalidad y no solo todo nos resulte extraño, sino que, además, todo deje de ser obvio” (Sztajnszrajber 2013:23).

Aprender reflexionando y corrigiendo nuestros propios errores nos da una forma de ser a lo que hoy llamamos formación, en función de un desarrollo integral de la persona humana, de todas sus potencialidades de ser, de lo que es y de lo que puede llegar a ser. Porque el ser, en lo humano no es solo ser; sino que en relación con el conocimiento es búsqueda de la verdad, reconocimiento de la falibilidad humana y la necesidad de continuar aprendiendo sobre lo que lo que hemos vivido, lo que somos y lo que podemos ser.

Pero en la pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, la reflexión también representa un conflicto, ya que es el encuentro del ser humano, consigo mismo en un espacio habitado por otros seres humanos que a su vez tienen una idea muy específica de su ser, de su existencia y de su sitio en el mundo. Este problema, de acuerdo con Nagel, no es otro que el de “cómo combinar la perspectiva de una persona particular que se halla dentro del mundo con una concepción objetiva de ese mismo mundo, incluidos la persona y su punto de vista” (Nagel 1996: 9)

### 3.3 El ambiente virtual como posibilidad de una pedagogía filosófico-reflexiva

Para el caso de la enseñanza de la filosofía, como seguramente sucede en el caso de otras disciplinas, la exigencia de nuevas formas de enseñanza que incluyan a los individuos que forma parte de ese proceso, es decir, al alumno y al docente, no puede dejar de lado, al contexto dónde se desarrolla dicha práctica de enseñanza.

En nuestra época, parte inevitable de ese contexto, son el uso de los artefactos o dispositivos, mediados por las tecnologías de la informática y de la comunicación (TIC). Se trata desde luego de prácticas comunes que forman parte de nuestra vida actual: para bien o para mal, están ya dentro de nuestra vida diaria; con las bondades que representa la comunicación a grandes distancias de forma casi inmediata, o con diversas aplicaciones y programas que facilitan las actividades cotidianas. Pero también con los peligros que de su uso se deriva; sea como un simple distractor dentro de la vida cotidiana, o con sus prácticamente inevitables sitios de riesgo, tráfico y menosprecio de la dignidad humana.

Ante la exigencia de adoptar distintos recursos para la enseñanza, resulta evidente que no se puede evadir el uso de las TIC, ya que como se mencionó, forman parte de nuestra cotidianidad. Y es que la exigencia de modificar los métodos de enseñanza no se puede resolver sólo con buenas intenciones: en nuestra situación actual, y con prácticas de enseñanza obsoletas, el futuro que le puede deparar a la educación es por demás predecible. Si lo dicho resulta cierto, como parece suceder, entonces el proceso de la enseñanza no debe evadir el uso de las TIC, por el contrario, lo que se requiere es una práctica educativa que reflexione acerca de cómo incorporar a las tecnologías de la época en la educación, sin que dichas tecnologías, su uso y aplicación, se convierta en el fin último de la enseñanza; salvo para las disciplinas que tengan como propósito dicho fin.

Pero si el uso de las TIC ha generado desconfianza en el ámbito de educativo, en particular en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, es porque se consideran, entre otras razones, como herramientas propias del ámbito laboral y porque su uso sigue proyectando la desconfianza propia de favorecer la alienación humana, el consumo desmedido, el descontrol de los individuos, y la desrealización de la mujer y del hombre, favoreciendo una interpretación tecnológica de nuestra era, con una imagen limitada del mundo y del ser (Heidegger, 1958).

Implementar el uso de las tecnologías en la enseñanza de la filosofía, dentro de los espacios virtuales, no significa desde luego que la enseñanza y el aprendizaje, como proceso, tendrá en lo inmediato un impacto favorable; afirmar que los estudiantes y docentes modificarán su práctica habitual por el solo hecho de implementar el uso de las TIC, sería tanto como creer que el proceso educativo puede cambiar de un día para otro.

Pero tampoco es aceptable la afirmación de que del uso de las tecnologías en espacios virtuales se sigue la explicación que justifica la trivialización de nuevos saberes. El conflicto se encuentra, posiblemente, en la forma; cuando se utiliza a las TIC, pero no se contempla su mediación dentro de una estrategia adecuada que permita orientar el empleo de las TIC y de los espacios virtuales como parte de un proceso para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes y docentes.

Pero además, si el conflicto inicial, mismo que se buscó mostrar en los apartados anteriores, tiene que ver con la manera en que se transmite el conocimiento dentro del salón de clase, es decir, la enseñanza tradicional, como un monólogo del docente, donde el alumno es, en el

mejor de los casos, depositario de saberes, como sucede desafortunadamente, en buen número de casos, en la enseñanza de la filosofía, la cuestión es que el uso de las TIC, en los espacios virtuales, posiblemente continua inscrita dentro de dicha forma de enseñanza.

Como se mencionó anteriormente, una enseñanza problematizadora, consiste en práctica **gnoseológica**, donde la reflexión del conocimiento es la reflexión acerca del mundo, como un acto de mediación entre el educador y el educando, lo cual se contrapone a la “educación bancaria” que propone al educador como mediador entre el mundo y el educando (Freire, 2007:59). Por eso el empleo de las TIC y de los espacios virtuales, carentes de estrategia de intervención didáctica despoja al individuo (para el caso, el alumno) de la posibilidad de lograr un proceso de reflexión, ya que el uso de la TIC y de los espacios virtuales, se encuentran inscritos dentro de una concepción bancaria de la educación, donde el mediador, entre los contenidos y el alumno, sigue siendo el docente.

Entonces, si la búsqueda del *ser* para *ser más* es el esclarecimiento del mundo, la *alētheia* como explicación que incluye la relación entre el pensamiento personal, individual y subjetivo con la idea generalizada del mundo desde lo que se ha llamado un punto de vista objetivo, no puede ser resultado de la enseñanza tradicional de la filosofía, por lo que aún con el empleo de las TIC y de los espacios virtuales, no se consigue la reflexión del alumno. Sin embargo existe un conflicto adicional: para que los artefactos de la época, en los espacios virtuales, permitan que los alumnos desarrollen habilidades propias de la filosofía se necesita no solo de una estrategia que incorpore el uso de las tecnologías en la enseñanza de la filosofía, sino que requiere además de una dirección propia de la disciplina, como es el caso de orientación filosófico-reflexiva que se ha propuesto durante los capítulos anteriores, resultado del tratamiento de las líneas del pensamiento filosófico, para el caso, de Thomas Nagel.

Es importante tener presente que, en la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza de la filosofía, se ha incurrido posiblemente en un error metodológico, ya que como resultado de la creencia que supone, que al incorporar a las TIC, se asegura un aprendizaje novedoso de la filosofía, lo que ha sucedido es que se deja de lado la adquisición de saberes o habilidades propias de la disciplina por desarrollar habilidades tecnológicas: en este caso el medio es la enseñanza de la filosofía mas no el fin.

Como se ha venido insistiendo, resulta inevitable considerar que, para el caso de la enseñanza de la filosofía, cuya práctica habitual se encuentra anquilosada dentro de la enseñanza tradicional, se requiere modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también es necesario adecuarla a su contexto. Los escenarios de la enseñanza poco a poco dejan de ser los espacios tradicionales; el salón de clase empieza a ceder su sitio ante el espacio virtual, lugar donde habrá que construir sitios para el diálogo y la discusión. Lo mismo sucede con los aprendizajes y las evidencias que de los alumnos se deben esperar. Los productos habituales, que tal vez en algún momento facilitarían el desarrollo del pensamiento filosófico, pueden ser menos apropiados para el uso de las TIC y de los espacios virtuales. Lo que se pretende sostener es que:

1. Si el uso de las tecnologías de la informática y de la comunicación (TIC) en espacios virtuales no se vislumbran dentro de una estrategia de enseñanza y aprendizaje que contemple además una orientación propia de la disciplina filosófica, lo más probable es que no se favorezca el aprendizaje disciplinario sino el tecnológico.

2. Implementar una estrategia de enseñanza de la filosofía donde las TIC y el espacio virtual son el principal instrumento, puede desfavorecer el desarrollo de habilidades intelectuales, ya que se trata de una práctica más cercana al conductismo que a una práctica propiamente filosófica, que deja de lado recursos propios de la filosofía, como son el diálogo, el análisis conceptual y la reflexión.

3. Los ambientes virtuales no son espacios *per se* dialógicos, ya que contrario a lo que se cree, se trata de espacios que condicionan el diálogo, la discusión y la controversia, por lo tanto, adecuar dichos espacios mediante una estrategia de enseñanza implica forzar el aprendizaje a un escenario que no es en sí mismo dialógico.

Si lo anterior es cierto, es posible que una estrategia pedagógica, que incluye el uso de dispositivos empleados en la actualidad, requiera al mismo tiempo, de espacios virtuales y de espacios físicos, lo que, para el caso presente se identifica como un ambiente híbrido<sup>19</sup>, en particular cuando se ha logrado que dicho espacio físico sean un espacio de diálogo, con lo

---

<sup>19</sup> La explicación más puntual acerca del significado del ambiente híbrido se presenta en el siguiente capítulo, ya que la afirmación acerca de que un ambiente híbrido consiste básicamente en la combinación del ambiente físico (salón de clases) y el virtual, no es precisa.

que el requerimiento de hacer dialógicos a los espacios virtuales, que en esencia no lo son, se reduce. La alternativa de una búsqueda por mejorar las formas de enseñanza empleando las TIC implica desde luego desarrollar habilidades en el uso de dispositivos, es decir habilidades tecnológicas, pero como ya se comentó, no es suficiente para garantizar el desarrollo de habilidades filosóficas, por lo que además se necesita de una orientación propiamente filosófica que, entre otras cosas, desentrañe el escepticismo causado por el uso de la tecnología en la enseñanza, y coadyuve a la adquisición de saberes filosóficos.

Lo que se afirma es que, para el caso presente, las TIC junto con los dispositivos electrónicos, son considerados como herramientas propias de la época, útiles para en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el espacio virtual será considerado como un lugar favorable para dicho proceso *si y solo si* se considera como un complemento para el trabajo desarrollado en el espacio físico, es decir, el salón de clases, donde la finalidad sea potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, justificando así su pertinencia.

#### Conclusiones del tercer capítulo

Como se ha venido señalando, la pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo pretende establecer a la reflexión, como cualidad específica del saber humano, que posibilita un saber acerca de nosotros mismos y al mismo tiempo es la puerta para conceder la entrada al cuestionamiento de aquello que creemos pero que carece de fundamento; sin la reflexión el saber puede convertirse en dogma, es decir “En el caso del conocimiento, el escepticismo aparece cuando reflexionamos en que nuestras creencias pugnan inevitablemente por ir más lejos que sus fundamentos” (Nagel 1996:143).

En suma, durante el desarrollo de este capítulo se expusieron las bases para una la pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, donde se estableció que la reflexión es un proceso que inevitablemente obliga a ubicar nuestro lugar en el mundo, ese lugar que, producto de la reflexión filosófica, puede ser puesto en duda, ya que “cada uno de nosotros, al reflexionar sobre este mundo carente de centro, debe admitir que parece haberse omitido de su descripción un hecho muy importante: que una persona particular en él es ella misma” (Nagel 1996:81)

Nietzsche aseguraba que, si la filosofía es posible, pero su posibilidad no porque se le confine en instituciones académicas, ni porque el Estado o los gobiernos vigilen su enseñanza, de

hecho, esa sería la circunstancia que podría impedir, bloquear y hasta evitar la filosofía, “enclaustrar a la filosofía entre cuatro paredes, aun cuando se tenga ventanas y puertas, es asfixiar su posibilidad. Pero no solo eso, es también limitar el conocimiento, dogmatizar la posibilidad del saber” (Nietzsche 1872). Pero ¿Cuál es la causa de tal aseveración? Probablemente la decadencia de la enseñanza con sus formas poco reflexivas pero autoritarias

En el siguiente capítulo se pretende mostrar cómo se podría incluir una pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo, donde la reflexión filosófica sea el fundamento central como orientación, en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, pero en un entorno mixto; es decir, que incluya el espacio físico habitual para el trabajo de clases, como es el aula, pero que además incluya el entorno de un espacio virtual, ambiente que en su conjunto se denomina híbrido. No se trata entonces sólo de aplicar una disposición que, además de ajena a la filosofía, parta de un fundamento pedagógico elaborado al margen del pensamiento filosófico, desconociendo las direcciones de dicho pensamiento, así como las prácticas que en él subyace. En consecuencia, lo que si se pretende es subvertir, desde una pedagogía del aprendizaje filosófico-reflexivo (en la medida de lo posible) el conflicto de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, empleando como se mencionó, una pedagogía y una orientación propias de la filosofía, donde se incluya una forma de enseñanza que contemple tanto el salón de clases como en el espacio virtual.

Diseñar una estrategia de intervención didáctica que conste de una orientación resultado de las direcciones del pensamiento filosófico, para el caso de Thomas Nagel, pero además con un fundamento pedagógico dispuesto a la concepción filosófica del *ser más* como propósito del *ser en sí*, lo cual sucede con la pedagogía de Freire, puede resultar viable pero insuficiente, particularmente en el momento actual. Se requiere incorporar recursos novedosos, como sucede con los ambientes de aprendizaje, particularmente en una época como la nuestra, donde las tecnologías de la informática y la comunicación (TIC) no deben ser vistas como un fin en sí mismo sino como un medio que potencialice la adquisición de saberes, y el desarrollo de **habilidades filosóficas**. Esto es lo que se pretende desarrollar en el siguiente capítulo

## **CAPÍTULO 4. DIDÁCTICA FILOSOFICO-REFLEXIVA EN UN AMBIENTE HÍBRIDO**

En el momento actual, en la situación que vivimos en estos días, ha quedado claro que una de las formas de salvar situaciones extraordinarias, como ha sucedido con el caso de la pandemia global<sup>20</sup>, puede ser mediante el uso adecuado de las tecnológicas de informática y de la comunicación (TIC).

La escuela se ha visto forzada por los sucesos inesperados, a utilizar plataformas digitales durante varios meses, para la continuidad del proceso educativo. Pero esta situación también dejó en evidencia múltiples carencias de las que adolece nuestra sociedad y en particular nuestro sistema educativo: un acceso igualitario a las tecnologías aplicadas a la educación, una actualización docente en el uso de plataformas digitales y un conocimiento adecuado de los beneficios y límites de las tecnologías por parte de la administración escolar.

Dentro de los principales intentos al utilizar las nuevas tecnologías en la educación, se recurrió al uso de videollamadas y chats, con el fin de subsanar la carencia de la clase presencial, incurriendo desafortunadamente en los mismos errores de la enseñanza tradicional: clase expositiva, depósito de saberes, carga excesiva de tareas, solicitud de evidencias de clases como muestra de cumplimiento del trabajo académico, etc.

De forma habitual se considera que la escuela es el espacio, por antonomasia, para la enseñanza y del aprendizaje, pero ¿Qué está sucediendo actualmente con el espacio físico de la escuela? ¿Se trata realmente del único espacio donde se puede aprender? Desde luego que no. Hoy más que nunca tenemos claro que el espacio físico de la escuela, en tanto centro único de la enseñanza y el aprendizaje, está cambiando. Por lo que la pregunta que ahora debemos hacernos es acerca de la posibilidad que tienen otros espacios, como los espacios virtuales, más cuando dichos espacios se han convertido en una suerte de extensión de la vida diaria.

Pero asegurar que, si los espacios virtuales forman ya parte de nuestra cotidianidad y los alumnos de las nuevas generaciones, hoy en bachillerato, son nativos de esos espacios, entonces el uso de las tecnologías garantiza que los procesos involucrados en la enseñanza sean más adecuados si se incorporan las tecnologías de informática y comunicación (TIC),

---

<sup>20</sup> La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. La caracterización ahora de pandemia significa que la epidemia se ha extendido por varios países, continentes o todo el mundo, por lo que afecta a un gran número de personas

es evidentemente una falacia. Desde luego que tampoco es preciso descartar que algunos espacios virtuales, puedan ser utilizados para la enseñanza, tal es el caso de sitios como Facebook y Twitter. Sin embargo, es necesario tener presente que se trata de espacios sumamente limitados, dada su orientación original, por lo que requieren de adecuaciones pedagógicas que permitan hacer un tratamiento apropiado a la hora de incorporarlos en alguna estrategia de enseñanza, lo cual por cierto no es la pretensión del presente caso.

Lo que, se propone, y que es uno de los temas que se pretende abordar, es el empleo de una orientación para la enseñanza de la filosofía empleando dichos espacios virtuales, sin dejar de lado el uso del espacio físico (salón de clase). En consecuencia, es necesario elaborar una sistematización metodológica basada en una teoría pedagógica, que permita explicitar cómo se podría poner en práctica y cuál sería su sentido dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el caso específico, de la filosofía.

Pero para comprender cómo se puede incorporar la teorización pedagógica con base a una orientación filosófico-reflexiva empleando ambientes virtuales, sin dejar de lado la enseñanza en el salón de clase, se requiere problematizar y discutir acerca de la enseñanza en un ambiente que incluya a las dos formas mencionadas, la del salón de clase y la del espacio virtual, lo cual es precisamente de lo que trata el primer apartado del presente capítulo, y que se definirá en el mismo como una enseñanza de la filosofía en un **ambiente híbrido**.

Sin embargo, no hay que perder de vista que favorecer la enseñanza de la filosofía mediante el uso de las tecnologías de la informática y de la comunicación implica de forma inmediata dos conflictos:

*Primero*, las condiciones que habitualmente se ponen en práctica durante la enseñanza filosofía, y que hace que sea uno de los sitios que aún conserva el engranaje propio de la enseñanza tradicional. Desde luego que no se puede generalizar, pero tampoco se puede negar que buena parte de las prácticas educativas en la enseñanza de la filosofía aún recurre a los instrumentos y recursos más tradicionales. Aunque, en ninguna circunstancia, esto quiere decir que los docentes no tengan la capacidad de elaborar estrategias de intervención didácticas que integren el uso de las TIC, para incidir en la enseñanza de la filosofía.

*Segundo.* Se trata en realidad de una implicación del primero. La desconfianza y reticencia que buen número de docentes muestra al uso de las TIC, por percibir las como una insignia de alto pragmatismo y desvirtuación del saber filosófico, lo provoca una situación de distanciamiento entre docentes y uso de las tecnologías en el salón de clase. En el mejor de los casos prevalece la creencia de que las tecnologías sólo son útiles dentro de la inmediatez pragmática, es decir, los docentes utilizan, en mayoría de los casos, los artefactos tecnológicos para dar continuidad a su práctica tradicional, pero desconocen las orientaciones que se pueden dar a las tecnologías para potencializar los saberes disciplinares.

De ambos conflictos, en particular de su impacto y de una posible alternativa, para formular una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la filosofía con una orientación propia de la disciplina, trata el segundo apartado de este capítulo. Mientras que en el siguiente primer apartado se analiza la viabilidad del uso de las TIC para la enseñanza de la filosofía dentro de un ambiente denominado como híbrido.

#### 4.1 El ambiente híbrido y la enseñanza de la filosofía

Lo primero que habría que establecer es que “un ambiente de aprendizaje híbrido es la interacción cara a cara con una instrucción mediada a través de las tecnologías de la información y comunicación” (Osorio; 2010). Al parecer esto vuelve óptimo el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque se aprovecha el ambiente presencial con la integración de las herramientas tecnológicas, y se generan escenarios, circunstancias y dinámicas que fomentan un ambiente donde los individuos viven experiencias de aprendizaje relevantes para su vida, es decir, que adquieren un sentido y un significado que podrán aplicar en distintos escenarios.

Un ejemplo de un ambiente de aprendizaje híbrido es el Aula invertida, donde el estudiante se familiariza con el contenido en casa y en clase se desarrollan actividades de aprendizaje significativo, por lo que la labor del docente se vuelve de cierta forma personalizada, ya que atiende, no a una explicación general, sino a las preguntas individuales de los alumnos en casos específicos, mientras que en el salón de clases se desarrolla algunas actividades.

Visto así, el aprendizaje híbrido, se entiende como un recurso que facilita la comunicación entre los alumnos, con los alumnos y el docente, perfilando a este recurso dentro del rango de lo que se denomina una comunicación horizontal.

Pero definir el ambiente híbrido como una combinación del ambiente presencial (‘cara a cara’) con un ambiente mediado por un dispositivo electrónico (una computadora, un celular, una tableta, etc.), resulta demasiado ambiguo, ya que no se integra el significado completo de este tipo de ambiente. De ahí la necesidad de precisar su significado, donde además se pueda establecer sus límites y alcances, en particular, para el caso presente.

Si la pretensión de realizar un recorrido histórico, sino establecer ciertos antecedentes que permitan ubicar al ambiente híbrido dentro de un proceso más amplio, como es el desarrollo tecnológico, que inobjetablemente ha incidido en el ámbito educativo, se puede mencionar que el desarrollo de la web y la masificación en el uso de las tecnologías de la informática y de la comunicación (TIC), abrieron la posibilidad para que en la educación se utilice las TIC, ante lo prometedora y atractiva que resultaba su oferta.

Desde luego que en la práctica, se encuentra implícita una cuestión referente al consumo y a la moda, es decir, implementar en el salón de clases el uso de las TIC implica al mismo tiempo estar a la vanguardia en el uso de ciertos dispositivos, aplicaciones y sistemas operativos, con la consecuente derogación en muchos casos de recursos personales, además del manejo de un lenguaje específico, cierta capacitación básica y disposición personal a involucrarse con la tecnología.

Tal vez por lo mencionado, con el uso de las TIC se consideró que la enseñanza podría mejorar sustancialmente, puesto que los dispositivos electrónicos, con toda su gama de opciones y posibilidades (entiéndase al uso de algún software y de cierto hardware) deslumbraron a más de uno, quienes creyeron que una condición intrínseca de las TIC era que beneficiaban sustancialmente al proceso de la educación, lo cual de forma concreta no sucedió, dado que “Con el pasar del tiempo, se ha visto que los grandes avances tecnológicos efectivamente representan una gran oportunidad en los ambientes educativos, pero definitivamente no resuelven el tema educativo y mucho menos el pedagógico (Cabero, 2006 citado por Osorio 2011:30)

No obstante, lo que sí ha sucedido, es que con el uso de las nuevas tecnologías se muestran al mismo tiempo, posibilidades sustanciales para la educación, ya que se consolidan nuevos espacios (como es el caso de los ambientes virtuales) nuevas formas de interacción (como las redes sociales), lo que significa una posibilidad más no necesariamente, una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Uno de los cambios más importantes que se dieron, luego de haber implementado el uso de las TIC en la educación, fue el nacimiento de la enseñanza virtual, como una modalidad innovadora que buscó reorientar el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Dentro de las principales ventajas de la enseñanza virtual se encuentra la cuestión referente a la distancia y al tiempo; ahora el espacio físico como un lugar determinado (la escuela, la biblioteca) dejan de ser relevantes en tanto los únicos lugares donde se encontraba el saber, ya que el saber y el conocimiento estaba en ‘cualquier parte’. Desde luego esto sin tomar en cuenta las limitaciones de la conexión y los problemas de la instalación física de recursos más actuales como es el caso de la fibra óptica, todo en su conjunto, conceptos y recursos que van formando parte de nuestro lenguaje y explicaciones cotidianas.

Pero más allá de las dificultades mencionadas, la enseñanza virtual se ha empezado a mostrar como una opción a la que tarde o temprano los docentes tendrán que incursionar, si aún no lo han hecho, en particular frente a sucesos como el que actualmente enfrentamos<sup>21</sup>.

La educación virtual poco a poco se ha integrado a la enseñanza dentro del salón de clase, proponiendo una opción fuera del espacio físico, como sucede con la formación estrictamente a distancia, o como parte de lo que sucede dentro del espacio físico, es decir, lo que comúnmente se denomina enseñanza semipresencial, sin embargo, en ambos casos destacan dificultades que van desde el uso de los artefactos de nuestra época, hasta el fin que se les da a los mismo<sup>22</sup>

Una consideración adicional es que, por algún tiempo, las dos formas de enseñanza, la virtual y la presencial, permanecieron separadas, sin embargo, actualmente se encuentran muy cercanas. Algunas de las razones que han propiciado unificar los modelos de enseñanza virtual y presencial tiene que ver con la pretensión de que es posible mejorar pedagógicamente el proceso educativo, ya que el acceso al conocimiento resulta mucho más flexible, al tiempo que se incide en la cuestión referente a costos-efectividad (Osorio, 2011). Concepciones como Blended learning son un ejemplo de lo mencionado. El término se aplica para hacer referencia a la mezcla de la modalidad presencial y virtual. Sin embargo, la

---

<sup>21</sup> La extensión del confinamiento, ocasionado por la pandemia del COVID-19, y pensado inicialmente como una cuarentena, ha provocado que las escuelas en México busquen integrar esquemas de enseñanza virtual y a distancia, como una forma de subsanar la imposibilidad de ocupar los espacios físicos.

<sup>22</sup> Este segundo tema será analizado con mayor cuidado en el siguiente apartado de este capítulo, donde se analiza la cuestión de la enseñanza de la filosofía en el ambiente virtual

relación que busca mezclar dos tipos de ambientes no coincide necesariamente con la idea de un ambiente híbrido, lo cual es importante de destacar, ya que la explicación más adecuada para el ambiente híbrido es que se trata de una integración de un ambiente con otro, mas no de una mezcla; por esto, se usa el término híbrido, para hacer énfasis en el interés por la integración.

Entonces los ambientes híbridos se pueden entender como “la convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos, por un lado, se tienen los tradicionales ambientes de aprendizaje cara a cara<sup>23</sup> que han sido usados por siglos. Por otro lado, se tienen a los ambientes de aprendizaje distribuidos que han empezado a crecer y expandirse de manera exponencial a la par con la expansión de las posibilidades tecnológicas de comunicación e interacción distribuida” (Graham, 2006 citado por Osorio, 2011:30), en consecuencia, de lo que se trata es de un ambiente que pretende integrar a dos ambientes completamente distintos, pero con un mismo fin: contribuir en el fortalecimiento y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo mencionado habrá que tomar en cuenta que “el concepto híbrido es el resultado del cruce de dos elementos de origen diferenciado, cuyo resultado está totalmente integrado, (por lo que) es inseparable” (Osorio, 2011:32), así suponer que se trata de elementos ajenos y que por lo mismo podrían ser abordados de manera indistinta, es un error.

Al tratarse de un proceso, que busca integrar dos formas distintas de asumir la enseñanza y el aprendizaje, el ambiente híbrido puede fortalecer más que diferenciar el proceso educativo. Cuando se considera, en una primera posibilidad, que lo virtual complementa a lo presencial o bien, en una segunda posibilidad, que lo presencial complementa a lo virtual, lo que se está afirmando es que uno de los dos elementos podría dejar de suceder y no por ello el proceso se vería afectado o se detendría; lo cual no es el caso del ambiente híbrido, ya que una “tercera posibilidad, en la cual lo presencial y lo virtual son igualmente importantes, el ambiente de aprendizaje se diseña y desarrolla en un ir y venir entre lo presencial y lo virtual, y por lo tanto, la supresión de alguna de las dos modalidades, implica la no posibilidad de desarrollar el ambiente de aprendizaje” (Osorio, 2011:39), ajustar la planeación didáctica al uso de las TIC es forzar los recursos y la orientación que debieron ser considerados antes y durante el

---

<sup>23</sup> Pese a que la traducción literal ha sido ‘cara a cara’, posiblemente es más adecuado decir utilizar el término ‘presencial’.

diseño de la planeación didáctica, por lo que incorporar dentro de una secuencia didáctica un recurso que fortalezca el aprendizaje, no es bajo ninguna circunstancia emplear un ambiente híbrido para la enseñanza.

Ahora bien, emplear a las TIC dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje como medio para desarrollar un ambiente al que se ha denominado híbrido, implica una planeación adecuada y acorde con una secuencia didáctica que permita lograr el propósito de crear un ambiente híbrido, pero que en el caso de la enseñanza de la filosofía resulta insuficiente; suponer que una planeación didáctica organizada, con tiempos planificados, actividades, recursos y propósitos pero carente de una dirección propia de la disciplina permitirá que los alumnos adquieran habilidades filosóficas, es algo que podría ser puesto en duda. Lo que ha venido sucediendo por lo menos así lo muestra: desinterés de los alumnos por la filosofía, cursos donde se conserva la clase expositiva, el olvido casi inmediato de saberes filosóficos por parte de los alumnos, depósito de saberes disciplinares descontextualizados, con todo y la incorporación de las recientes tecnologías.

En consecuencia, no se puede suponer que emplear un ambiente híbrido es solicitar, por ejemplo, que los alumnos elaboren un video, lo alojen en algún sitio web, o que realicen alguna actividad en una página electrónica fuera de clase para que luego, como complemento, presenten su producto en el aula. En esto no consiste el trabajo en un ambiente híbrido ya que como se mencionó, se podría omitir una de las partes, en este caso la presentación en el salón de clase, y contar aun así con un resultado; en este ejemplo prevalece el ambiente virtual sobre el ambiente presencial. En otro caso, se puede solicitar a los alumnos que hagan la lectura de algún texto y luego, por medio de las redes sociales o de cualquier espacio virtual, opinen acerca del texto; puede haber intercambio o no de ideas, pero si al final el alumno en el salón de clase, debe realizar alguna actividad en su cuaderno de notas, como un cuestionario, un mapa, etc., tampoco se puede hablar de la aplicación de un ambiente híbrido, ya que de la misma forma que en el ejemplo anterior, se podría omitir el trabajo virtual o en línea, sin que con ello se afectara el proceso, ya que prevalece el trabajo presencial en el salón de clase, sobre el trabajo virtual. Pero lo más delicado, en ambos casos, es que ni siquiera se puede constatar que los alumnos desarrollen habilidades filosóficas, sino una simple mecanización y memorización de saberes, muy útil desde luego si lo que se busca es que los alumnos se promuevan de grado.

Si el uso de ambientes híbridos resulta prometedor para la enseñanza de la filosofía no es porque sustituya el diálogo entre el alumno y el docente, sea en el salón de clase o en el espacio virtual, sino porque que de cierta manera podría ser un medio para favorecerlo, ya que no se limita a la entrega de un producto, por parte del alumno, elaborado en la soledad de su habitación, sino que consiste en un proceso mediado por el acompañamiento del docente.

En el diseño y aplicación de un ambiente híbrido el alumno realiza ciertas actividades de forma virtual, lo cual no significa que deba realizarlas sin un acompañamiento. Tampoco implica que dicha actividad deba ser concluida y evaluada fuera del salón de clase; no se trata de la entrega de un producto mediado por las herramientas tecnológicas, no es la secuencia de actividades inscritas dentro del espacio virtual lo que le otorga el carácter de un diseño dentro de un ambiente híbrido, ya que tal ambiente forma parte de un proceso que requiere de algo que se ha venido mencionando: el *acompañamiento*.

El *acompañamiento* que exige el trabajo en el ambiente híbrido es un factor que lo determina. Se puede realizar en el salón de clases, donde convergen alumnos, docentes, temas o contenidos, así como los recursos que ya se encuentran previamente instalados, pero también se puede llevar a cabo de manera virtual. Una actividad diseñada para aplicarse en un ambiente híbrido, es decir, donde el peso de un ambiente no prevalece sobre el otro, sino que se complementan, consiste en acompañar al alumno durante el proceso, para que su aprendizaje se vea enriquecido por la inclusión de los dos ambientes y no únicamente en la espera de un producto resultado de dicho proceso, al que se busca evaluar.

El uso de un ambiente híbrido requiere además de estar justificado, tener coherencia lógica dentro de la planeación didáctica. Pero no se debe perder de vista que el uso de las TIC en el salón de clase no garantiza un mejor aprendizaje, y mucho menos en el caso particular de la enseñanza de la filosofía, que el alumno desarrolle o adquiera habilidades filosóficas.

El docente que decide emplear, no solo los recursos de las TIC, sino además proyectar el trabajo académico dentro de un ambiente híbrido deberá de tomar en cuenta que las nuevas formas de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tratando de adaptar las clases a las TIC, significa un proceso de reinvención, donde los profesores que enseñan filosofía , para el caso particular, deben tener las habilidades de conducción, tanto en las aulas como de los

entornos virtuales de aprendizaje, habilidades que permitan a los estudiantes superar sus expectativas del proceso (Pelliciari, M., 2013).

De no ser el caso, y cuando el docente desconoce el amplio margen de trabajo y las posibilidades que se obtienen a partir de las TIC, lo que sucede es que se genere un entorno de confusión donde el alumno puede perder de vista el carácter disciplinar de la asignatura para atender la aplicación de los recursos y habilidades digitales.

El docente debe contar con las habilidades adecuadas que le permita conducir un curso diseñado para el aprendizaje dentro de un ambiente híbrido teniendo en cuenta que, para el caso específico de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, lo que se busca es potencializar el aprendizaje filosófico de los alumnos y no que adquieran habilidades o destrezas tecnológicas, puesto que el fin es como se mencionó, que el alumno adquiera conocimientos, habilidades y destrezas filosóficas, potencializando su adquisición a partir de recursos tecnológicos.

El uso de ambientes híbridos significa, al mismo tiempo, un cambio sustancial en la práctica docente. El papel del docente no consiste únicamente en ser mediador, tutor, o facilitador de los recursos para que el alumno adquiera o construya su propio conocimiento, como llegó a suceder con ciertas interpretaciones del enfoque de las competencias, desvirtuando y minusvalorando el papel activo y la importancia del filósofo como docente.

En la concepción de los ambientes híbridos, el docente es ante todo un diseñador de situaciones de enseñanza (Bermúdez, 2014). Esto quiere decir que el docente abandona su papel de expositor, pero no el de poseedor de saberes disciplinares<sup>24</sup>, para adquirir además el lugar de un constructor de situaciones didácticas que permiten al alumno enfrentar un reto cognitivo, lugar que por cierto no puede ser ocupado por cualquier docente, a diferencia de otras propuestas pedagógicas donde se asume, por ejemplo, la idea de un facilitador o de un instructor, desplazando la concepción del filósofo como docente y formador.

En la enseñanza de la filosofía el docente que asuma una planeación didáctica desde la perspectiva de los **ambientes híbridos** requiere contar con una formación pedagógica sólida y suficiente que le permita reconocer el reto que implica la innovación y el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza, es decir una sólida formación en el uso de las TIC en la

---

<sup>24</sup> saberes que por cierto adquirió en muchos casos, en la enseñanza tradicional

educación, pero además debe poseer un sólido saber disciplinar, lo cual le permitirá construir **situaciones de enseñanza** adecuadas al contexto de los alumnos y de la propia disciplina.

Cabe destacar que las situaciones de enseñanza se consideran como un problema para el alumno, es decir “como una actividad pensada como un reto para los alumnos. Así, los alumnos se enfrentan a la resolución de un problema y son obligados a tomar decisiones que les permitan alcanzar la meta y no actuar para llevar a cabo determinada resolución esperada por el maestro” (Zamora, 2016) Sin embargo, para el caso presente, la **situación de enseñanza** como actividad problematizadora de la filosofía, se fundamenta en la concepción teórico-pedagógica de Paulo Freire, bajo la cual el ser del alumno se encuentra frente al *desafío que significa su confrontación con el ser que le impide y limita su idea de ser en el mundo y del ser en sí, por lo que la educación problematizadora significa que el docente y el alumno se encuentran en un diálogo acerca de ese mundo que para ambos representa una condición dialéctica a su existencia* (Freire, 2007) y al mismo tiempo un reto cognitivo dentro del contexto del proceso educativo.

De acuerdo con Bermúdez (2014), con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos, se han experimentado cambios que potencian las dinámicas y enriquecen dichos procesos, lo que genera múltiples formas de interacción entre el docente, el estudiante y el conocimiento.

Pero para que esto suceda, es decir, para que sea posible que los avances tecnológicos tengan un impacto favorable en el proceso educativo, y en particular para que los alumnos desarrollen habilidades filosóficas, es necesario que los involucrados, estudiantes, docentes y el aparato administrativo escolar, comprendan la trascendencia, alcances y límites del uso de las tecnologías en la educación.

El reto que implica incorporar a las nuevas tecnologías desde la perspectiva de los ambientes híbridos empieza por reconocer, como se mencionó, la necesidad de la innovación didáctica, el papel del docente que enseñan filosofía frente a este proceso, el desempeño de los alumnos, así como el lugar de la administración escolar, lo cual solo es posible si en su conjunto se adhieren a una concepción orientación para la enseñanza de la filosofía desde esta perspectiva.

Esto quiere decir, para el caso presente, que el principal conflicto de crear un ambiente híbrido para la enseñanza de la filosofía se encuentra en aceptar que: dichos ambientes no

consisten únicamente en el uso de las TIC para fortalecer la enseñanza del salón de clase, tampoco en las sesiones presenciales para apoyar el trabajo a distancia, sino en una planeación didáctica que incluya complementar ambos paradigmas de la enseñanza, y que además se sustente en una orientación propia de la disciplina filosófica, todo organizado para un solo fin: favorecer de manera sustancial el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para la adquisición de **habilidades filosóficas**.

Para comprender en qué momento se puede hablar de una enseñanza de la filosofía diseñada dentro de la concepción de los ambientes híbridos, es necesario tener en cuenta lo mencionado, en especial para evitar una confusión y la creencia de que emplear tecnologías en la educación y artefactos tecnológicos, en el contexto de un curso de filosofía significa necesariamente propiciar un ambiente de enseñanza híbrido para la filosofía. Con el fin de facilitar la comprensión de lo que se quiere sostener, la siguiente tabla puede ser de utilidad para precisar dos situaciones. La *primera* es que en ella se busca señalar cuándo se habla de enseñanza tradicional, cuándo un curso se puede considerar que se apoya en las TIC, en qué momento un curso se puede considerar en línea y cuándo se habla de un ambiente de enseñanza híbrido, tomando como referencia, para todos los casos, un comparativo en proporción de la cantidad de contenidos entregado en línea.

Proporción de contenido entregado en línea	Tipo de curso	Descripción
0%	Tradicional	Curso que no usa tecnología. El contenido es entregado en medio escrito u oral.
1 a 29%	Facilitado con TIC	Curso desarrollado en modo presencial y que usa tecnología para facilitar el proceso. Se apoya en un CMS o en una página web para, por ejemplo, publicar el syllabus y las tareas.
30 a 79%	Blended/Híbrido	Curso que se desarrolla combinando los modos presencial y en línea. Una proporción considerable del mismo es llevado en línea, y algunas actividades típicas son, por ejemplo, las discusiones por la red; también hay ocasiones donde se hacen encuentros presenciales.
Más del 80%	En línea	Curso que se desarrolla en su totalidad en la red en el cual, normalmente, no hay encuentros presenciales.

Tabla 1. “Modalidades del proceso de enseñanza a través de las TIC a<sup>25</sup>

De acuerdo con lo mencionado en la tabla, se puede establecer que, para la implementación de un ambiente híbrido, se debe racionalizar el uso de las TIC, así como de los diferentes

<sup>25</sup> Fuente. Allen, Seaman, & Garret (2007)

dispositivos electrónicos, tanto en las actividades que se realizan en el salón de clase como aquellas que los alumnos realizan fuera del salón de clase, de forma virtual. En consecuencia, y para que sea posible identificar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las concepciones de un ambiente híbrido se deberán atender una cuestión fundamental: Los ambientes híbridos deben encontrarse dentro de un parámetro, que permita observar con facilidad que no se trata de una enseñanza tradicional, ya que no se desarrolla en el salón de clase ni con la orientación habitual del caso. Pero tampoco se trata de de una enseñanza en línea, ya que se recurre a las sesiones presenciales en el salón de clase para vincular, desarrollar y fortalecer el proceso de enseñanza con recursos que permita al mismo tiempo diferenciar del ambiente semipresencial, diseñado bajo una perspectiva que incluye, pero no integra ambos espacios, el virtual y el físico, como sucede con la orientación empleada en el ambiente híbrido.

Adicionalmente, una *segunda* situación importante de señalar es que el uso desmedido de las TIC puede ocasionar que se desvirtúe el sentido, para el caso filosófico-disciplinar, enfocando la enseñanza y el aprendizaje a la obtención de productos digitalizados, como por ejemplo, videos, podcast, blogs, wikis, etc., que no expresan necesariamente el logro o desarrollo de habilidades filosóficas, ya que dichos productos o evidencia no responden al logro, desarrollo o adquisición de habilidades filosóficas, sino que en el mejor de los casos, muestran el desarrollo de habilidades digitales.

Resulta muy frecuente encontrarse con explicaciones que intentan mostrar que el desarrollo de las habilidades tecnológicas o digitales solucionarán el problema de la enseñanza cuando tenemos claro que no es así, ya que la manipulación de los recursos y artefactos tecnológicos cumplen una función completamente distinta; fueron creados para satisfacer o atender otras necesidades y aunque han sido incorporados a la educación, no fueron creados para tal fin. Sin embargo, también se ha mostrado que el uso de las TIC en la educación puede aligerar conflictos derivados de situaciones que no se tenían previstas. De esta manera resulta más sencillo comprender la razón por la cual durante los últimos días han sido varias las voces que se han sumado al llamado de implementar ambientes híbridos para la enseñanza<sup>26</sup> tal es

---

<sup>26</sup> Tal es el caso del mensaje pronunciado por el Dr. Enrique Graue Wiechers, rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y publicado en Gaceta UNAM, 3 (20), 9. Recuperado el 12 de junio de 2020 de <https://www.gaceta.unam.mx/mensaje-del-rector-enrique-graue-a-la-comunidad-de-la-unam/>

el caso frente al reto que implica la llamada “nueva normalidad”, luego del proceso de confinamiento que se ha vivido durante la pandemia global.

Las adecuaciones didácticas, al implementar el uso de las TIC en el salón de clases, responden precisamente a que la tecnología cumple un papel completamente distinto, por lo que se requiere su adaptación al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual no significa que su uso sea inadecuado o inviable, sino que se requiere racionalizar su implementación.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, si se considera que implementar un ambiente de enseñanza híbrido podría favorecer en los alumnos, la adquisición, y desarrollo de habilidades filosóficas, es necesario incorporar además una orientación propia de la disciplina, es decir de la filosofía, para evitar que el curso adquiriera un sentido pragmático y utilitario.

No se puede dejar de lado que la discusión en torno a la posibilidad de la enseñanza de la filosofía se muestra de inicio, como un conflicto. Es más, la pregunta de si es posible una didáctica de la filosofía, constituye ya un problema en tanto el cuestionamiento de sus limitaciones, alcance y posibilidades (Cerletti, 2015)

Si lo que se denomina enseñanza de la filosofía se encuentra inmersa en aquello que forma parte de las creencias del docente cuando enseña filosofía, así como de sus supuestos sobre si es consistente la idea de que la filosofía se puede enseñar o de si se enseña el filosofar, entonces la enseñanza de la filosofía no es solo un problema sobre didáctica, sino que se trata de un problema que asume un estatus epistemológico.

Para el docente, que tiene como actividad la enseñanza de la filosofía, su actividad involucra cierta idea del significado de lo que entiende por filosofía, producto de su dedicación, simpatía por el pensamiento de algún filósofo o rechazo a cierta propuesta filosófica, pasando por las distintas corrientes o doctrinas que constituyen, de acuerdo con su concepción, ese territorio que se denomina filosofía.

Adicionalmente, se encuentra de manera implícita un idea que la propia institución educativa, donde labora el docente, tiene acerca del significado de enseñar filosofía, es decir, acerca de qué saberes y conocimientos deben aprender a los estudiantes, por qué se deben enseñar la disciplina, cómo se puede lograr su enseñanza (desde cierto enfoque pedagógico) y cuál es el sentido de esa misma enseñanza, o lo que es lo mismo, la concepción que se tiene acerca de los medios y de los fines de enseñar filosofía.

No está de más mencionar que al mismo tiempo que la enseñanza de la filosofía se presenta como un conflicto, es necesario reflexionar acerca de si lo que hacemos en el salón de clases, cuando pretendemos enseñar filosofía, es efectivamente eso: enseñar filosofía, o se trata solamente, en el mejor de los casos, de la presentación de algún tema o contenido de tipo filosófico.

La cuestión tiene que ver con la idea de si lo que hacemos es enseñar filosofía, transmitir saberes de tipo filosófico, facilitar el ejercicio de habilidades filosóficas, o bien si se enseña a filosofar, en referencia a la idea kantiana. En consecuencia “Para que podamos calificar a una clase de filosófica deberá ocurrir algo diferente de la mera presentación (exposición, explicación, etc.) por parte de un profesor de un tema de la filosofía. Una clase filosófica será aquella en la que se pone algo en juego (un problema, un texto) que es reapropiado por quienes intervienen en la clase” (Cerletti, 2015: 33)

Lo que se ha venido sosteniendo es que la enseñanza de la filosofía cuenta con una didáctica propia; con métodos específicos y particulares, que van desde la mayéutica, el análisis conceptual, la dialéctica, la hermenéutica, hasta alguna forma de fenomenología, así como recursos que son fácilmente admitidos como propios de su labor, por ejemplo el diálogo y la reflexión, por lo que involucrar cuestiones sugeridas únicamente por la pedagogía, más cuando se trata de una instrumentación institucional, es un ejercicio que posiblemente se opone a la enseñanza de la filosofía desde una idea propia del pensamiento filosófico.

Así, el problema de la enseñanza de la filosofía, que se mostraba de inicio como un conflicto acerca de la posibilidad de una didáctica de la filosofía, se torna además en un problema filosófico (Cerletti, 2015: 33), al que habrá que atenderse si lo que se pretende es recomendar alguna estrategia que permita su enseñanza.

En la consideración acerca del problema de la enseñanza de la filosofía y de si su didáctica es posible, se encuentra además la discusión acerca de lo que con su aprendizaje se espera: que los estudiantes adquieran una visión crítica de la vida, de su existencia, que sepan cómo decir las cosas de manera adecuada, es decir, ofreciendo buenas razones, así como que adquieran habilidades que en otras disciplinas no adquieren, mismas que para el caso presente se han denominado como habilidades filosóficas y que forman parte de lo que institucionalmente de su saber se espera y que no se limite a un aprendizaje ajeno a la vida cotidiana (CCH,2017)

Pero ¿Cómo construir ese saber crítico de la vida sin un ejemplo? El filósofo, como docente, debe adquirir conciencia de que es ejemplo: no es lo mismo disertar acerca de cualquier otra disciplina y luego, terminada la clase, regresar al mundo cotidiano. El filósofo no puede actuar así; tiene un compromiso, no solo con consigo mismo sino con el mundo al que tanto cuestiona. La labor de la enseñanza del docente de filosofía es siempre una visión del mundo y al mismo tiempo una visión de cómo se puede vivir la vida en ese mundo o en cualquier otro posible. Así la tarea del docente que enseña filosofía es enseñanza y educación; didáctica en la práctica y pedagogía para la vida.

Pero el docente que enseña filosofía hasta hace poco había reducido su práctica a la disertación de clase; la reflexión de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico quedó en el olvido; en consecuencia, la didáctica de la filosofía tendrá que desentrañar sus causas y reflexionar acerca de qué es lo que hace y cómo espera lograrlo.

Rohbeck (2007) propone reflexionar acerca de aquello a lo que llamamos la enseñanza de la filosofía, más allá de la referencia kantiana que asegura “no se puede enseñar filosofía sino el filosofar” y cómo es que consideramos posible su enseñanza a partir de lo que hemos considerado los métodos propios de la filosofía.

Existe una idea generalizada acerca de lo que tenemos que hacer cuando tenemos la pretensión de enseñar filosofía; cosas como el análisis, la reflexión, la síntesis y la discusión, forman parte de acuerdo a la tradición de las rutas que empleamos para nuestra labor como docentes de filosofía, pero no se trata de actividades propias de la filosofía, es decir, en otras asignaturas o disciplinas se emplean también estas mismas técnicas, luego lo que se necesita es pensar acerca de la manera en que estas técnicas son empleadas desde un ejercicio propiamente filosófico (Rohbeck, 2007)

Hacer de la filosofía un proceso de enseñanza requiere pensar la ruta que se debe seguir. Esa ruta filosófica es precisamente el método para la enseñanza de la filosofía, y es donde se puede encontrar una alternativa para su enseñanza en el salón de clases (aunque desde luego no para la solución del conflicto que significa enseñar filosofía).

Los métodos son los medios que permiten ir del pensamiento filosófico abstracto a la convergencia de ese pensamiento como forma de enseñanza. En métodos como el de la filosofía analítica, el constructivismo, la fenomenología, la dialéctica, la hermenéutica y la deconstrucción, se encuentra la posibilidad para que el estudiante logre aquello que hace de

la filosofía lo que es: es decir, pensar, pero no un pensar cualquiera sino profundo, sistemático y metodológico (Rohbeck, 2007).

Enseñar filosofía, de forma habitual, es partir de un punto que recurre a la tradición filosófica, por eso el aprendizaje de la filosofía se convierte en algo que para muchos de nuestros alumnos resulta incomprensible, inadecuado y hasta inaccesible, de ahí que la pedagogía moderna se convierta en un atractivo para muchos planificadores educativos e incluso para las nuevas generaciones de docentes, que encuentran el caso de la enseñanza como una labor a la que solo se necesita aplicar ciertas recetas para lograr resultados.

En el contexto del aprendizaje no solo debe haber la idea propia de cómo y qué enseñar, cuando se pretende enseñar filosofía, sino una reflexión acerca de qué se solicita de esos aprendizajes y cuál es el sentido o trascendencia para los estudiantes de aquello que se solicita. Pero también consiste en formular los elementos que permitan hacer atractivo ese aprendizaje, en especial los medios que se utilizan para lograr que los alumnos adquieran habilidades para lograr dichos saberes, por lo que habría que considerar cuáles son los contenidos más apropiados y cómo discriminar entre esos saberes “abultados y generosos” que se consideran en los programas de estudio, para conservar únicamente los conocimientos imprescindibles que permitan destacar una mayor profundidad y precisión de dichos saberes. (Cholbi, 2007)

Adicionalmente el aprendizaje, en el salón de clase como espacio habitual de la enseñanza, constituye un medio de formular una visión acerca del papel del docente, quien por medio de esa visión transmite no solo contenidos sino que además construye los recursos que permiten comprender cómo están aprendiendo los alumnos ciertos contenidos filosóficos y en qué medida se puede establecer una estrategia que facilite, tanto el aprendizaje de la filosofía, así como los recursos necesarios que permitan al alumno su apropiación.

Entonces, lograr que los estudiantes adquieran un papel activo en el aprendizaje de la filosofía, es decir, que adquieran la intención de aprender y que evalúen la mejor manera para hacerlo, solo será posible si se tiene antes un docente que se interese en que eso suceda. (Cholbi, 2007)

El aprendizaje de la filosofía es indudablemente un reto cognitivo, pero que no puede convertirse en un obstáculo insuperable, por lo que contar con una propuesta didáctica que

conciba la enseñanza de la filosofía desde la misma disciplina podría facilitar la labor del docente en el aula, pero también fuera de ella.

Como se ha venido insistiendo, es posible enseñar filosofía sin recurrir a métodos y estrategias pedagógicas ajenas a la propia filosofía. No es que se desestime el valor de la pedagogía y de la didáctica; lo tienen y para algunas disciplinas que poco han profundizado en la posibilidad de sus propios métodos, este valor es aún mayor. Pero no es el caso de la filosofía, quien por sus propias características cuenta con métodos y recursos que buscan precisamente su enseñanza y su aprendizaje.

En capítulos anteriores ya se analizó la posibilidad de que la filosofía puede ser enseñada desde la misma filosofía. Se mostró incluso, cómo desde las propias líneas del pensamiento filosófico, para el presente caso del filósofo norteamericano Thomas Nagel (1996), es posible construir una orientación que permita la enseñanza de la filosofía, tal y como lo señala Rohbeck (2007). Pero incluso, pese a lo mencionado, se recurrió a la teorización pedagógica, en el caso específico de Paulo Freire (2007) con el fin de apuntalar la presente propuesta dentro de un enfoque teórico para la enseñanza de la filosofía.

No obstante, si la didáctica actual para la enseñanza de la filosofía exige cambios que procuren su mejora, es porque se trata de cambios que sugieren actualizar la enseñanza en respuesta a un contexto específico, mismo que para nuestra época no es otro que el contexto de las transformaciones científicas y los nuevos recursos tecnológicos.

Desde luego que existe una gran controversia acerca del empleo de la tecnología en la educación, más cuando tenemos claro que su origen no se encuentra en la búsqueda de alternativas para los problemas de la enseñanza o del aprendizaje, ya que su ámbito original se relaciona más con la solución de problemas de tipo administrativo.

En consecuencia, para el caso presente, se utilizará el término de Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), para diferenciarlo de la propuesta ofrecida dentro de la corriente pragmática de las competencias, donde se asume la conceptualización de las Tecnologías de la informática y de la comunicación.

De lo citado y de cómo se pretende incorporar un ambiente híbrido en el proceso de enseñanza de la filosofía, trata precisamente el siguiente apartado.

#### 4.2 De cómo las tecnologías favorecen el proceso de la reflexión filosófica

Como se ha insistido, la enseñanza de la filosofía requiere adecuar sus formas a los tiempos actuales, más cuando la enseñanza tradicional de la filosofía, como disertación del docente, ha terminado por convertirse en una especie de monólogo, en apariencia, cada vez más carente de sentido y en consecuencia menos escuchado.

Los avances en la biología y las neurociencias, junto con las exigencias sociales y las explicaciones más recientes de la vida, colocan al individuo en un mundo donde, la inteligencia artificial y la ciencia, parece estar más cerca de las respuestas a las preguntas que la tradición filosófica no ha podido desentrañar.

No obstante, el individuo de todos los días se encuentra ensimismado y retraído, perplejo antes los cambios que no termina de entender y absorto ante los avances tecnológicos. Pero es ahí donde la filosofía tiene lugar, ya que de acuerdo con Karl Jasper (2013) “Ese olvido de sí mismo resulta fomentado por el mundo técnico” (2013:120). Entonces el problema que enfrenta la enseñanza de la filosofía tiene que ver entonces con el tipo de sociedad que se construye actualmente y con la forma en que la filosofía debe enfrentar a las explicaciones de ese mundo.

Un mundo, que como se mencionó anteriormente, se caracteriza por una situación muy particular; la de una sociedad que exige a todo ante todo prontitud, urgencia o inmediatez para resolver cualquier problema y donde las actividades cotidianas, que fluyen a una velocidad cada vez mayor, exigen respuestas inmediatas a nuestras inquietudes e incertidumbres, y que reciben, por esta condición de prontitud, una respuesta poco pensada. El lugar de la filosofía está ahí, en ese acontecer inexplicable para el hombre actual, donde el discurso de la tradición filosófica aún tiene mucho que decir.

Entonces tal vez el conflicto principal es que la enseñanza de la filosofía no ha sabido adecuarse a la situación actual. Los cambios que se requieren están a la vista, aunque los recursos y los medios, son posiblemente distintos a los que se empleaban en la enseñanza habitual.

La tecnología ha terminado por formar parte de nuestra vida, pero el proceso educativo no termina por comprender su aplicación, su sentido y su valor. Y no es que la enseñanza no busque respuesta a su conflicto, el problema es que las tecnologías y sus aplicaciones avanzan a pasos agigantados. También es importante considerar que el proceso de enseñanza y

aprendizaje no había sufrido un cuestionamiento tan inquisitivo como el que ha tenido que enfrentar luego de la masificación de la tecnología y su incursión en el ámbito educativo.

Si bien es cierto que se trata de herramientas que ya tienen un antecedente en otros artefactos que se fueron incorporaron paulatinamente a la vida de los individuos (el cine, la televisión, la máquina de escribir, las sumadoras, etc.) también es cierto que el cambio que ha sufrido en la actualidad la vida de los individuos, como resultado de la incorporación de los dispositivos electrónicos, es de una naturaleza completamente distinta: una sociedad hipercomunicada pero con graves problemas de comprensión del otro, disminución del pensamiento crítico paralelo a un renacimiento de posturas totalitarias, carencia de una discriminación apropiada de la información falsa (fake news), consumo desmedido de nuevos dispositivos y, en consecuencia, un alarmante proceso de alienación del pensamiento en los seres humanos.

Pero como se mencionó, el lugar de la filosofía está precisamente ahí; en los temas actuales, que pueden ser discutidos por medio del discurso de la tradición filosófica, ya que se no trata en esencia más que de los problemas de siempre: la vida, la muerte, la justicia, lo correcto, lo bello, etc.

Entonces el conflicto es otro: que la enseñanza de la filosofía no ha logrado complementar las condiciones que le permitan facilitar su enseñanza empleando las tecnologías, para lo cual necesita *primero*, adecuar el discurso de la tradicional filosófica a los temas actuales, y *segundo*, incorporar sus métodos y formas de enseñanza a los nuevos entornos de aprendizaje.

Si la filosofía debe adecuarse a los nuevos entornos de aprendizaje, entonces debe adecuarse al uso de los entornos virtuales ya que el uso de dichos entornos en la enseñanza, empieza a volver una práctica habitual para la vida académica de los estudiantes: el crecimiento en la oferta de recursos, objetos de aprendizaje, foros, cursos, textos on line, discusiones en blogs, son una muestra de que los entornos virtuales son lugares que cada día se vuelven sitios comunes para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, si la filosofía debe adecuarse al uso de los entornos virtuales es porque se trata de sitios donde se expresa de manera informal lo acontece en la vida diaria, como sucede en las redes sociales de facebook, twitter o instagram, por mencionar algunos ejemplos, pero también porque es en esos espacios donde se presenta un número cada vez mayor de

desencuentros, en aparentes discusiones, atiborradas de supuestos, afirmaciones, creencias y juicios, ejemplos propios para la discusión y la práctica reflexiva de la filosofía.

Sin embargo, el uso de las tecnologías en la filosofía se ha limitado en muchos casos, a pedir que los alumnos asocien películas, documentales o animaciones, con temáticas de la asignatura; en solicitar que elaboren una presentación para exponer algún tema, o que utilicen el procesador de textos, para presentar un ensayo, resumen, o algún organizador gráfico, con ello el uso de las tecnologías, en ocasiones, llega a tener mayor peso que el carácter disciplinario de la filosofía.

A diferencia del proceso de enseñanza en el salón de clase, al usar las tecnologías los alumnos se ven obligados a organizar su proceso de aprendizaje; por lo que es importante tener presente que en el aprendizaje dentro de un ambiente virtual se presentan dos categorías posibles: *el aprendizaje sincrónico y asincrónico*. El ***aprendizaje sincrónico*** se refiere a la posibilidad que tienen los alumnos de interactuar con el docente y sus compañeros de clase en el momento mismo del proceso de enseñanza (“en vivo”), en consecuencia, se trata de un tipo de aprendizaje grupal ya que todos están aprendiendo al mismo tiempo, o por lo menos eso se pretende. Una de las principales desventajas que presenta el aprendizaje sincrónico es la estabilidad de la comunicación, así como las condiciones propias del grupo, no siempre favorables para atenuar las dudas de los estudiantes.

**El *aprendizaje asincrónico*** es aquél que sucede sin contar con la conexión en tiempo real con el docente, a través de videos, material o recursos educativos previamente elaborados, es decir, la clase tiene acceso al mismo conjunto de saberes, pero cada alumno lo aborda a su propio ritmo. Una desventaja del aprendizaje asincrónico es que la adquisición de saberes queda a disposición de las instrucciones para realizar las actividades, por lo que el alumno deberá de asumir la interpretación individual del tema o contenido. La forma más adecuada de subsanar las desventajas que ofrecen ambos tipos de aprendizaje es por medio de una estrategia didáctica que los convine, aprovechando sus ventajas.

Para el caso presente, lo dicho justifica en buena medida la decisión de incorporar para la enseñanza de la filosofía, el uso de un ambiente híbrido, ya que se trata de complementar lo que se hace en el salón de clase, con las ventajas que ofrecen los ambientes virtuales, tanto para el aprendizaje sincrónico como para el asincrónico. Sin embargo queda aún pendiente tratar de explicar *qué cosas se pueden hacer con las tecnologías para favorecer la reflexión*

*filosófica*, ya que la propuesta no consiste únicamente en enseñar filosofía a los alumnos empleando recursos que se encuentran en los ambientes virtuales, sino que por medio de un ambiente híbrido, donde se considere el aprendizaje sincrónico y asincrónico, los alumnos desarrollen habilidades que les otorguen la capacidad de reflexionar filosóficamente, adquiriendo con esa capacidad una mejor disposición para aprender filosofía.

#### 4.2.1 Cosas se pueden hacer con las tecnologías para favorecer la reflexión filosófica

Lo primero que se habrá de precisar es que las tecnologías como recurso para la enseñanza de la filosofía pueden favorecer, con una orientación adecuada, el aprendizaje autónomo, ya que las tecnologías inscritas dentro de una planeación didáctica apropiada y en un proceso asincrónico, ocasionan que el alumno tenga que instruirse por sus propios medios.

El **aprendizaje autónomo**, entendido como aquel que el alumno debe de seguir por cuenta propia, para comprender un tema o contenido, resulta favorable al mismo tiempo para que el alumno desarrolle cierta disposición para reflexionar, ya que dicha destreza le permitirá pensar acerca de su aprendizaje y del proceso para adquirir nuevos saberes, siempre y cuando refiera con la orientación adecuada de lo que se ha denominado acompañamiento cognitivo, por parte del docente formado en filosofía, como parte de un aprendizaje sincrónico dentro de un ambiente virtual y en el espacio físico, del salón de clase, como parte del ambiente híbrido.

Algo que con las tecnologías también se puede hacer es facilitar el **diálogo filosófico**, aspecto fundamental que propicia en la filosofía, la reflexión. Desde luego que pensar en el diálogo filosófico empleando dispositivos electrónicos, requiere pensar a ese diálogo de manera distinta al diálogo que se realiza en el salón de clase, ya que el diálogo filosófico que habitualmente se desarrolla de manera oral en el salón de clases, ahora habrá que considerarlo como un diálogo textual, utilizando las ventajas visuales que ofrecen los recursos tecnológicos. Las razones para sostener lo dicho son:

1. El uso asincrónico de las tecnologías permite que el alumno tenga el tiempo necesario para pensar con más cuidado lo que habitualmente con el diálogo oral, en el espacio físico del salón de clase, no es posible.

Un mayor tiempo para analizar el diálogo filosófico, ahora además textual, por medio de las tecnologías, permite que el alumno comprenda con más exactitud el texto con el que dialoga.

Incluso, si el texto de la tradición resulta complejo para el alumno, con el uso de las tecnologías se puede incorporar un texto adicional, no necesariamente escrito, para facilitar la comprensión. En ocasiones el tiempo para el diálogo oral, en el salón de clase, no permite a los alumnos elaborar razonamientos completos y precisos. Un tiempo mayor permite a los alumnos pensar nuevamente sus ideas, es decir, al tratarse de conceptos filosóficos, con más tiempo, el alumno puede construir un proceso que lo lleve a identificar, contrastar, relacionar y evaluar el discurso del texto, para laborar una reflexión de carácter filosófico.

Por ejemplo, si el diálogo filosófico gira en torno a tratar de establecer la condición alienante de la tecnología en la vida cotidiana, el docente podría elegir el texto de Martin Heidegger, M., Conferencias y artículos, y solicitar a los alumnos que hagan la lectura algunos de sus capítulos. Se trata de un texto que puede causar dificultad al alumno, aún cuando la lectura se realice en el salón de clases, podría suceder que no todos los alumnos comprendan el discurso del texto, por lo que, si el docente incluye, dentro de la estrategia didáctica, el uso asincrónico de las tecnologías y postea<sup>27</sup> un texto de carácter visual que pueda resultar atractivo para el alumno, se podría lograr incluso su interés en los textos filosóficos, ya que contará con mayor tiempo para procesar la información y comprender el sentido del discurso filosófico.

2. Las tecnologías, en su carácter sincrónico, pueden hacer que el diálogo filosófico se extienda, siempre y cuando se incluyan dentro de un ambiente de enseñanza que prolongue el diálogo entre los mismos alumnos y de los alumnos con el docente.

El uso de las tecnologías permite habilitar espacios para el diálogo sincrónico, utilizando reuniones programadas online, por medio de una videoconferencia empleando programas como Zoom, Meet, Jitsi y Teams. En el empleo de un ambiente de enseñanza híbrida, las video conferencias resultan favorables para extender el diálogo filosófico iniciado en el salón de clases; los alumnos no solo tienen la oportunidad del diálogo con el docente sino del diálogo entre ellos mismos ya que las salas de las videoconferencias se pueden organizar para la discusión entre los mismos alumnos, con el docente algún invitado, o incluso organizadas

---

<sup>27</sup> En los medios de comunicación y en Internet, se utiliza con frecuencia el verbo “postear” cuando se hace referencia a “publicar entradas o artículos” en la web. *Post* es una palabra del idioma inglés, que se utiliza como verbo para hacer alusión al acto de publicar un artículo en un medio de comunicación y como sustantivo, cuando se refiere a la publicación en sí. Sin embargo, en español no debe traducirse ni utilizarse como “postear”. Según el *Diccionario de la lengua española*, el verbo que debe emplearse es “publicar”. Referencia recuperada el día 13 de enero de 2020 de <https://educacion.ufm.edu/publicar-mejor-que-postear/>

por los mismos alumnos, lo cual enriquece el diálogo filosófico y proporciona más elementos para que el alumno construya una reflexión de carácter filosófico.

Por ejemplo, si el diálogo filosófico en el salón de clase busca establecer el sentido de la utilidad de la filosofía, se puede solicitar a los alumnos la lectura del capítulo VI del texto ¿Para qué sirve la filosofía? de Darío Sztajnszrajber. Teniendo presente que en el caso de la lectura de textos filosóficos es recomendable por lo menos en algunas ocasiones, se realice la lectura comentada, las tecnologías en su carácter sincrónico, por medio de las videoconferencias, pueden sustituir esa parte de la lectura comentada añadiendo la posibilidad de profundizar en las dudas o aportaciones del grupo.

La ventaja que ofrece emplear las tecnologías tiene que ver con la participación de los alumnos, ya que en el salón de clase se limita por distintas situaciones, en el espacio virtual se favorece una participación más plural ya que se puede contar con un registro ordenado de la frecuencia de dichas participaciones. Lo recomendable es que las videoconferencias no se tornen en un ejercicio expositivo del docente, trasladando los conflictos de la enseñanza tradicional, sino que se convierta en un espacio de diálogo e intercambio de opinión para favorecer la reflexión filosófica de los alumnos.

3. Las tecnologías, como un amplio repositorio de saberes, permiten entender que los problemas filosóficos no se limitan en tiempo ni en espacio, y que en consecuencia su discusión es continua y constante.

El uso de las tecnologías permite a los alumnos comprender que la discusión de los problemas filosóficos es continua, y que, a diferencia de otro tipo de problemas, muestran con su continuidad, el valor de su saber. Acostumbrados a las exigencias actuales, los alumnos buscan respuestas inmediatas a problemas que enfrentan, sea cotidianos o del ámbito académico. El uso de las tecnologías es favorable para que los alumnos identifiquen que los problemas de la filosofía no son concluyentes y que en consecuencia no tienen una sola respuesta posible, por lo que consiste en una amplia escala de interpretaciones, igualmente valiosas. Por medio del carácter asincrónico y empleando una estrategia didáctica que adecue el de uso de comunidades virtuales el alumno puede reconocer que las discusiones acerca de temas filosóficos se encuentran en la vida diaria y que en consecuencia son permanentes.

Por ejemplo, si con el diálogo filosófico se pretende abordar la relación de la filosofía con el ser humano, el docente puede emplear las tecnologías, en su carácter asincrónico, y solicitar

a los alumnos la lectura de una columna de Giorgio Agamben, titulada filosofía del contacto. La lectura del texto electrónico, además de tratarse de una aportación actual del filósofo italiano<sup>28</sup>, permite dar continuidad al tema de la relación del ser humano con la filosofía, si se confronta con las ideas de otros filósofos. Para hacerlo, se puede solicitar a los alumnos ingresar a la cuenta de Slavoj Žižek en Twitter y comparar algunos de sus comentarios con la lectura de la columna de Agamben. El ejercicio suscrito dentro de una secuencia didáctica adecuada permite a alumnos comprender que la discusión de los problemas filosóficos es continua y que uno de sus componentes fundamentales es el diálogo filosófico.

Algo que también se puede hacer con las tecnologías para favorecer la reflexión filosófica es la **creación de comunidades dialógicas virtuales**. Las comunidades de aprendizaje dialógicas consisten en organizar el aprendizaje por medio del diálogo; es el diálogo quien oriente las interacciones entre los alumnos, favoreciendo el aprendizaje al tratarse de una comunicación entre iguales. De acuerdo con Casaboba, se puede afirmar que el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Casabona, 2010).

Si el diálogo filosófico es el medio indispensable para lograr la reflexión filosófica, las tecnologías en su carácter sincrónico y asincrónico pueden facilitar la creación de equipos virtuales de trabajo, que organizados de forma colaborativa abordan un contenido para posteriormente, empleando video conferencias, conducen la discusión filosófica.

Desde luego que habrá de añadirse, dentro de la secuencia didáctica, que el sentido no es transferir información, sino emplear la información que se encuentra en la red, tomando en cuenta que en la red global se encuentra un amplio repositorio de conocimientos, donde al converger los alumnos, y el docente como acompañante cognitivo, pueden discriminar la información para promover la discusión y en consecuencia, el diálogo filosófico.

Por ejemplo, si el tema que se debe abordar es el de los problemas filosóficos, se puede solicitar a los alumnos que, organizados en equipos virtuales de trabajo colaborativo, hagan una búsqueda de información relacionada con el tema. Luego, con el acompañamiento del docente, el equipo previo a la discusión con el grupo analiza, discrimina y organiza la

---

<sup>28</sup> Lo cual es importante destacar a los alumnos para que identifiquen a la filosofía como una discusión actual

información recopilada, mientras el docente sugiere la lectura de algún texto de la tradición donde se exponga un problema filosófico.

Lograr que las tecnologías pueden favorecer el proceso de la reflexión filosófica, implica primero aceptar que las tecnologías, más allá de su condición alienante, pueden ser un medio para potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Al docente le corresponde orientar el trabajo en el ambiente que elija, de tal modo que el uso de las tecnologías no cumpla un papel únicamente instrumental, sino que se convierta en un medio que propicie algunas de las características propias del saber filosófico.

Emplear a las tecnologías como se emplean en otras asignaturas, posiblemente no sea favorable para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, en particular cuando su implementación ha cedido a las insinuaciones de la pedagogía instrumental, dejando de lado el carácter metodológico y disciplinario de la filosofía a cambio de mostrar evidencias de aprendizaje que cumplen con los deberes pedagógicos, pero no con las demandas de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

#### 4.3 Recursos y medios didáctico, propios de la filosofía.

En el contexto del uso de las TIC, se encuentran orientaciones que pueden contribuir a profundizar en la discusión acerca de la enseñanza de la filosofía en la actualidad, lo cual implica, como se mencionó una serie de cambios necesarios que requieren de un análisis adicional.

Pero como lo que se busca es contribuir con una propuesta para enseñar filosofía en un ambiente híbrido, caso de la presente propuesta, la explicación de la naturaleza cognitiva de dicho ambiente, de la cual se pueda asumir que el conocimiento no es limitativo de cierto individuo, no es una propiedad individual y que se encuentra, por lo mismo en distintos sujetos, contextos, artefactos y herramientas de una época, entonces puede resultar favorable considerar dicha explicación, ya que significa al mismo tiempo reconocer que los individuos cuentan con ciertos conocimientos previos, o creencias, que la escuela y en particular la enseñanza de la filosofía, más preocuparse en modificarlos, podría emplearlos para construir explicaciones objetivas más sólidas.

El uso de herramientas de cierta época, como el internet y sus consecuencias tecnológicas, también modifica la manera de concebir el aprendizaje, ya que exige el desarrollo de habilidades. Se trata de una cuestión donde la filosofía se debe involucrar. Entonces la pregunta es ¿Debe la filosofía modificar su paradigma tradicional de enseñanza para forjar un nuevo paradigma que responda al desarrollo y adquisición de habilidades? Desde luego que no es el caso, aunque ciertas interpretaciones de la administración escolar así lo han llegado a considerar<sup>29</sup>, sin precisar la función de cada disciplina y los recursos que se deben emplear, lo cual es más delicado cuando la enseñanza tradicional se ha anquilosado<sup>30</sup>.

¿Acaso la enseñanza de la filosofía debe hacer a un lado su enfoque disciplinar para adoptar la función de crear un espacio para el adiestramiento de las tareas? El riesgo es elevado y desde luego que la filosofía ha estado obligada desde hace tiempo a cumplir con las demandas de las expectativas sociales de su tiempo, y hoy nuestro tiempo demanda a la filosofía preparar a los estudiantes con enseñanza y saberes útiles para la vida, sin embargo, eso no lo es todo. En consecuencia, por ejemplo, cuando en el programa de la asignatura de filosofía del Colegio de Ciencias y humanidades se sostiene que “En nuestra época, los docentes enseñan a usar y pensar las TIC para un aprendizaje activo y colaborativo” (CCH, 2016), se puede interpretar con demasiada superficialidad, ocasionando una distorsión del enfoque disciplinario de la asignatura.

Una cuestión adicional, bajo esa interpretación, es que en la escuela los alumnos deben adquirir un mismo cuerpo de conocimientos. Pero más que lograr conocimientos particulares en los individuos se necesita lograr que los individuos adquieran habilidades que les permitan adquirir conocimientos de manera permanente, es decir que se asuman como “aprendices adaptativos” (Putnam 2000:279) Entonces ¿Cuál es la labor de los docentes que enseñan filosofía? ¿Deben enseñar conocimientos disciplinares o habilidades genéricas?<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Por ejemplo, en los programas de la asignatura de filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades (2017) se contempla que “mejoren o perfeccionen en el estudiante habilidades para convertirse en agente de su propio aprendizaje”

<sup>30</sup> Resulta muy delicado que, ante la situación de la enseñanza, a la que en muchas ocasiones se señala de tradicional, la recomendación de los planificadores de la administración escolar consista en sugerir que los docentes sean facilitadores y mediadores de estrategias de enseñanza descuidando, en esta interpretación, el lugar de la disciplina.

<sup>31</sup> Desde luego que cuando se menciona el término de enseñar, se refiere a cualquiera de los conceptos que se utilizan para tal fin de la función docente; transmitir, transferir, facilitar o mediar

De acuerdo a Putnam (2000), es evidente que los individuos no poseen toda la información que se produce en una sociedad y aunque el conocimiento no es una condición individual, puesto que se trata de un producto social, los individuos requieren desarrollar diversas habilidades tanto en lo colectivo como en lo individual, ya que su participación en la sociedad necesita de saberes específicos para el desarrollo de tareas cognitivas más complejas, mismas que un solo individuo no podría realizar, luego es necesario reconocer la importancia del conocimiento de carácter individual pero dentro de un contexto social.

El problema es que la enseñanza de la filosofía, en el contexto de las transformaciones científicas y de los avances tecnológicos, necesita reorientar sus formas de enseñanza para facilitar que los alumnos usen los recursos disponibles de esta época, tanto en lo colectivo como en lo individual.

Sin embargo, para el caso de la enseñanza de la filosofía, no solo se debe modificar el enfoque de la enseñanza tradicional sino también la competencia individual de la escuela, para que de acuerdo con lo que señala Putnam, “los aprendizajes respondan a las necesidades propias de los individuos en la vida..., las escuelas deben responder a necesidades distintas a las que hasta el día de hoy se habían considerado como relevantes” (Putnam, 2000:277)

Pensar a la escuela desde una postura como práctica de la propuesta para una enseñanza de la filosofía empleando a la reflexión filosófica en un ambiente híbrido, implica pensar al mismo tiempo la enseñanza y su sentido de aprender, ya que se trata de diseñar actividades donde los estudiantes identifiquen, relacionen, evalúen y den solución a problemas de la vida real, sin que ello signifique hacer a un lado el rigor disciplinar, lo que lleva a la práctica docente a planear y diseñar estrategias, así como actividades donde se incorpore la distribución de tareas cognitivas complejas para un colectivo, empleando los recursos tecnológicos de la actualidad sin descuidar el carácter individual del conocimiento subjetivo

De las afirmaciones anteriores se justifica la necesidad de que los estudiantes adquieran habilidades filosóficas. Por lo mismo, se ha venido sosteniendo que un medio adecuado podría consistir en utilizar recursos propios de la filosofía, y no ajenos a la disciplina. En consecuencia, la enseñanza por medio de la reflexión filosófica, podría ser un camino, el medio para modificar la enseñanza tradicional de la filosofía, en particular si se considera

que la posibilidad de incluir un ambiente al que se ha definido como híbrido, con la intención de que la práctica de enseñanza se adecue al contexto actual del uso y empleo de las TIC

Si para evitar la desigualdad, la escuela debe proporcionar a todos sus alumnos las mismas habilidades y conocimientos, entonces los docentes deben elaborar estrategias para que los estudiantes accedan a tareas que impliquen el desarrollo de habilidades complejas, por lo que la función del profesor será diferente en una clase pensada desde la explicación de la enseñanza de la filosofía por medio de la reflexión filosófica en un ambiente híbrido a la enseñanza habitual de la filosofía en el salón de clases.

Se afirma de manera recurrente que los docentes que enseñan filosofía necesitan adecuar sus saberes a los nuevos tiempos y a las nuevas explicaciones; la idea que sugiere abandonar la clase tradicional es un claro ejemplo, pero para que la enseñanza adquiriera otro sentido que la mera transmisión de saberes conceptuales, ese cambio tendrá también que involucrar a las interpretaciones de la administración escolar, que no siempre han sido las más acertadas.

En la práctica para la enseñanza reflexiva de la filosofía, el docente debe modificar su función, pero no se trata de asignar al docente, que enseña filosofía, el papel de facilitador, símbolo del pragmatismo educativo que asignó al docente una función más administrativa que académica.

El lugar del docente que enseña filosofía, en la presente propuesta de la enseñanza de la filosofía por medio de la reflexión es la de *acompañante cognitivo*<sup>32</sup>, el cual se involucra en el uso de los artefactos de la época, las nuevas tecnologías, pero que también adecua sus saberes pedagógicos y didácticos, así como su lugar, en el proceso de la enseñanza reflexiva del conocimiento filosófico.

Por lo mencionado, cabe entonces preguntar ¿Cómo se podría lograr que la enseñanza de la filosofía, dejando de ser únicamente una disertación del docente, adquiriera un carácter reflexivo? La pregunta lleva al mismo tiempo a pensar en cómo lograr que la filosofía, sin que pierda su rigor y condición disciplinar, se torne una actividad empática, accesible y

---

<sup>32</sup> En el caso de la pedagogía de Paulo Freire se menciona que la educación problematizadora es un acto ontológico donde el mediador es el mundo, condición existencial, límite del ser más, en una condición dialéctica con el educando y el educador, quienes no están uno por encima del otro sino en acompañamiento para comprender y explicar ese mundo, como principio de una educación crítica. (Freire, 2007)

valiosa para los estudiantes del bachillerato, recordando que como asegura Kant, “no se puede enseñar filosofía sino a filosofar” (Kant 2018).

Lo que de su enseñanza se debe buscar, además de la transferencia de conocimientos históricos, rigurosos y sistemáticos, propios de la disciplina, es su carácter formativo, por lo que debe recurrir a un método que no consista únicamente de la transmisión de contenidos disciplinares sino de que por medio de ese método, esos contenidos adquieran relevancia y significatividad para la vida de los estudiantes, lo cual podría ser posible si el alumno aprende reflexivamente el sentido y valor que tiene la filosofía para su vida cotidiana, empleando adicionalmente recursos como los que ofrecen las TIC.

Por lo tanto, para comprender la propuesta e identificar los componentes de una didáctica filosófica en ambientes híbridos, habrá de tomar en cuenta que el conflicto de la enseñanza de la filosofía:

- a) No consiste en un problema que requiera únicamente de un tratamiento didáctico o pedagógico para su solución, ya que también se trata un problema filosófico
- b) Al tratarse de un problema filosófico, la discusión acerca de lo que con su aprendizaje se espera, forma parte de una discusión acerca de los medios y de los fines de la educación; discusión inestable y ambigua
- c) Requiere adecuarse a los nuevos tiempos, lo que significa involucrar cambios que permitan modificar su enseñanza para adaptarla al contexto actual de las tecnologías de la información y comunicación, lo que habrá de incidir en la práctica docente, buscando estimular al mismo tiempo el uso de métodos filosóficos, con la finalidad de no descuidar el sentido y rigor de la disciplina.

#### *Recursos didácticos, propios de la filosofía*

Habiendo establecido que la enseñanza de la filosofía además de un conflicto pedagógico y didáctico es un problema filosófico, entonces lo que se requiere es dar un tratamiento adecuando a sus formas de enseñanza en el contexto actual (Kohan, 2007)

Y como lo que se busca es contribuir y favorecer con una estrategia de intervención didáctica que contribuya a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en los estudiantes de nivel medio superior, entonces habrá que construir una ruta didáctico-filosófica con los

referentes citados durante el desarrollo de los capítulos anteriores, o para ponerlo en términos más cercanos al discurso de la pedagogía contemporánea, lo que se busca es hacer explícito el desarrollo de una planeación didáctica donde se incluya la construcción teórica-pedagógica y la concepción teórico-filosófica desarrollada con antelación, empleando las tecnologías, es decir dentro de un ambiente híbrido, concepto tratado con anterioridad en este mismo capítulo.

Pero desarrollar una clase donde la enseñanza de la filosofía tenga como principal propósito que los estudiantes adquieran habilidades filosóficas<sup>33</sup> por medio de mediante una orientación filosófico-reflexiva y empleando para el caso un ambiente híbrido, añade una dificultad adicional, ya que la reflexión filosófica implica una *develación del ser*<sup>34</sup>, por lo que la pregunta acerca de cómo constatar esa develación, empleando los instrumentos tecnológicos, de la época implica indudablemente una tarea que se muestra, de inicio, complicada.

En consecuencia, habrá que considerar que, para la enseñanza de la filosofía en el caso presente, se consideran indispensables *tres recursos propios de una didáctica filosófica*, que permitan el *acompañamiento* del alumno en un ambiente híbrido:

1. ***El diálogo:*** sea el diálogo socrático, que por antonomasia es propio de citar como diálogo filosófico; diálogo en sí como elemento primordial del acto en la transmisión de saberes filosóficos y lugar apropiado para la pregunta, como parte y extensión del diálogo de saberes filosóficos (Berlin, 2004:156)
2. ***El análisis conceptual:*** aplicar la organización conceptual y lógica de la filosofía analítica, a la narrativa del proceso descrito por la amplia y enriquecedora tradición del pensamiento filosófico, para fortalecer la enseñanza de la filosofía mediante el rigor propio de la disciplina
3. ***El texto filosófico:*** propiamente la interpretación, el diálogo, y la discusión con el texto filosófico. La referencia hacia el texto filosófico, la controversia con el texto, así como lo discusión habitual por medio del texto, mediante el análisis de los

---

<sup>33</sup> Para el presente caso las habilidades filosóficas se definieron como procesos que permiten la adquisición del pensamiento filosófico, crítico, lógico y argumentativo (págs. 27)

<sup>34</sup> La explicación acerca de “la develación del ser” se refiere, para el caso presente, como la facultad que proporciona la adquisición de dichas habilidades filosóficas (págs. 50)

conceptos de un texto filosófico, medio imprescindible para la discusión, enseñanza y transmisión de saberes filosóficos en el nivel medio superior.

Resulta evidente que los tres recursos, considerados como propios de una didáctica filosófica, son un lugar común en la enseñanza de la disciplina; el docente que enseña filosofía recurre de manera habitual a uno o a otro de los elementos mencionados, sea el diálogo, la lectura o el análisis del texto filosófico.

Entonces se sigue que, en la enseñanza de la filosofía, no se carece de recursos propios de la disciplina, para practicar su enseñanza por lo que es posible establecer que, si de algo se llega a carecer es de un eje articulador, que permita orientar el propósito de la enseñanza de la filosofía. Ese *eje articulador*, que de forma previsora y racional organiza el empleo de los recursos mencionados es, para el presente caso, *la reflexión filosófica*, tal y como se muestra en la ilustración 1.3 Componentes didácticos de una orientación filosófica-reflexiva<sup>35</sup>



Ilustración 1.3 Componentes didácticos para una orientación filosófica-reflexiva

La orientación filosófico-reflexiva, como todo proceso humano, es compleja, por lo que se requiere especificar sus características, las cuales formarán parte decisiva de los criterios en el diseño de una planeación didáctica. En consecuencia, a los componentes propuestos para una pedagogía filosófica-reflexiva<sup>36</sup>, analizados en el cuarto capítulo, habrá que añadirles los recursos propios de la didáctica filosófica, ya que de ese modo se podrá completar la propuesta que sugiere una relación entre las justificaciones teórico- pedagógica, teórica-filosófica y la didáctica en un ambiente híbrido.

<sup>35</sup> La ilustración 1.3 Componentes didácticos de una orientación filosófica-reflexiva, es la síntesis dónde se unen los modelos anteriores de las ilustraciones 1.1 Componentes Teóricos de una Orientación filosófica-reflexiva (pág. 44) y 1.2 Componentes pedagógicos de una orientación filosófica-reflexiva (pág. 65)

<sup>36</sup> La referencia es a la figura 1.2 que se encuentra en la pág. 65

Es importante mencionar que la didáctica filosófica-reflexiva en un ambiente híbrido, trata ante todo de un movimiento continuo, constante y permanente, ya que es la búsqueda del conocimiento como episteme y como desocultamiento. Por lo mismo se puede tener la impresión de que la didáctica filosófica-reflexiva es un ejercicio dialéctico, cuando no es el caso, ya que se debe pensar ante todo como un diálogo entre subjetividades.

*Medios didácticos, propios de la filosofía.*

Aun cuando la enseñanza de la filosofía no carece de recursos propios de la disciplina, como se ha venido insistiendo, la práctica cotidiana dentro del salón de clases llega a carecer de un eje articulador que permita dar seguimiento y continuidad a dichos recursos mediante una ruta didáctica, entonces el resultado es que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se completa. Por ejemplo, el diálogo filosófico puede resultar insuficiente, para *la enseñanza de la filosofía*, en el salón de clases, si se carece de una orientación (donde incluso el mismo diálogo puede ser esa dirección) que permita el acompañamiento del alumno. Esto quiere decir, que el diálogo, el texto filosófico, así como el análisis conceptual deben encontrarse articulados a una orientación (sino constituyen en sí una orientación) que permita orientar el propósito de enseñar filosofía, mismo que para el caso presente, se ha considerado como la adquisición y desarrollo de habilidades filosóficas.

Lo que se afirma es que, los recursos propios de la didáctica filosófica concatenados a una disposición (a partir del pensamiento filosófico) pueden favorecer el *acompañamiento* del alumno durante el proceso de enseñanza de la filosofía en un ambiente híbrido. En consecuencia, para relacionar a los recursos propios de la didáctica filosófica, es decir, el diálogo, el texto filosófico y el análisis conceptual, con una orientación propia de la disciplina filosófica (para el caso presente, la orientación filosófico-reflexiva) es necesario implementar el uso de tres componentes que permitan forjar esa relación. *Tres medios propios de una didáctica filosófica* que aquí se consideran como viables y concatenados por una orientación filosófico-reflexiva, podrían permitir, el *acompañamiento* del alumno en un ambiente híbrido, son: la *intencionalidad*, el *procedimiento*, y la *experiencia filosófica*

Por *intencionalidad filosófica* se entiende, para el presente caso, a la reflexión acerca de qué se solicita como evidencia de esos aprendizajes y cuál es el sentido o trascendencia filosófica

para los estudiantes de aquello que se solicita, y no la idea de cómo y qué enseñar, cuando se pretende enseñar filosofía. También consiste en formular los elementos que permitan hacer intencional ese aprendizaje, en especial los medios que se utilizan para lograr que los alumnos logren ciertos saberes conceptuales o adquieran habilidades filosóficas, por lo que habrá de considerar cuáles son los contenidos más apropiados y cómo discriminar entre los saberes y generosos que se consideran en alguno programas de estudio, para conservar únicamente los conocimientos imprescindibles que permitan destacar una mayor profundidad y precisión de dichos saberes, ya que la intencionalidad filosófica implica contar con un estudiante intencional pero también con un docente dispuesto a considerar su labor como un propósito evidentemente intencional, propiciando que los estudiantes adquieran un papel activo en el aprendizaje de la filosofía, es decir que adquieran la intención de aprender y que evalúen la mejor manera para hacerlo (Cholbi, 2007)

Por ejemplo, cuando el diálogo filosófico es además intencional puede comprometer al alumno y al docente hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentan. Sin diálogo intencional, la reflexión se limita a las intuiciones del individuo. El diálogo intencional, que tiene lugar con los otros, refleja la idea de que la reflexión filosófica es un proceso individual, en cuanto a que cada persona ha de reflexionar en sí misma, pero es también un proceso social, porque la realidad se descubre y se reflexiona en conjunto con los otros.

El *procedimiento filosófico*, para el caso presente, consiste en el sentido que adquieren los saberes filosófico-conceptuales frente a un reto cognitivo, que implican para el alumno hacer uso de los saberes propios de la disciplina; es el paso del nivel abstracto al concreto, es el uso o aplicación del conocimiento filosófico en la vida concreta, por lo que es justamente esa relación, entre saberes conceptuales y el procedimiento lo que transforma al saber filosófico en un saber crítico.

De acuerdo con Salmerón (1991) "Saber hacer filosofía parece consistir en haber desarrollado una capacidad que, puesta en relación con la información relevante, permite enfrentar determinada clase de problemas. Dicho de otra manera: la enseñanza de la filosofía parece consistir en la transmisión de cierta información y, sobre todo, en hacer que el educando - mediante entrenamiento adecuado en los métodos filosóficos- adquiera la

habilidad suficiente para enfrentar problemas nuevos de una cierta clase. Aquel que desarrolló sus capacidades hasta tal punto habrá alcanzado, por lo menos en alguna medida, lo que llamamos el saber filosófico, es decir, el más alto nivel del pensamiento crítico". (Salmerón, 1991:120)

Si con la lectura de un texto de la tradición filosófica, además de lograr saberes conceptuales y memorísticos (los cuales por cierto son de suma importancia, pese al descrédito con el que han sido catalogados por ciertas interpretaciones pedagógicas contemporáneas) se elabora un procedimiento filosófico que permita relacionar el texto con una situación actual identificando y reconociendo el valor de los textos antiguos por aquello que aportan en la discusión de temas actuales, entonces se puede hablar de un resultado favorable mediante la aplicación de un procedimiento filosófico

Finalmente, **la experiencia filosófica**, como un medio, es al mismo tiempo ejemplo de actitud y práctica de vida. Enseñar filosofía sin experiencia filosófica es más grave que aventurarse al mar o introducirse al bosque sin tener idea del lugar al que se pretende llegar; la enseñanza de la filosofía es una enseñanza de vida y un aprendizaje para la vida de los individuos, es decir, de nuestros alumnos del bachillerato.

La experiencia filosófica es una práctica de vida, ya que es en esa vida dónde se comprende el valor de la filosofía; "lo que se requiere para estar en aptitud de enseñar es tener experiencia de la filosofía. Saber leer un texto clásico, poniéndolo en relación con los grandes problemas de la situación presente, esto es saber filosofar. No se trata, por tanto, de estar en posesión de una filosofía propia, ni siquiera de un cierto saber sobre las cosas aprendido de otros filósofos, sino de estar en posesión de ciertos métodos para acercarse a los problemas que las cosas plantean; de contar con ciertos hábitos intelectuales indispensables para poder recorrer, al lado de los grandes clásicos, el camino de la filosofía" (Salmerón, 1961:129)

Si se pretende realizar análisis conceptual pero se carece de experiencia filosófica, lo más probable es que sólo se logre la transmisión de ciertos saberes conceptuales, mismos que el alumno podría memorizar pero difícilmente podría llevar a la práctica de su vida cotidiana, esto es así por la carencia de un ejemplo que sólo se logra con la experiencia filosófica; de ahí la importancia del docente que se ha formado en la disciplina y que no puede ser sustituido, como se ha pretendido en ocasiones, por el papel del mediador pedagógico.

#### 4.3.1 Un ejemplo de la enseñanza filosófico-reflexiva en un ambiente híbrido.

Como uno de los principales conflictos, que se han venido comentando, consiste básicamente en establecer que, para la enseñanza de la filosofía, resulta inaplazable modificar sus prácticas cotidianas en el salón de clase, específicamente cuando dichas prácticas son un claro ejemplo de la enseñanza tradicional, ha sido necesario mostrar que la filosofía cuenta con una didáctica propia.

De acuerdo a lo comentado, la didáctica de la filosofía cuenta con **recursos** propios favorables para su enseñanza, como *el diálogo, el análisis conceptual y el texto filosófico*, al mismo tiempo que posee los **medios** necesarios para favorecer el *acompañamiento cognitivo* del alumno<sup>37</sup>, como son: *la intencionalidad, el procedimiento, y la experiencia* filosófica; recursos y medios, que concatenados por medio de una disposición propia de la misma filosofía, como es el caso de la orientación *filosófico-reflexivo*<sup>38</sup>, pueden favorecer su enseñanza, por lo que si además el espacio físico del salón de clases se complementa con un espacio virtual, creando lo que se ha definido un ambiente híbrido, favorable para el diálogo y la reflexivo, entonces es **posible potencializar la enseñanza de la filosofía por medio del desarrollo de habilidades filosóficas**.

Luego de mencionar los componentes que debe incluir una estrategia de intervención didáctica, favorable para la enseñanza de la filosofía, se describe a continuación un caso con tres errores habituales de cuando se cree que empleando a las tecnologías se favorece la enseñanza de la filosofía y un ejemplo de cómo se podría adecuar el uso de las tecnologías para poner en práctica el proceso de la enseñanza de la filosofía, desde una orientación filosófico-reflexiva, en un ambiente híbrido, que permita al mismo tiempo potencializar el desarrollo de las habilidades filosóficas, para mejorar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

---

<sup>37</sup> El acompañamiento cognitivo tiene la finalidad de que el alumno logre desarrollar *habilidades filosóficas*, consistentes al mismo tiempo con la idea de una educación problematizadora enunciada por Paulo Freire

<sup>38</sup> Resultado de las orientaciones filosóficas del pensamiento de Thomas Nagel

## CONTEXTO

Sea el caso el programa de la asignatura de Filosofía I, del Colegio de Ciencias y Humanidades<sup>39</sup> donde se menciona que “*lo fundamental son los propósitos y los aprendizajes, de modo que los contenidos temáticos son orientaciones para que cada docente o grupo de trabajo se concentre en el logro de los mismos*” (CCH, 2017:5) por lo que si uno de esos propósitos generales de la asignatura es “*que el alumno desarrolle un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicie actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje*”, (CCH, 2017:17) entonces habrá que mostrar cómo contribuye la presente estrategia con el propósito mencionado, en particular cuando el aprendizaje esperado,<sup>40</sup> de acuerdo con la carta descriptiva, es que el alumno “*Identifique aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo*” (CCH, 2017:17), es decir, se pretende que el alumno desarrolle habilidades filosóficas que le permitan comprender por qué la filosofía es importante para su vida.

## EL PROBLEMA

Uno de los contenidos temáticos: “*Noción de filosofía, su origen y especificidad*” cuyo subtema “*Historicidad de la filosofía*”, muestra de entrada cierta complicación para lograr que el alumno desarrolle habilidades filosóficas que le permitan comprender por qué la filosofía puede ser importante para su vida. No obstante, la propuesta de integrar un ambiente híbrido para la enseñanza de la filosofía puede resultar favorable, ya que, al tratarse de un ambiente novedoso, sus resultados pueden ser distintos a lo que habitualmente se obtienen cuando se utiliza el espacio físico del salón de clases.

### **Ejemplo 1.** *De cuando las TIC no son favorables para la enseñanza*

En la búsqueda de nuevas formas para la enseñanza de la filosofía, se ha incurrido posiblemente en un *error metodológico*, ya que resultado de cierta creencia según la cual supone que al incorporar a las TIC se asegura un mejor aprendizaje de la filosofía, lo que ha

---

<sup>39</sup> Institución de nivel medio superior donde se pretende llevar a cabo la intervención didáctica de la presente propuesta

<sup>40</sup> De acuerdo con el programa de la asignatura de filosofía I, “Lo fundamental son los propósitos y los aprendizajes, de modo que los contenidos temáticos son orientaciones para que cada docente o grupo de trabajo se concentre en el logro de estos, ya que los aprendizajes implican el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y conocimientos” (CCH, 2017: 6)

sucedido en la práctica es que se hace un tratamiento demasiado superficial de los contenidos filosóficos, dejando de lado la adquisición de saberes o habilidades propias de la disciplina o lo único que se alienta en realidad es el desarrollo habilidades tecnológicas, por ejemplo cuando para el tema citado, “*Noción de filosofía, su origen y especificidad*”, se le pide al alumno, en lugar de hacer la lectura de texto de la tradición filosófica, ver un video donde se resume dicho contenido, lo que se tendrá es que el alumno adquiere solamente información superficial y descontextualizada del tema, en consecuencia tendrá una visión sumamente reducida del mismo; lo que se tiene aquí es que las TIC no fueron favorables para el proceso de enseñanza, y menos aún para el aprendizaje.

**Ejemplo 2.** *Cuando se antepone, al saber filosófico, el adiestramiento en las tecnológicas*

En el mismo caso, ahora se le solicita al alumno que, a partir de la lectura de un texto de la tradición, elabore una presentación o un video, siguiendo ciertos requisitos de edición, como el formato, imágenes, tono, y textura, para que lo comparta con el resto del grupo y se realice alguna forma de evaluación. Lo que sucede en este caso es que se deja de lado el saber propiamente disciplinar filosófico, anteponiendo el adiestramiento para el uso adecuado de las herramientas tecnológicas. En consecuencia, ninguno de los dos casos mencionados se puede considerar como un ambiente de enseñanza híbrido. Aunque tal vez en los dos casos anteriores se pretendió favorecer la enseñanza de la filosofía, no es posible corroborar que suceda, más cuando lo que se consigue es fortalecer las condiciones limitantes para su enseñanza<sup>41</sup>

Un principio que debe quedar bien establecido es que, con la concepción de la enseñanza filosófico-reflexiva en un ambiente híbrido, se propone que los espacios de enseñanza, físico y virtual, sea complementarios; no se trata de que el peso de un ambiente este por encima del otro, y menos aún que el adiestramiento en el uso adecuado de las tecnologías sea el fin mismo de la enseñanza.

---

<sup>41</sup> Con anterioridad se infirió tres *condiciones limitantes* para la enseñanza de la filosofía; 1) La enseñanza de la filosofía requiere repensar las formas tradicionales en que se ha llevado a cabo. 2) El desarrollo de las habilidades filosóficas se encuentra atiborrado de suposiciones psico-pedagógicas y didácticas ajenas a la filosofía 3) La práctica docente, frente a la exigencia de las nuevas formas de enseñanza, se ha vuelto una simulación.

### **Ejemplo 3.** *El caso del aula invertida*

En un tercer caso del mismo ejemplo, la clase puede estar diseñada de tal suerte que el alumno, en semejanza con la propuesta del aula invertida<sup>42</sup>, realice la lectura de un texto de la tradición filosófica fuera del salón de clase, por lo que el texto se encuentra disponible para el alumno, en el espacio virtual, en formato electrónico, de tal suerte que tiene la facilidad de acceder a él en cualquier lugar. Sin embargo, habrá que añadir que la lectura, en el espacio virtual, fuera del salón de clase o incluso dentro del mismo, no ofrece ninguna novedad; por lo que emplear el espacio virtual como se menciona, es una panacea demasiado incierta, ya que se carece de un método que guíe la ruta para lograr el propósito esperado. En este caso no se puede hablar de una enseñanza en un ambiente híbrido, ya que se trata, en el mejor de los casos, de una forma que busca fortalecer la enseñanza en el espacio físico por medio de las actividades realizadas fuera de él.

De regreso al ejemplo, y aún sin incorporar el método que orientará la estrategia de enseñanza, es posible adelantar que, si se ha considerado que el ambiente híbrido puede favorecer el desarrollo de las habilidades filosóficas, es porque puede ser utilizado en dos sentidos: *primero*, para ofrecer al alumno recursos que le ayuden consolidar un tema previamente tratado y *segundo*, para formular una nueva objetividad, resultado de la reflexión filosófica.

### **Ejemplo 4.** Cuando se integra la tecnología, un ambiente híbrido y la enseñanza de la filosofía

En el caso del mismo ejemplo, luego de la lectura de un texto de la tradición<sup>43</sup> en el espacio físico del aula o en el espacio virtual pero sin prescindir en ninguno de los casos del acompañamiento cognitivo del profesor, se podría sugerir al alumno emplear el espacio virtual como un medio para consolidar el contenido tratado, utilizando alguno de los

---

<sup>42</sup> El aula invertida o flipped classroom es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente. A grandes rasgos consiste en que el alumno estudie los conceptos teóricos por sí mismo a través de diversas herramientas que el docente pone a su alcance, principalmente vídeos o podcasts grabados por su profesor o por otras personas, y el tiempo de clase se aproveche para resolver dudas relacionadas con el material proporcionado, realizar prácticas y abrir foros de discusión sobre cuestiones controvertidas, (Berenguer-Albaladejo, C. 2016)

<sup>43</sup> Para el caso de la presente propuesta se considera esencial que los textos que se aborden sea textos propiamente filosóficos, dado el reto cognitivo que implica para los alumnos su comprensión

múltiples recursos que se encuentran en la red, o bien empleando aquellos que el mismo docente debe elaborar con el propósito de fortalecer la comprensión del tema que se está tratando por medio de la reflexión filosófica. Por ejemplo, el alumno podría consolidar lo tratado en el texto y luego de la discusión filosófica, revisar un video, escuchar un podcast, ver un cómic, o cualquier otro recurso que le permita una mayor comprensión del tema. Lo recomendable es *primero*, que se trate de recursos sintéticos, lúdicos, e informales que animen al alumno en lugar de desalentar su aprendizaje, y *segundo*, que el docente cuente con un colección (repositorio) de recursos virtuales, creados por él mismo o tomados de la red y previamente analizados, para que luego, con el conocimiento conceptual ya apropiado por el alumno, inicie un proceso de reconstrucción conceptual guiado por la orientación filosófico-reflexiva, en búsqueda de una nueva objetividad que al final, incorporada en las estructuras mentales del pensamiento individual del alumno, se asume nuevamente como subjetividad.

Como se podrá observar, la práctica de una orientación filosófico-reflexiva en un ambiente híbrido no consiste en que los alumnos aprendan filosofía elaborando un video, un podcast, o una presentación; ya existen varias propuestas sumamente detalladas que contemplan una intervención didáctica empleando dichos recursos. Tampoco busca entretener a los alumnos con juegos, cine o música; propuestas que seguramente constan de una justificación apropiada, pero de una pedagogía desafortunadamente inconexa a la filosofía

La presente propuesta pretende que los alumnos adquieran habilidades filosóficas empleando un ambiente híbrido que potencialice la enseñanza de la filosofía, gracias los recursos que se encuentra en la red o con la creación de un repositorio propio, utilizando simultáneamente recursos de la filosofía, y organizados por medio de una orientación, resultado del pensamiento filosófico, procedimiento y práctica que se explica detalladamente en la planeación didáctica que se expone en el siguiente capítulo.

#### Conclusiones del cuarto capítulo

La necesidad de que la enseñanza de la filosofía cuente con una ruta didáctica apropiada ha llevado a la propia disciplina a incluir recursos ajenos para su enseñanza. Y no es que dichos recursos sean inapropiados en sí, ya que incluso en ciertos casos resultan no solo adecuados,

sino necesarios, en particular para ciertas áreas del conocimiento. Sin embargo, en el caso de la filosofía, la disciplina cuenta con diversos medios, recursos y líneas del pensamiento filosófico que pueden ser empleados, inclusive más allá del tradicional espacio físico, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se ha tratado de mostrar en el presente capítulo.

Desde luego que no resulta sencillo discurrir acerca de los elementos que confirman una didáctica para la enseñanza de la filosofía en un ambiente híbrido, más cuando la misma filosofía ha sido la responsable de denunciar el proceso agotamiento intelectual causado por el uso de la tecnología. Sin embargo, adecuar la enseñanza de la filosofía al uso de los artefactos de la época es una tarea impostergable, más cuando las condiciones que vivimos en estos días han llevado a implementar estrategias que contemplan el uso de las TIC para la enseñanza.

Los recursos didácticos propios de la disciplina (el diálogo, el texto filosófico y el análisis conceptual), los medios que favorecen el acompañamiento del alumno (la intencionalidad, el procedimiento, el modelado y la postura personal del docente) concatenados a una orientación propia de la disciplina (la reflexión filosófica) con base a un fundamento teórico filosófico y teórico pedagógico, mismos que se ha tratado de exponer a lo largo de los últimos capítulos sintetizan la propuesta de una estrategia didáctica de intervención didáctica para la enseñanza de la filosofía en un ambiente híbrido.

En consecuencia, llevar a la práctica cotidiana del salón de clases el andamiaje teórico-filosófica, así como la propuesta teórico-pedagógico, por medio de una estrategia de intervención didáctica es la tarea que se pretende en el siguiente capítulo.

La base conceptual ha quedado establecida, ahora lo que se pretende es mostrar su aplicación y posible viabilidad en el proceso de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, por lo que luego de haber mostrado la pertinencia del uso de las TIC en un ambiente híbrido, siempre y cuando se garantice al mismo tiempo implementar una orientación propia de la filosofía, resulta conveniente describir cómo se podría poner en práctica una estrategia de intervención didáctica empleando como método a *la reflexión filosófica en un ambiente híbrido para la enseñanza de la filosofía*, tarea que es precisamente la que se propone, en el siguiente y último capítulo.

## **CAPÍTULO 5. LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA**

La planeación didáctica, por lo menos en el caso de la enseñanza de la filosofía, es un recurso que de forma recurrente es puesto en duda. Desde luego que existen varias razones, sin embargo, una de las más frecuentes es la que considera a la planeación didáctica como una manera de predisponer las formas del pensamiento, es decir, cuando se pone a discusión la necesidad de que la enseñanza de la filosofía se debe organizar con tiempos, instrumentos y recursos existe la impresión de que se trata no sólo de regular la enseñanza y transmisión de saberes filosóficos, sino de controlar el proceso enseñanza y en particular el discurso filosófico.

Pero más allá de dichas interpretaciones que para el caso se puedan tener, lo cierto es que el diseño de una planeación didáctica facilita el trabajo docente en el aula, ya que al tomar en cuenta de manera provisoria lo que se desea lograr durante el desarrollo del curso, así como lo que se puede esperar durante el mismo, es posible contemplar diversos escenarios, y en su caso, adecuar el curso a las necesidades específicas de una clase.

Si algo se debe tener presente, durante el desarrollo de la planeación didáctica, es que enseñar no consiste únicamente en aplicar un conjunto de fórmulas diseñadas desde un escritorio. Y no porque los proyectos y planes carezcan de sentido; lo tienen, pero para el caso presente, se ha considerado que la enseñanza de la filosofía también puede ser tratada desde la experiencia del salón de clase, ya que es en el trabajo del aula donde se centra el conflicto de la enseñanza-aprendizaje y donde posiblemente se pueda contribuir con alguna aportación que modifique dicha situación.

Los proyectos educativos, elaborados desde la administración escolar, carecen de la cercanía con el alumno, favoreciendo desafortunadamente la enseñanza tradicional o bancaria (Freire, 2007) de acuerdo con la discusión de los capítulos anteriores. Tal vez por ello y aún con los cambios en la organización escolar, el alumno a quien por cierto paradójicamente se le coloca en el centro del proceso educativo, continúa sin acceder a una educación planificada hacia su realidad. Además de lo comentado, en el momento actual, en una época caracterizada por el incremento en las posibilidades para acceder al conocimiento, la masificación de las tecnologías y la demanda de una transformación educativa, se ha modificado la función del docente, asignándole el papel de facilitador o mediador en un curso, cuya función en muchas ocasiones consiste, de acuerdo a la interpretación del discurso contemporáneo, en favorecer

y facilitar la transmisión de *conocimientos, habilidades y actitudes*, al estudiante, quien debe ponerlos práctica en diversos escenarios

En consecuencia, es necesario establecer algunas orientaciones preliminares acerca del sentido y de los fines de la presente propuesta, en especial antes de presentar la descripción de la planeación didáctica, ya que ciertos términos que podrían causar confusión o una interpretación errónea de lo que se pretende lograr.

*La primera orientación* es que, para el caso de la presente propuesta, se ha establecido como propósito principal la enseñanza de la filosofía por medio de una orientación derivada del pensamiento filosófico, por lo que es pertinente establecer que la propuesta no consiste en que los alumnos adquieran *conocimientos, habilidades y actitudes*, concepción que se instaure de acuerdo con el enfoque por competencias, ya que para el caso se pretende que los alumnos sean capaces de desarrollar un proceso reflexivo y crítico por medio de una orientación propia de la disciplina, adquiriendo durante ese proceso, *habilidades filosóficas*.

*La segunda orientación* consiste en enfatizar la definición de las *habilidades filosóficas*, misma que se han tratado de precisar durante los capítulos previos, con el propósito de entenderlas como habilidades dentro de un proceso que facilita el empoderamiento del sujeto, para que de acuerdo con Freire (2007), el proceso concienciación educativa le otorgar a los educandos la posibilidad o develación de ser, lo que implica, al mismo tiempo, un intento por explicar y comprender lo que es el mundo, las cosas que hay en este mundo así como el pensamiento de los otros seres que habitan este mismo mundo (Nagel, 1996) pero además como una posible respuesta a la pregunta filosófica acerca “¿De qué modo es posible que seres limitados como nosotros modifiquen su concepción del mundo al punto de que ya no sea sólo la visión que tienen desde la posición que ocupan, sino, en cierto sentido, una visión desde ningún lugar, que comprenda e incluya el hecho de que el mundo contiene seres que la poseen, que explique por qué el mundo aparece ante ellos como lo hace antes de que se haya formado esa concepción y que explique cómo es que pueden llegar a tener esa concepción?” (Nagel, 1996:103)

*La tercera orientación*, consiste en la pretensión por desalentar cualquier forma de concebir el saber filosófico de forma fragmentada y parcial, más cuando en esencia el pensamiento

filosófico ha sido considerado como un saber que busca aclarar el sentido de la vida, ya que como asegura Salmerón (1961) “La vida cotidiana contiene oscuramente todo un horizonte de cuestiones que la filosofía viene solamente a aclarar, porque la tarea de la filosofía es precisamente el descubrimiento y la exhibición en conceptos de estas cuestiones dentro del marco vital en que surgen” (1961: 123).

*La cuarta orientación* es que, para los fines propiamente prácticos que permitan diseñar una planeación didáctica, las *habilidades filosóficas* deben ser entendidas como un proceso, que favorecen en lo *general*, la adquisición del pensamiento filosófico, crítico, lógico y argumentativo, ya que se trata de “un rasgo fundamental de toda auténtica actitud filosófica que es siempre actitud crítica: la necesidad de someter a discusión todo punto de vista” (Salmerón, 1961:120), mientras que, en lo *particular*, como subjetividad, constituyen una actitud ante el mundo, y ante las otras subjetividades que habitan este mismo mundo (Nagel, 1996)

*La última y quinta orientación* tiene que ver con el caso de las actitudes, en particular, frente al débil avance de los proyectos educativos institucionales que, lejos de procurar una alternativa curricular al tema de la formación del alumno, como ser humano, no contemplan un lugar específico en los programas de estudio de las asignaturas del currículo escolar, quedando plasmado únicamente en documentos oficiales como intención, pero mientras, en la realidad, se presume con facilidad su carencia. Esta disparidad se atestigua en los hechos, cuando por una parte se promueve como proyecto la necesidad de considerar el desempeño actitudinal de los estudiantes, pero al mismo tiempo se debilita el carácter del docente como educador y como humanista, perfil con el que podría contribuir para que los alumnos logren una formación humana más certera. De ahí la necesidad de que el docente reflexione acerca de su papel y su lugar en el proceso de la enseñanza; considerando si es coherente que se le otorgue el papel de facilitador y mediador, o tal vez tendrá que repensar su función como educador y humanista, concepción que se ha establecido para el docente, en el caso de la presente propuesta.

### 5.1 Componentes de la planeación didáctica

Si la filosofía debe ser enseñada es por el valor que representa en sí misma, más cuando dicho valor no consiste únicamente en los saberes que ofrece, o en las habilidades intelectuales que

se desarrollan como consecuencia de ese saber; su principal valor se encuentra en la **actitud** que de su saber se obtiene, es decir, de “la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar. Lo que se podría comenzar por enseñar es, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar los eventuales fundamentos o poner en duda aquello que se presenta como obvio o naturalizado”, (Cerletti, 2005:6). En consecuencia, habría que considerar que la enseñanza de la filosofía se justifica ante todo por la actitud que se obtiene de su aprendizaje, además de lo que representa en sí el saber filosófico, sea como un ejercicio dialógico, crítico y reflexivo.

Los cambios que se han producido en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, así como el énfasis que se ha otorgado recientemente a las destrezas y a las habilidades del pensamiento, lleva a pensar cuidadosamente en la importancia del proceso para la adquisición del conocimiento, su sentido y sus fines, así como el lugar que ocupan el estudiante y el docente dentro de este mismo proceso, lo que incita a preguntar cuáles podrían ser los instrumentos, medios y recursos, que permita hacer más adecuado el proceso de la enseñanza.

Uno de los grandes retos que enfrenta el docente en su actividad cotidiana es el de la selección de recursos, métodos, estrategias e instrumentos que utilizará en su labor dentro del salón de clases. Pero esta selección por sí misma no implica más que un conjunto de medios y recursos, por lo que corresponde al docente darles orientación y sentido, a partir de una organización estructurada y coherente, esto es a partir de la planeación didáctica.

De acuerdo con Freire (2007) es necesario que el educador comprenda que los contenidos programáticos son resultado de la conciencia dominante, por lo que se trata de una expresión vertical y descontextualizada de la realidad y, en consecuencia, ajena a los problemas e intereses del educando. En ese sentido, la planeación didáctica es una oportunidad para que el educador reflexione acerca de los aprendizajes, la efectividad de los métodos, las estrategias de enseñanza, así como la pertinencia de la evaluación. La planeación didáctica también permite ajustar los métodos y modelos de enseñanza, a los propósitos de las instituciones educativas ya que la planeación es un proceso continuo al que concierne saber no sólo a donde se va, sino también cómo llegar y por qué caminos.

Para el caso presente, la planeación didáctica es resultado de la propuesta de enseñar filosofía desde una orientación propia de la disciplina, misma que se ha analizado a largo de los capítulos anteriores y que se inscribe en el contexto del bachillerato universitario, en

específico, del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel, por lo que la referencia inmediata serán las cartas descriptivas del programa indicativo de la asignatura de Filosofía I.

La planeación didáctica se ha elaborado tomado en cuenta que, en el programa indicativo, existen componentes de los cuales no se puede prescindir, y que en consecuencia han sido considerados dentro de la planeación como **tres elementos indicativos**, a saber: 1) *La fundamentación curricular*, 2) *Los propósitos generales de la materia* y 3) *Los contenidos programáticos*, es decir, los aprendizajes esperados y las temáticas sugeridas para lograr dichos aprendizajes. Mientras que, por otra parte, se ha establecido **dos elementos operativos**: 1) *las actividades de enseñanza* y 2) *las actividades de evaluación*, donde es posible incorporar la contribución de la orientación filosófico-reflexiva propuesta para el caso, tomando en cuenta la posibilidad de que la planeación didáctica forme parte del programa operativo del docente para la impartición de la asignatura.

#### 5.1.2 Componentes indicativos

##### *I. Fundamentación curricular del Colegio de Ciencias y Humanidades*

El Colegio de Ciencias y Humanidades asumió, desde sus inicios, una serie de decisiones en torno a la formación que ofrecería a los estudiantes del nivel medio superior. Dentro de esas decisiones adoptó la modalidad de un bachillerato propedéutico, con lo que el Colegio asume el compromiso no solo de formar estudiantes capaces de construir de manera autónoma sus conocimientos, sino que además establece que esos mismos conocimientos les permitan desarrollar habilidades y adquirir actitudes tanto de carácter individual como colectivas, útiles en el nivel superior.

Esta perspectiva hace del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades un bachillerato de cultura básica, donde los conocimientos adquiridos promueven en los alumnos una percepción más clara de los problemas y condiciones de la realidad, del mundo y la sociedad a la que se integrará posteriormente como sujetos productivos.

En este contexto, fueron varias las implicaciones de asumir la cultura básica como una línea en la formación estudiantil que ofrece el Colegio de Ciencias y Humanidades; la primera fue la que permitió fijar como meta el objetivo de contribuir a que el alumno adquiera un

conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas.

La segunda es, de acuerdo con este enfoque, el alumno del Colegio no puede concebirse a sí mismo como un sujeto pasivo que recibe y repite conocimientos enciclopédicos, acumulados con orden, pero carentes de significado con su vida cotidiana.

La tercera y última implicación tiene que ver con el perfil del estudiante del Colegio de Ciencias y Humanidades, ya que se persigue la posibilidad de apoyar al individuo a construirse como un sujeto activo, capaz de generar conocimientos mediante su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; un sujeto capaz relacionar los conocimientos que elabora en el salón de clases con su realidad cotidiana, para poder asimilarlos críticamente, emplearlos en su provecho para modificar su medio y trascender los conocimientos iniciales a partir de la creación de nuevos conocimientos mejor fundados, más sólidos y consistentes (Gaceta Amarilla, 1971)

De acuerdo a lo comentado y tomando como referencia el actual plan de estudios 2017, de la asignatura de filosofía, se observa que su enseñanza se asocia con los principios generales de la institución, ya que la concepción educativa del Colegio, expresada en cuatro principios generales: *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*, trasciende el mero plano discursivo para convertirse en un verdadero parámetro que permite formar estudiantes con un perfil de egreso cualitativamente diferente al de los egresados de otras instituciones del nivel medio superior, es decir, los estudiantes formados en esta institución se distinguen de otros estudiantes por su forma de ser, hacer, comprender y convivir.

En pocas palabras, el principal objetivo educativo de la institución descansa en la perspectiva de construir y asumir una posición ante la vida; concepción educativa expresada en el texto de la presentación del programa de la materia, donde se asegura que “*el Modelo Educativo del Colegio pretende formar al estudiante con elementos teóricos y metodológicos para que sea capaz de aprender a conocer por sí mismo, desarrollar habilidades y procedimientos que le permitan adquirir, seleccionar y analizar información con el propósito de ampliar su conocimiento, y aprender a problematizar e investigar desde una perspectiva filosófica*” (CCH,2017)

Para el caso de la presente planeación didáctica se considera primordial el logro de este objetivo, el cual se puede asumir como parte esencial del quehacer filosófico, ya que se trata de la adquisición y manejo de los conceptos disciplinarios básicos, conocimiento y empleo de diversos procedimientos y recursos metodológicos, por lo que la propuesta didáctica de incorporar una orientación filosófico-reflexiva para la comprensión y desocultamiento (*Alétheia*) de los problemas de la vida cotidiana de los estudiantes del Colegio, se adhiere fácilmente al logro del objetivo institucional.

La comprensión del trabajo educativo del Colegio justifica la inclusión de la filosofía en el Plan de estudios como una materia obligatoria, ya que muestra entre los objetivos nodales de la institución la necesidad de promover que al término del curso de filosofía, los alumnos sean capaces de asumir una postura racional, crítica y reflexiva para sustentar convicciones autónomas, a partir de las cuales establezcan relaciones de respeto y buen trato con los individuos, hombres y mujeres, así como con los diferentes grupos o comunidades y con las instituciones que conforman su entorno social.

En este marco de ideas es evidente que el conjunto de saberes filosóficos que se favorecen en los alumnos del Colegio representa una respuesta a las necesidades y requerimientos sociales, pues los estudiantes egresados de la institución poseen características que los convierten en protagonistas y no sólo en espectadores de los movimientos sociales contemporáneos. Esta participación social y profesional de los alumnos, deja ver la necesidad de considerar a la formación filosófica como una valiosa herramienta para desarrollar capacidades específicas, como la **reflexión**, lo cual implica para los profesores de filosofía abandonar un modelo educativo centrado en la simple acumulación y transmisión de datos y de información, para orientar el trabajo en el aula hacia una reflexión filosófica, que le proporcione al alumno explicaciones e interpretaciones más coherentes y acertados, como resultado de una actitud reflexiva, lo cual implica un cambio en el enfoque pedagógico tradicional, además de una verdadera transformación que les otorga a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos, argumentar en favor o en contra de posiciones previamente establecidas, así como identificar, analizar y criticar alternativas y tomar decisiones que impacten no sólo en su vida, sino en la de quienes forman parte de su cotidianidad y de su entorno social.

De acuerdo con esta visión el enfoque disciplinario de la asignatura pretende que los estudiantes “adquieran criterios para distinguir lo que tiene fundamentación respecto de la mera opinión. En este sentido, la enseñanza de la filosofía implica preguntar, conceptualizar y argumentar sobre los asuntos del presente, por ejemplo, frente a los problemas de la globalización se propicia, se estructure de manera crítica, razonable, reflexiva y responsable una concepción general sobre el mundo y el ser humano” (CCH, 2017).

Ahora bien, para fomentar este tipo de aprendizajes en los alumnos del CCH, se requiere como condición previa, una concepción pedagógica que favorezca la transformación tradicional de los propios estudiantes, de receptores de información, a sujetos activos y comprometidos con la construcción de su conocimiento, propósito que al mismo tiempo pretende impactar el desempeño académico y la integración efectiva de los aprendizajes adquiridos. En otras palabras, la intención no se puede reducir a prescribir formas de enseñar o de aprender, por lo que se considera necesario crear las bases que verdaderamente permitan que los alumnos comprendan y, al mismo tiempo, sean capaces de influir en los procesos que conforman la realidad del mundo que los rodea y en el que habitan, constituyendo una actitud ante el mundo, y ante las otras subjetividades que habitan este mismo mundo (Nagel, 1996)

## *II. De los propósitos de la materia*

De acuerdo con el perfil de egreso del Modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, se espera que cuando el estudiante concluya el bachillerato adquiera una formación científica, pero de corte humanístico, es decir, que posea un conjunto de conocimientos que de manera habitual se conocen como “cultura básica”. La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, de acuerdo con la concepción que se plasma en el programa de estudio, contribuye al perfil de egreso favoreciendo en el estudiante una actitud de “*curiosidad intelectual y de cuestionamiento*”, motivando el uso de su propio entendimiento en todos los aspectos de su vida, para que los estudiantes formulen preguntas, planteen problemáticas y evalúen, a través de sus interrogantes, la realidad en la que se encuentran (CCH, 2017:12)

Para lograr lo citado, se establecieron en el programa de la asignatura tres propósitos generales de la materia. El primer propósito considera que “*el alumno podrá valorar la actitud y el quehacer filosóficos ante la vida para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo, mediante la*

*adquisición de las habilidades argumentativas propias de la filosofía*” (CCH, 2017:15). Esto quiere decir que la enseñanza de la filosofía deberá favorecer en el estudiante un carácter pragmático y dialógico, con el que se espera que pueda desarrollar las actitudes y habilidades mencionadas.

El segundo contempla que el alumno podrá *“reflexionar y evaluar las razones que justifican sus creencias para comprender diferentes dimensiones del ser humano y de sí mismo en relación con el entorno histórico social y el medio ambiente”* (CCH, 2017:15). Aquí se encuentra la necesidad de que el estudiante adquiriera una explicación epistemológica, que le permita reflexionar acerca de la posibilidad del conocimiento frente a sus creencias para evaluar si estas soportan, el juicio del “tribunal de la razón”.

El último propósito establece que: *“El alumno descubrirá, fomentará y resignificará sus habilidades y capacidades como ser libre, sensible, creativo, flexible, abierto y plural, a través de la reflexión sobre la responsabilidad, la calidad de vida y del cuidado ético de sí mismo y de los otros”* (CCH, 2017:15). Se trata de que la enseñanza de la filosofía no se limite a un cúmulo de información y datos descontextualizados, sino que su aprendizaje se vuelva significativo y que adquiriera una utilidad para la vida práctica y cotidiana de los estudiantes del Colegio.

Para lograr que la asignatura contribuya efectivamente con el perfil de egreso y que se cumplan los propósitos generales de la materia, se espera que el estudiante, de acuerdo al diseño curricular del programa de estudio de la asignatura, adquiriera en el caso de la primera unidad, dos aprendizajes básicos, uno de los cuales se aborda en la presente planeación didáctica, a partir de la temática incluida en la carta descriptiva.

El aprendizaje que se pretende lograr con la presente planeación didáctica es el que sugiere que el estudiante ***“Identifique aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo”*** (CCH, 2017:17).

Para lograr este aprendizaje se considera coherente tratar el tema *“Noción de filosofía, su origen y especificidad”* que forman parte de las distintas temáticas que sirven de dirección para lograr los aprendizajes esperados. Cabe destacar que de acuerdo con el programa indicativo de la asignatura “Lo fundamental son los propósitos y los aprendizajes, de modo que los contenidos temáticos son orientaciones para que cada docente” (CCH, 2017:05), lo cual otorga la posibilidad de que, sin faltar a las indicaciones del programa se elijan los temas

que se consideren pertinentes para lograr el propósito de la signatura y los aprendizajes esperados.

### *III. La organización de los contenidos*

Estructuralmente la materia de Filosofía I es una asignatura formativa y propedéutica que se ubica en el área Histórico-social, y que se imparte en quinto semestre con carácter obligatorio. Es antecedente del curso de Filosofía II y está vinculada con Temas selectos de Filosofía I y II, de quinto y sexto semestre. Las clases tienen una duración de dos horas, dos veces por semana, presentando un total de 64 horas-clase por semestre y un valor de 8 créditos, conforme a lo expuesto en el Plan de estudios de 2017.

Esta ubicación permite a la asignatura de filosofía I establecer importantes relaciones con otras asignaturas, así como la posibilidad de desempeñar el papel de eje conceptual en la currículum del quinto semestre, ya que por su condición obligatoria y propedéutica, la asignatura de Filosofía I se encuentra en una posición articuladora, por lo que verticalmente establece relaciones de continuidad directa con otras materias del área histórico-social, en cuyas disciplinas se adquieren las bases del análisis histórico y se estudia el desenvolvimiento de los fenómenos económicos, políticos y sociales que le permiten al alumno entender el contexto donde se admiten o rechazan las concepciones del mundo.

Por otra parte, desde un punto de vista horizontal, la asignatura de Filosofía I se vincula con las asignaturas de quinto semestre (introductorias para las profesiones elegidas por los alumnos), constituyéndose por su especificidad y por las condiciones propias de la reflexión filosófica, en una herramienta fundamental para adquirir y desarrollar un pensamiento lógico, reflexivo y crítico.

Entre las habilidades que la asignatura de filosofía puede otorgar se encuentran: la capacidad para argumentar ideas, comprender el significado de la tolerancia respecto a otras opiniones, la comprensión crítica de los problemas epistemológicos, lógicos y éticos que asocian la labor científica y a la reflexión filosófica, así como la capacidad de tomar decisiones responsables resultado de un proceso reflexivo, ante los fenómenos de la realidad, aspectos centrales en el programa de estudios de Filosofía I.

Como se mencionó en el apartado anterior en el desarrollo de la presente planeación se ha considerado abordar uno de los aprendizajes sugeridos en el programa de la asignatura, el cual considera que el alumno *“Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de*

que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo” (CCH, 2017:17), por lo que se considera imprescindible abordar el tema “Noción de filosofía, su origen y especificidad”.

Teniendo presente que la propuesta es poner en práctica, la presente planeación didáctica, durante el semestre 20-1, tomando como referencia la concepción de la enseñanza de la filosofía por medio de una orientación filosófico-reflexiva, misma que se expuso en los capítulos anteriores, con la finalidad de aplicar una estrategia de intervención didáctica basada en dicha conceptualización teórico-filosófica y teórico pedagógica para la enseñanza de la filosofía en ambientes híbridos.

A continuación, se muestra la distribución completa de los propósitos de la unidad, el tiempo estimado para su aplicación, así como los aprendizajes, temas y subtemas del curso pese a que, como se mencionó únicamente se tratará un aprendizaje y un tema durante el desarrollo de la planeación didáctica, parte de la primera unidad.

## FILOSOFÍA I. INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y LA ARGUMENTACIÓN

### Unidad 1. La filosofía y su relación con el ser humano

<p><b>Propósitos:</b></p> <p>Al finalizar la unidad el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificará las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social.</li> <li>• Desarrollará un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicien actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje.</li> </ul>	<p><b>Tiempo:</b> 32 horas</p>
---	------------------------------------

Aprendizajes	Temática
<p>“Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo”</p> <p>“Comprende elementos fundamentales de la condición humana, a partir de las áreas o disciplinas filosóficas, con la</p>	<p><b>Noción de filosofía, su origen y especificidad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características y objeto de estudio de la filosofía.</li> <li>• Áreas y problemas de la filosofía.</li> <li>• El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia.</li> <li>• Historicidad de la filosofía.</li> </ul> <p><b>El conocimiento del ser humano:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos generales de la condición humana</li> <li>• Diferencia entre el ser humano y los otros seres.</li> <li>• Elementos constitutivos de la subjetividad y/o la alteridad.</li> </ul>

<p>finalidad de valorar los alcances de éstas en diversos ámbitos”</p>	<p><b>La concepción de sí mismo, la vida buena y el arte de vivir:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones de lo valioso y su importancia en la constitución del ser humano.</li> <li>• Concepciones sobre el desarrollo de las capacidades humanas y el bienestar individual y social.</li> <li>• Estética de la existencia, cuidado de sí y tecnologías del yo.</li> </ul> <p><b>El ser que construye y articula el conocimiento.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinción entre conocimiento y creencias.</li> <li>• Problemas del conocimiento.</li> <li>• La pluralidad de criterios de verdad:</li> <li>• Los métodos de las ciencias sociales y experimentales.</li> </ul> <p><b>El ser de la praxis política.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes concepciones filosóficas sobre el poder político y su legitimación.</li> <li>• Concepciones sobre la ciudadanía: derechos y obligaciones.</li> <li>• Espacio público, deliberación y bien común.</li> <li>• Democracia, justicia, imparcialidad y compensación de las desigualdades o desventajas sociales.</li> </ul>
--	---

### 5.1.3 Componentes operativos

#### *I. La estrategia de la enseñanza filosófico-reflexiva*

Llamadas habitualmente estrategias de enseñanza, las actividades relacionadas directamente con el proceso de enseñanza son planes que permiten orientar el trabajo académico a partir de los propósitos y aprendizajes esperados. Desde tal consideración, el correcto diseño de las actividades de enseñanza resulta básico para lograr que los estudiantes adquieran los aprendizajes que se proponen. Si se comprende que, dentro de todo proceso regulable y medible, las estrategias son el conjunto de reglas de operación que aseguran la posibilidad de tomar decisiones óptimas en cada momento, entonces es posible, por analogía, comprender por qué dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario identificar o construir los elementos con los cuales se pueda realizar esa regulación.

En el caso concreto del Programa de Filosofía I, las estrategias sugeridas como actividades de enseñanza son modelos de operación, insertadas a manera de ejemplo el programa indicativo, muestran técnicas para desarrollar y favorecer la adquisición de los aprendizajes propuestos. Sin embargo, dada la complejidad de dichos aprendizajes, la variedad de los elementos estratégicos sugeridos no es suficientes para favorecer los aprendizajes esperados en los alumnos, por lo que surge la necesidad de incorporar, diseñar o adecuar diferentes estrategias.

Lo anterior obedece a dos razones distintas pero complementarias: *primero*, cada profesor adopta distintas formas de trabajo con una perspectiva dinámica y flexible; *segundo*, los docentes enfrentan realidades diversas, como las que se pueden presentar en el aula o en el contexto educativo, pese a tratarse de la misma institución.

En consecuencia es fundamental destacar no sólo la importancia de acentuar los aprendizajes, sino también la forma en que los aprendizajes son presentados, es decir, la manera en que el alumno puede acceder a ellos, más cuando de ese acceso depende si los alumnos se benefician más porque pueden construir exitosamente sus aprendizajes, es decir, si de la accesibilidad a dichos aprendizajes se sigue un impacto favorable para que las estructuras mentales de los alumnos, les permitan además de identificar y conocer dichos aprendizajes, puedan establecer relaciones conceptuales en distintos escenarios de aprendizaje.

La estrategia sugerida, para vincular los propósitos y los aprendizajes de la asignatura, se fundamenta en el concepto de la *enseñanza reflexiva de la filosofía*, como base teórica, relacionando la propuesta con el enfoque pedagógico de una *educación problematizadora*, dentro de un *ambiente híbrido*, por lo que la estrategia de intervención didáctica consistirá en vincular uno de los propósitos específicos de la unidad temática con uno de los aprendizajes esperados de la asignatura, por medio de actividades que propicien el pensamiento filosófico reflexivo. Para lograrlo se estima que las actividades se organicen en fases que sigan de forma organizada y lógica, la secuencia conceptual elaborada a partir de la construcción teórico-filosófica, descrita el segundo capítulo, la cual consta de tres momentos:

a) **Concepción del mundo.** Consiste en que el alumno identifique y contraste las ideas que tienen del mundo, pero sin confrontar o debatir con las otras ideas de los demás alumnos, sino empleando uno de los recursos esenciales de la filosofía: el diálogo, como un medio para desentrañar las explicaciones carentes de fundamento o, en su caso, para consolidar las que teniendo algún indicio puedan fortalecer su condición, el diálogo se podrá expresar de distintas formas y con diversos instrumentos, dentro del aula y en el ambiente virtual. Esta fase, para los fines prácticos del curso recibe el nombre de *fase de problematización*.

b) **Desocultamiento.** Se busca que el alumno, por medio de los recursos de la filosofía, piense nuevamente lo que sabe sobre el mundo (Jasper, 2013:126), las cosas, los otros seres, sus explicaciones y su relación con ese todo, que es el mundo, lo de manera habitual en filosofía significa el extrañamiento, el asombro o la admiración de lo común y de lo cotidiano. Para lograrlo el alumno deberá utilizar lo que para el caso presente se ha definido como recursos propios de la filosofía: el diálogo, el texto filosófico y el análisis conceptual, contando con el acompañamiento cognitivo del docente quien emplea los medios obtenidos propios de su formación, como son la intencionalidad filosófica, el procedimiento filosófico, y la experiencia filosófica. En su conjunto, los recursos que emplea el alumno, junto con los medios que utiliza el docente, se organizan de manera lógica y secuenciada por medio de una dirección filosófica y reflexiva, que subyace de forma permanente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Esta fase, para los fines del curso se ha nombrado *fase de integración*.

c) **Una visión desde ningún lugar.** Se trata de la aspiración final, donde el alumno podrá elaborar una explicación distinta de la que tenía de inicio, como resultado de contrastar sus concepciones previas, de pensar nuevamente sus explicaciones por medio del desocultamiento, con la integración de nuevos saberes, y del proceso de la reflexión filosófica en la que se desenvuelve toda la estrategia. Esta fase, para los fines prácticos del curso recibe el nombre de *fase de consolidación*.

Para lograr lo mencionado se realiza un recorrido conceptual, es decir un tratamiento de los contenidos expresados en las cartas descriptivas del programa de la asignatura para lograr los aprendizajes esperados. Luego de haber justificado que desde el mismo pensamiento filosófico es posible construir un método para la enseñanza de la filosofía (Rohbeck, 2007:100), las actividades que los alumnos deber realizar, en el salón de clases o en el ambiente virtual, consisten básicamente en:

1. *Identificar sus explicaciones previas*, acerca del mundo, por medio del diálogo y de técnicas que sea favorables para exponer sus creencias, como son el cuestionario, el interrogatorio dirigido o la lluvia de ideas, tomando en cuenta que las explicaciones o creencias de los alumnos son el punto de partida para construir una explicación más objetiva,

descartando sus creencias o fortaleciéndolas racionalmente. Es importante destacar que la estrategia no considera adecuado el debate de ideas, ya que se pretende crear un ambiente de confianza donde no se busca imponer creencias sino intercambiar opiniones.

2. *Analizar textos filosóficos.* El alumno con el apoyo cognitivo del docente deberá identificar, contrastar, analizar comparar, los contenidos de cada texto filosófico que se aborde en clase. Esta estrategia pretende que el alumno adquiera habilidad de analizar, examinar y producir diferentes textos, como son el resumen, la reseña de textos y la paráfrasis, pero también busca que los alumnos sean capaces de sintetizar las lecturas analizadas por medio de distintos organizadores gráficos, destacando aquellos que tienen un carácter argumentativo, aspecto esencial para fomentar la participación y la reflexión en el salón de clase y en diversos escenarios de la vida diaria del alumno. El producto fundamental es que los alumnos logren integrar sus pensamientos en un diario filosófico de lectura, de carácter reflexivo.

3. *Emplear un instrumento para la síntesis de conceptos.* Consiste en emplear un instrumento con el que se pretende sintetizar todos los temas y contenidos tratados durante el curso, a partir de un andamio cognitivo facilitado por el docente, que puede ser un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, o cualquier organizador gráfico, con el cual se pretende atender tres situaciones: *primero* crear una base conceptual común, para que los alumnos se apropien de los términos filosóficos que se abordarán durante el desarrollo del curso. *Segundo*, crear un espacio de diálogo más personalizado que permita atender las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos, y *tercero*, fortalecer el aprendizaje disciplinar por medio de la profundidad conceptual.

4. *Emplear el ambiente híbrido* como lugar pertinente para el desarrollo de actividades, ya que facilita el seguimiento, propicia un ambiente de diálogo y de reflexión individual, situación que en el salón de clases no siempre es posible de llevar a cabo, sea por la cantidad de alumnos, por el tiempo delimitado para cada sesión o por la misma condición de cada alumno quien en ocasiones prefiere permanecer en silencio; el ambiente virtual es una oportunidad para que los alumnos puedan expresarse sin tener a toda la clase frente así.

Constatar que los aprendizajes se han logrado, o para el caso de la presente propuesta que los alumnos además de adquirir dichos aprendizajes han desarrollado habilidades filosóficas, es el tema de la siguiente orientación curricular.

5. *Utilizar fichas de aprendizaje filosófico*<sup>44</sup>, como un recurso adaptado para favorecer el acompañamiento del alumno, se trata de un instrumento de trabajo donde se hacen explícitas las indicaciones para realizar actividades en un ambiente virtual o físico, pero con una orientación filosófica, por lo que el alumno deberá identificar características y componentes, que forman parte de la ficha, ya que se trata de un instrumento por medio del cual se dialoga, durante la actividad habitual del trabajo, por lo que forma parte fundamental de la propuesta de la enseñanza filosófico-reflexiva.

### **¿EN QUÉ CONSISTEN LAS FICHAS DE APRENDIZAJE FILOSÓFICO?**

Las fichas de aprendizaje filosófico son instrumentos flexibles, dada su condición *online*, que permiten adecuaciones en cualquier momento. Se trata de un instrumento pensado en el alumno, que guían y orientan, por medio del diálogo, la enseñanza desde una perspectiva filosófico-reflexiva, en consecuencia, se encuentra de manera implícita el propósito de lograr que los alumnos aprendan filosofía reflexivamente, en un ambiente que les permita un trabajo escolar agradable pero riguroso, de ahí que el contenido de las *fichas de aprendizaje filosófico* conste de elementos que le ofrecen al alumno actividades encaminadas a favorecer no solo su aprendizaje, sino el gusto y placer por la filosofía.

La propuesta de incluir un instrumento, como es el caso de las *fichas de aprendizaje filosófico*, es resultado de la experiencia en el salón de clases, donde se hace evidente y necesario contar con recursos que promuevan la enseñanza, pero también el aprendizaje de la filosofía.

Bajo esta perspectiva el docente como educador es responsable de la elaboración, diseño, investigación de actividades y secuenciación didáctica de las *fichas de aprendizaje filosófico*, tomando como referencia el programa indicativo institucional y las condiciones reales de los

---

<sup>44</sup> El concepto de ficha de aprendizaje filosófico es una adecuación de la propuesta de Valverde, A. A. (2003). La ficha didáctica: una técnica Útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento Actual*, 4(5). La principal adecuación consiste en el carácter filosófico que se plasma tanto en el propósito como en las actividades de la ficha.

alumnos dentro y fuera de la institución educativa, para poder incluir la propuesta dentro del programa operativo de clases.

El papel del docente, como educador, en el proyecto de las fichas de aprendizaje filosófico consiste en diseñar y organizar el proceso de enseñanza de la filosofía por medio de las fichas de aprendizaje, por lo que debe guiar y orientar dicho proceso aclarando las dudas sobre el contenido y procedimiento que se debe realizar en las fichas de aprendizaje, además de dosificar el trabajo y evaluar, junto con los alumnos, el avance del contenido asignado en las fichas, tal y como se puede observar en el cuadro número 2, que se puede observar en seguida:

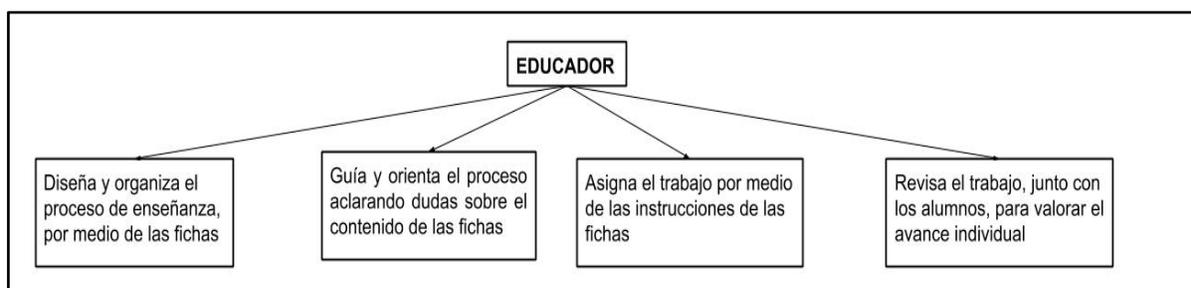


TABLA 2. El educador y la ficha de aprendizaje filosófico

La propuesta de la *ficha de aprendizaje filosófico* se establece con un propósito específico, que es orientar las actividades de los alumnos desde una perspectiva filosófica, y no solamente desde una postura instruccional, ya que se contempla los métodos de la filosofía para abordar los contenidos que permitan de forma paralela, adquirir los aprendizajes esperados de acuerdo con el programa de la asignatura, pero al mismo tiempo desarrollar las habilidades filosóficas contempladas en el perfil de egreso.

El carácter filosófico de la ficha se adquiere como resultado de un proceso de investigación, que lleva al docente a reflexionar acerca del contenido filosófico, cómo abordarlo, así como de los recursos y técnicas de carácter igualmente filosófico que debe emplear, para alcanzar el propósito establecido. No se trata solo de un recurso instruccional, donde se describen indicaciones ajenas a al pensamiento filosófico y reflexivo.

En consecuencia, el docente es responsable de propiciar, por medio de la *ficha de aprendizaje filosófico* el diálogo con el alumno, la reflexión y el aprendizaje de los contenidos de carácter rigurosamente filosófico.

A continuación, se muestra una *ficha de aprendizaje filosófico*, empleada en el curso de filosofía I, con el propósito, método a emplear, fases y actividades correspondientes:



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE**



*Actividades para Filosofía I*

---

### FICHA 1. LA FILOSOFÍA Y LO ÚTIL

PROPÓSITO: identificar el significado de la utilidad y su relación con la filosofía, por medio del análisis conceptual, para empezar a construir una interpretación de la filosofía

---

#### ACTIVIDAD DE PROBLEMATIZACIÓN

Redacta un breve párrafo, de 100 palabras como mínimo, donde expongas, de acuerdo a las creencias habituales de nuestra época, qué es la filosofía y cuál es su utilidad. Puedes auxiliarte incluyendo la opinión de un familiar, un amigo y un conocido.

---

#### ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN

Realiza la lectura completa del texto *“La filosofía cómo saber inútil”*, de Darío Sztajnszrajber. Luego completa el siguiente CUESTIONARIO DE ANÁLISIS, tomando como referencia el ejemplo que se desarrolla en la pregunta número uno:

1. ¿Por qué se considera a la filosofía un saber inútil? De acuerdo al texto (CITA) *“Es un saber inútil porque cuestiona que todo tenga que ser útil, cuestiona el principio de utilidad como valor dominante, naturalizado y normalizador de todos nuestros actos”* Así también: *“es inútil porque a diferencia del resto de los saberes no responde por qué. No responde, pregunta”*, (Darío Sztajnszrajber, ¿Para qué? (EXPLICACIÓN) Esto quiere decir que se considera a la filosofía un saber inútil porque ya que..., por (EJEMPLO): .....,
2. ¿Cuál podría ser la relación entre una idea del desacomodamiento, lo útil y la filosofía?
3. ¿A qué se le llama lo útil en una sociedad como la nuestra?
4. ¿Cuál es el principal conflicto de preconcebir el valor de útil, en nuestra sociedad y qué relación guarda con el ser?
5. ¿Por qué de acuerdo al autor *“en filosofía se gana cuando se pierde”*?

---

#### ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN

Revisa el texto *“Echando cuentas”* de Séneca, luego elabora un escrito de 200 palabras como mínimo y 300 como máximo, donde reflexiones relacionando las ideas previas del tema, lo que encontraste en las lecturas, para que establezcas una postura acerca de la importancia de las cosas materiales, el sentido de la vida y la utilidad de la filosofía.

La primera fase consiste en detallar una **concepción del mundo**, donde el estudiante expone sus creencias o saberes.

La segunda fase es la del **desocultamiento** y consiste en integrar nuevos saberes “Objetivos” al conocimiento previo del alumno.

La tercera fase corresponde a la **visión desde ningún lugar** con la que se pretende que el alumno consolide un punto de vista objetivo, pero individual, es decir, nuevamente subjetivo.

## *II. La evaluación como enseñanza desde la reflexión filosófica*

En términos generales, la evaluación implica un juicio de valor, mientras que la calificación implica una medición; estimar si una actividad está bien realizada, si es regular, o incluso deficiente, no es algo que sólo deba corresponder a un criterio individual. Por lo mismo la evaluación es una actividad compleja, pero necesaria dentro del trabajo cotidiano de la práctica docente.

Sin embargo, desde la presente perspectiva evaluar tiene un significado más profundo, evaluar significa *dialogar y reflexionar* sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en poner en primer término las decisiones adecuadas, para promover una enseñanza que atienda a los aprendizajes del alumno, facilitando su promoción y no haciendo de la enseñanza un obstáculo, como ocurre con la evaluación tradicional. Se trata entonces de promover un aprendizaje funcional y operativo para los alumnos, donde ***la evaluación sea práctica de la misma de la enseñanza reflexiva.***

El principio del que se parte es que **la evaluación es resultado de un proceso y no de un producto específico**, por lo cual debe estar orientada a dialogar y reflexionar sobre dicho proceso. Lo que se pretende sostener es que la evaluación no debe limitarse a medir un resultado sino la totalidad del proceso, pero dentro del mismo proceso y no en un momento específico, lo cual le añade siempre un síntoma punitivo.

La evaluación implica, para el caso presente, el uso consciente de herramientas y recursos, que permite, entre otras posibilidades, contar con un diagnóstico de las concepciones previas de los alumnos (*concepción del mundo*), para comprender por dónde deben orientarse las temáticas del curso; permitiendo identificar y construir una ruta dialógica, reflexiva que permita avanzar progresivamente en el trabajo cotidiano de los alumnos (*desocultamiento del mundo*), identificando las dificultades conceptuales en cada tema y su acercamiento a los propósitos generales del curso, con el propósito de adquirir un punto de vista más objetivo (*Una visión desde ningún lugar*), en consecuencia la evaluación no es momento específico o particular, ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que forma parte del proceso como una actividad placentera y no como un acto que mortifique al alumno.

Como ya se mencionó, evaluar es más que identificar y valorar elementos que permitan formar un juicio sobre los aspectos que se cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es dialogar con el alumno para construir, a través de dicho proceso, los medios necesarios para sobrepasar, como asegura Freire (2007) la frontera que implican los contenidos programáticos, y que impiden al estudiante y al docente, *ser más*.

La evaluación no puede ser un ejercicio ajeno a la actividad habitual de la enseñanza, ya que de acuerdo con el programa indicativo de la asignatura:

*“La filosofía apoya con métodos y actitudes el ejercicio de la racionalidad en la toma de decisiones responsables y autónomas que definen el futuro de los adolescentes; la posibilidad de aprender a formular preguntas, (...), agudiza el espíritu reflexivo y crítico para pensar y vivir por uno mismo, porque su práctica favorece el ejercicio de la racionalidad, la comprensión y el diálogo.”* (CCH, 2017:10)

Entonces, como proceso que involucra una visión totalizadora, no requiere de una actividad específica que ayude a verificar la adquisición de los contenidos propuestos en cada unidad del programa (evaluación sumativa), sino que es necesario hacer de la evaluación parte del mismo proceso de enseñanza y dialogo acerca de los saberes.

En consecuencia, la evaluación de las explicaciones previas de los alumnos se encuentra ya dentro de la misma actividad del curso, lo mismo que la evaluación formativa y sumativa, que tanto llega a preocupar a las corrientes pedagógicas actuales, por lo que es necesario destacar que el alumno debe comprender que no existe una ponderación específica o mayor para una actividad de evaluación sumativa.

Al respecto, cabe mencionar que el programa indicativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2017) en la asignatura de filosofía I y II, muestra una enorme flexibilidad que deja un margen razonable de libertad al profesor para establecer los criterios a evaluar, sin que eso signifique eliminar las líneas generales de la evaluación, por lo que el programa se debe entender dentro de un cambio de enfoque, que pasa de la evaluación de los contenidos a la evaluación de los aprendizajes. Este cambio permite orientar la evaluación, para el caso

de la presente propuesta, al logro de las habilidades filosóficas, tal y como se ha insistido durante la exposición de los capítulos previos.

Por lo mencionado, de acuerdo con la presente propuesta, la evaluación debe ser considerada como práctica de la enseñanza y no instrumento para la ponderación, ya que la evaluación es un diálogo crítico pero reflexivo, por lo que si el instrumento que se emplea para este diálogo es la *ficha de aprendizaje filosófico*, será el conjunto de las fichas tratadas las que conformarán el proceso de la evaluación, dado que es a partir de su elaboración que el alumno cuenta con elementos para dialogar, discutir, analizar e intercambiar su postura acerca del mundo y de los contenidos indicativos del programa de la asignatura.

Pero como los aprendizajes esperados conforman el requisito indicativo del programa de la asignatura que se pretende lograr con los contenidos, los cuales se incluyen en el diseño de las actividades de las fichas de aprendizaje filosófico, la forma más consistente de evaluar el desarrollo y alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje, será por medio de un **portafolio de evidencias de los aprendizajes filosóficos**, con las actividades y productos obtenidos durante el proceso de dialogo y reflexión, para evaluar no solo el logro de los aprendizajes esperados, sino también el desarrollo de habilidades filosóficas<sup>45</sup>. , un ejemplo de la ficha de aprendizaje filosófico presentada anteriormente, pero ya resuelta en clase.

A continuación, se describe **la secuencia didáctica** como parte de la propuesta que busca responder a la pregunta acerca de los medios, instrumentos, recursos, así como del diseño y organización de las actividades, momentos, productos esperados, sesiones de clase, tareas, evaluación, recursos y técnicas, que se incluyen en la formulación y aplicación de la planeación didáctica inscrita dentro de la concepción para una enseñanza de la disciplina desde una orientación filosófico-reflexiva.

---

<sup>45</sup> En el anexo 2, se incluye el **portafolio de evidencias de los aprendizajes filosóficos**, elaborado en el grupo donde se implementó la propuesta de la presente estrategia de intervención didáctica

## 5.2 SECUENCIA DIDÁCTICA

INFORMACIÓN GENERAL	
NOMBRE DEL PROFESOR	Joel García Rivero
SUBSISTEMA Y NIVEL ACADÉMICO	Colegio de ciencias y humanidades, plantel oriente. Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
ASIGNATURA / SEMESTRE	<i>Filosofía I. Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación</i> , quinto semestre
UNIDAD TEMÁTICA Y CONTENIDOS	Unidad 1. La filosofía y su relación con el ser humano <b>Tema 1. Noción de filosofía, su origen y especificidad</b> • Características y objeto de estudio de la filosofía.
PROPÓSITO DE LA UNIDAD	Al finalizar la unidad el estudiante: • Identificará las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social.
APRENDIZAJE ESPERADO	El alumno identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo
DURACIÓN DE CLASES	2 horas por sesión de clase 2 sesiones de clases semanal
DURACIÓN DE LA ESTRATEGIA	16 horas 8 sesiones de clase
POBLACIÓN DONDE SE APLICA LA ESTRATEGIA	50 alumnos, grupo 522, turno matutino

SESIÓN DE ENCUADRE DEL CURSO	
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Que los alumnos conozcan la ruta de trabajo que seguirá el curso, por medio de una dinámica semejante a la que se desarrollará de forma habitual, para que identifiquen los requisitos, materiales, actividades, reglamento de clase y criterios de evaluación
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, computadora portátil
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES	
FASE DE INICIO	<i>TIEMPO 10/10</i>
En la primera sesión presencial, el profesor presenta la información general del curso INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO FILOSÓFICO, precisando grupo y horario, así como un esbozo de la dinámica de trabajo, los materiales que se emplearán en el curso, como el cuaderno de notas (con portada), la selección de lecturas en electrónico. Luego establece un acuerdo con el grupo para la creación de un reglamento de clase, donde se especifica el uso de celular, la tolerancia, asistencia, retardos de clase y la convivencia dentro y fuera del salón de clase.	

FASE DE DESARROLLO	TIEMPO 20/30
<p>En la misma sesión presencial el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da a conocer de forma detallada la dinámica de trabajo: temario de la asignatura, <b>actividades que se realizarán en línea</b> mediante las fichas de aprendizaje, así como el blog donde se aloja toda la información mencionada, <a href="https://pensarenlafilosofia.blogspot.com/">https://pensarenlafilosofia.blogspot.com/</a></li> <li>• Informa detalladamente acerca de los recursos que se utilizarán en el curso: como son la <a href="#">Selección de lecturas</a>, <a href="#">fichas de aprendizaje filosófico</a> y <a href="#">andamio cognitivo</a></li> <li>• Analiza junto, con la clase, los criterios de evaluación del curso, proponiendo se aplique una moda, es decir, el valor con mayor frecuencia en las distribuciones de datos para la calificación del curso</li> <li>• Explica el sentido y la dinámica de la <b>ENSEÑANZA HÍBRIDA</b> para el aprendizaje de la filosofía, así como la finalidad, propósito y forma de trabajo, exponiendo las orientaciones generales de una estrategia filosófico-reflexiva</li> </ul>	
FASE DE CIERRE	TIEMPO 10/40
<p>El profesor solicitará a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expongan sus dudas de la información presentada acerca del curso, de la dinámica de trabajo y materiales que se emplearán durante el desarrollo de este, descarguen la selección de lectura, y visiten el <a href="#">blog</a></li> </ul>	
ACTIVIDAD EN LÍNEA	El profesor solicitará a los alumnos que visiten el <a href="#">blog</a> para que identifiquen el espacio del trabajo virtual
EVIDENCIAS	Información general del curso en cuaderno de notas: caratula, temario y criterios de evaluación
BIBLIOGRAFÍA (PARA EL ALUMNO) DURANTE EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Heidegger, M. (2001) Introducción a la filosofía. Cátedra, Madrid</li> <li>• Karl, Jasper (2013) La filosofía. FCE: México</li> <li>• Jaime Rubio, Filosofía y Cotidianidad.</li> <li>• Heidegger, M. (1994), Traducción de Eustaquio Barjau, conferencias y artículos, Ediciones del Serbal, Barcelona.</li> <li>• Onfray, M (2008) La comunidad filosófica, Trad. de Antonia García castro. Barcelona, Gedisa</li> <li>• Bertrand, R. (1970) Los problemas de la Filosofía. México</li> </ul>

## SESIÓN 1. LAS PREGUNTAS Y LA FILOSOFÍA (EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA)

PROPÓSITO ESPECÍFICO	Identificar las creencias y juicios que se tienen acerca del mundo, contrastando con las que tienen los demás alumnos, para iniciar un proceso de reflexión acerca de su lugar en el mundo.
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, y <a href="#">selección de lecturas</a> , <a href="#">Ficha de Evaluación diagnóstica</a>
<b>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES</b>	
FASE DE INICIO	<i>TIEMPO 10/50</i>
El profesor anota en el pizarrón el propósito específico de la actividad para la primera sesión, y describe la dinámica de trabajo.	
FASE DE DESARROLLO	<i>TIEMPO 40/90</i>
Se solicita a los alumnos elaborar 10 preguntas en su cuaderno de notas (preguntas libres), luego solicitará responder a cuatro preguntas tomando como referencia las 10 preguntas que elaboraron. Las preguntas que deben responder son: <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Todas tus preguntas se pueden responder?</li><li>2. ¿Existen, en tus preguntas, alguna con más de una posible respuesta?</li><li>3. ¿Existen preguntas que podrían causarte angustia o temor al preguntar o responder?</li><li>4. ¿Habrá preguntas difíciles, complicadas o imposible de responder?</li></ol> Al concluir, mediante un interrogatorio dirigido, solicita a los alumnos las respuestas que dieron a cada pregunta. La finalidad es que conozcan diferentes puntos de vista para las mismas preguntas; no se trata de establecer un debate, sino el reconocimiento y posibilidad de interpretar al mundo de diferentes formas	
FASE DE CIERRE	<i>TIEMPO 20/110</i>
Se pide a los alumnos que, tomando como referencia los comentarios de la clase, es decir, sus puntos de vista, el punto de vista de los demás alumnos y su propia interpretación, respondan a las dos siguientes preguntas en su cuaderno de notas: <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Cuál podría ser la relación entre las preguntas y la filosofía?</li><li>2. ¿Qué preguntas podrían considerarse como filosóficas y por qué razón?</li></ol> A continuación, el profesor realiza una breve exposición acerca de “las preguntas y la filosofía” recuperando algunas respuestas del cuestionario y dando un primer acercamiento al problema de definir a la filosofía. Para finalizar la sesión, el profesor solicitará a los alumnos: <ul style="list-style-type: none"><li>• Incorporar la información de la clase en el <a href="#">andamio cognitivo</a></li><li>• Ingresar al blog <a href="https://pensarenlafilosofia.blogspot.com/">https://pensarenlafilosofia.blogspot.com/</a> para que completen las actividades de la <a href="#">Ficha de Evaluación diagnóstica</a></li></ul>	

ACTIVIDAD EN LÍNEA	Como primera actividad en línea los alumnos deberán completar las actividades de la <a href="#">Ficha de Evaluación diagnóstica</a>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Cuestionarios: <i>Las preguntas en la vida cotidiana, Relación de las preguntas con la filosofía</i> y <i>Evaluación diagnóstica</i>
EVALUACIÓN	Diagnóstica
INSTRUMENTO(S) DE EVALUACIÓN	Cuestionario, lista de cotejo habilidades filosóficas
BIBLIOGRAFÍA	<a href="#">Selección de lecturas</a>

## SESIÓN 2. LA FILOSOFÍA Y LO ÚTIL

PROPÓSITO ESPECÍFICO	Identificar lo que se sabe del mundo, de las cosas, de los otros seres, sus explicaciones y su relación con ese mundo, mediante el análisis de un texto filosófico, para que desarrolle habilidades que le permitan poner en duda sus conocimientos previos
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, <a href="#">selección de lecturas</a> , <a href="#">blog</a> , Ficha de Aprendizaje 2. La filosofía y lo útil, presentación <a href="#">¿Para qué sirve la filosofía?</a>

### DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

FASE DE INICIO	<i>TIEMPO 30/30</i>
<p>Tomando como punto de partida la Ficha de Aprendizaje 1, el profesor expone la presentación <a href="#">¿Para qué sirve la filosofía?</a> anotando en el pizarrón las ideas que se vayan formulando durante la exposición.</p> <p>Posteriormente, describe (en el pizarrón) y explica el propósito específico de la actividad para la primera sesión, mencionando que para la lectura de la clase se utilizará la técnica de la LECTURA COMENTADA, la cual consiste en la lectura de un documento de manera total, párrafo por párrafo, por parte de los participantes, bajo la conducción del profesor, quien comenta y pregunta a los alumnos sobre el contenido de la lectura.</p>	
FASE DE DESARROLLO	<i>TIEMPO 60/90</i>
<p>En plenaria, y con la participación de los alumnos, se realiza la LECTURA COMENTADA del texto <i>“La filosofía cómo saber inútil”</i>, de Darío Sztajnszrajber, pág. 3-7, mediante la técnica de la lectura comentada; luego deberán de elaborar un CUESTIONARIO DE ANÁLISIS. Para responder el cuestionario, que encuentra en alojado en el <a href="#">blog</a> en Google docs., La estrategia consiste en transcribir una cita del texto, explicar y añadir un ejemplo, tomando como referencia la lectura. Para facilitar lo comentado se proyecta el cuestionario con un ejemplo:</p> <p>1. ¿Por qué se considera a la filosofía un saber inútil? De acuerdo con el texto <i>“Es un saber inútil porque cuestiona que todo tenga que ser útil, cuestiona el principio de utilidad como valor dominante, naturalizado y normalizador de todos nuestros actos”</i> Así también: <i>“es inútil</i></p>	

*porque a diferencia del resto de los saberes no responde por el cómo, sino que pregunta por el qué. No responde, pregunta”, (Darío Sztajnszrajber, ¿Para qué sirve la filosofía? p.7) Esto quiere decir que se considera a la filosofía como un saber inútil ya que... (EJEMPLO)*

Las preguntas que componen el cuestionario estarán disponibles para los alumnos en el blog, en la Ficha de Aprendizaje 2, pero con la finalidad de iniciar un borrador en clase el profesor anotará las preguntas en el pizarrón:

2. ¿Cuál podría ser la relación entre una idea del desacomodamiento, lo útil y la filosofía?
3. ¿A qué se le llama lo útil en una sociedad como la nuestra?
4. ¿Cuál es el principal conflicto de establecer algo como útil y qué relación guarda con el ser?
5. ¿Por qué de acuerdo con el autor “en filosofía se gana cuando se pierde?

- Durante el desarrollo de la actividad el profesor recordará a los alumnos la necesidad de que se incorpore la información de la clase en el [andamio cognitivo](#)

Al concluir el tiempo se abrirá un espacio para dudas específicas acerca del cuestionario. La idea consiste en acompañar al alumno durante su elaboración.

FASE DE CIERRE	TIEMPO 20/110
----------------	---------------

El profesor solicitará a los alumnos completar las actividades de la *Ficha de Aprendizaje 2. La filosofía y lo útil*, por lo que explica con puntualidad cuáles son las actividades y en qué consisten:

1. Transcribir el CUESTIONARIO DE ANÁLISIS, que ya se empezó elaboró en clase, corrigiendo las preguntas que lo requieran.
2. Elaborar un [DIARIO DE LECTURA](#). La estrategia del diario de lectura consiste en elabora un escrito donde el alumno describa, con sus propias palabras, el argumento principal del texto. Se trata de un resumen donde le alumno emplea el análisis del texto y la síntesis identificando las ideas principales, para que posteriormente las relacione usando sus propias palabras
3. Elaborar una [REFLEXIÓN](#). La estrategia del texto reflexivo consiste en crear un escrito cuya naturaleza sea predominantemente de carácter argumentativo. El núcleo del texto es la reflexión de un tema (*de qué se hablará*) y la idea que se pretende sostener (*punto de vista del tema*). Por ello, la escritura y redacción del texto reflexivo es subjetiva

ACTIVIDAD EN LÍNEA	Completar las actividades de la <a href="#">Ficha de Aprendizaje 1. La filosofía y lo útil</a>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Cuestionario de análisis, Diario de lectura y Reflexión “Echando cuentas”
EVALUACIÓN	Formativa
BIBLIOGRAFÍA	Sztajnszrajber, D. (2013) <i>¿Para qué sirve la filosofía?</i> (Pequeño tratado sobre la demolición) Buenos Aires: Planeta

### SESIÓN 3. EL CONFLICTO DE UNA INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

PROPÓSITO ESPECÍFICO	Que el alumno identifique las limitaciones que puedan tener sus interpretaciones acerca del mundo, las cosas, los otros seres, y de su relación con ese mundo, mediante el análisis de un texto filosófico, para que desarrolle habilidades que le permitan adquirir un pensamiento crítico y reflexivo.
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, y selección de lecturas, Ficha 3. El conflicto de una introducción a la filosofía

#### DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

##### FASE DE INICIO

TIEMPO 25/25

El profesor iniciará la sesión recuperando las ideas principales de la clase anterior. Luego solicitará a los alumnos que expongan algunos de los textos (reflexión) que elaboraron a partir de la actividad en línea.

Posteriormente, describe (en el pizarrón) el propósito específico de la actividad para la primera sesión, y menciona en qué consistirá la dinámica de trabajo.

##### FASE DE DESARROLLO

TIEMPO 50/75

en plenaria se realizará la lectura “*Introducción a la filosofía*”, de M. Heidegger, mediante la estrategia de la lectura comentada, donde le profesor solicita a los alumnos, por medio de un interrogatorio dirigido expliquen con sus propias palabras lo que se afirma en la lectura.

Luego los alumnos deberán responder un cuestionario, en su cuaderno de notas, mediante la técnica del CUESTIONARIO DE RESPUESTA Y EJEMPLO, el cual consiste en responder a cada pregunta empleando únicamente sus propias palabras e incluyendo un ejemplo de la vida cotidiana:

1. ¿Cuál el conflicto principal en una introducción tradicional a la filosofía?
2. ¿Cómo se puede entender la afirmación de Heidegger cuando asegura que: “aun cuando no sepamos nada de filosofía, estamos ya en la filosofía”?
3. ¿Qué significa, de acuerdo con Heidegger, *dasein* y qué relación tiene con la filosofía?
4. Explica por qué, de acuerdo con Heidegger, “la esencia de la filosofía consiste en ser una posibilidad infinita de un ente finito”
5. ¿Cómo se puede comprender la afirmación de Heidegger, cuando sostiene que: “ser hombre significa ya filosofar” menciona un ejemplo de la vida cotidiana

Durante el desarrollo de la actividad el profesor revisa los avances del [andamio cognitivo](#)

FASE DE CIERRE	TIEMPO 35/110
<p>Para consolidar lo abordado en clase, en plenaria se revisarán las respuestas del cuestionario. La técnica que se utilizará consiste en un INTERROGATORIO DIRIGIDO la cual consiste en dirigirse a un alumno en específico y preguntarle para que luego de cada respuesta otro alumno profundice en lo comentado, mientras que otro alumno más se encargue de mencionar su ejemplo y relacionar lo dicho.</p> <p>Finalmente, el profesor solicitará ingresar al <a href="#">blog</a> para que completen las actividades de la <i>ficha de aprendizaje 3</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El CUESTIONARIO DE RESPUESTA Y EJEMPLO, que ya se elaboró en clase, corrigiendo las preguntas que lo requieran.</li> <li>2. Elaborar una REFLEXIÓN, donde se establezca una postura en un párrafo mínimo de 10 renglones, acerca de cuál podría ser la relación, si es el caso, entre la ciencia y la filosofía.</li> </ol> <p>Es importante destacar que, como el propósito central de la propuesta didáctica es que los alumnos adquieran la capacidad de reflexionar filosóficamente, la actividad consistente en elaborar una reflexión busca precisamente ese cometido.</p> <p>Para cumplir con la actividad, los alumnos debe complementar la lectura del texto “<i>Introducción a la filosofía</i>”, de M. Heidegger con la lectura del <a href="#">comic asistencia técnica</a>, lo que proporciona a los alumnos elementos sustanciales para comprender el tema y en consecuencia asumir un punto de vista objetivo y reflexivo del mismo. Las instrucciones de lo que deben realizar se encuentra se la <a href="#">Ficha 2. El conflicto de una introducción a la filosofía</a></p>	
ACTIVIDAD EN LÍNEA	<a href="#">Ficha 2. El conflicto de una introducción a la filosofía</a>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Cuestionario de pregunta-ejemplo y reflexión “ciencia y filosofía”
EVALUACIÓN	Formativa
BIBLIOGRAFÍA	Heidegger, M. (2001) <i>Introducción a la filosofía</i> . Cátedra, Madrid

<i>SESIÓN 4. PONER EN MARCHA EL FILOSOFAR</i>	
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Que el alumno analice lo que sabe del mundo, las cosas, los otros seres, sus explicaciones y su relación con ese mundo, mediante el análisis de textos filosóficos, para que desarrolle habilidades que le permitan adquirir un pensamiento crítico y reflexivo que propicien en él actitudes filosóficas
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, y selección de lecturas y Ficha 3. Poner en marcha el filosofar

## DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

FASE DE INICIO

TIEMPO 20/20

Antes de iniciar la sesión, se retroalimenta el tema anterior y la actividad de reflexión de la ficha 3, para lo cual se solicita a los alumnos, comentar si consideran que “¿Existe alguna relación entre la ciencia y la filosofía?”

Posteriormente, se escribe (en el pizarrón) y se comenta a la clase el propósito específico la clase.

FASE DE DESARROLLO

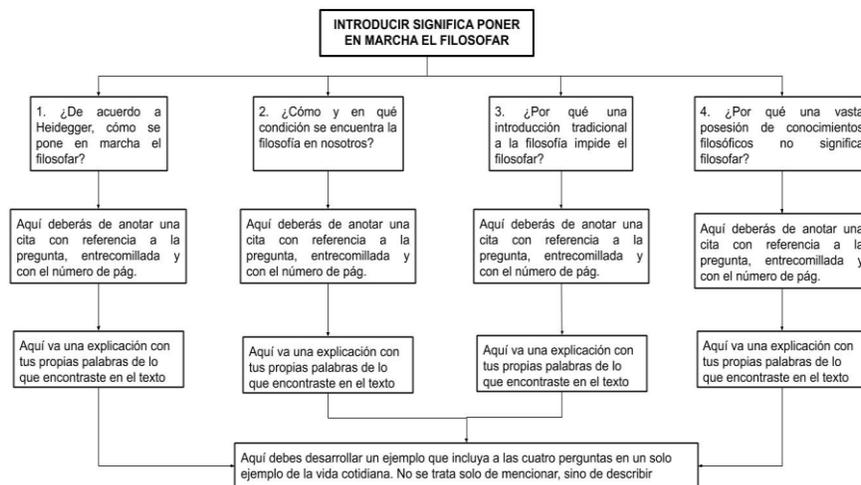
TIEMPO 60/80

En plenaria junto con los alumnos se realizará la segunda parte de lectura “*la tarea de una introducción a la filosofía*” de Martin Heidegger, mediante la técnica de la lectura de análisis, por lo que deberán de subrayar la información que responda a las preguntas y hacer comentarios al margen, o en su caso, tomar captura de pantalla.

Posteriormente, tomando como referencia la lectura analizada, sintetizan su contenido mediante la estrategia del organizador gráfico, al que titulan “introducir significa poner en marcha el filosofar”, para su elaboración se deberán responder las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿cómo se pone en marcha el filosofar?
2. ¿cómo y en qué condición se encuentra la filosofía en nosotros?
3. ¿por qué una introducción tradicional a la filosofía impide el filosofar?
4. ¿por qué una vasta posesión de conocimientos filosóficos no significa filosofar?

El profesor ofrece un andamio del organizador gráfico que se solicita, el cual podrán descargar o visualizar en el blog:



- Durante el desarrollo de la actividad el profesor revisa los avances del andamio cognitivo

FASE DE CIERRE		TIEMPO 30/110
<p>Para consolidar lo abordado en clase, en plenaria se realizará una revisión general acerca de las posibles dudas del organizador gráfico. La técnica que se utilizará consiste en un interrogatorio dirigido al que luego de cada respuesta otro alumno deberá de profundizar en lo comentado, mientras que otro alumno se encargará de mencionar su ejemplo y relación con lo dicho. Finalmente, el profesor solicitará ingresar al <u>blog</u>, para que se complete la actividad de la ficha de aprendizaje 3</p>		
ACTIVIDAD EN LÍNEA	<u>Ficha 3. Poner en marcha el filosofar</u>	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Organizador gráfico y diario de lectura	
EVALUACIÓN	Formativa	
BIBLIOGRAFÍA	Heidegger, M. (2001) Introducción a la filosofía. Cátedra, Madrid	

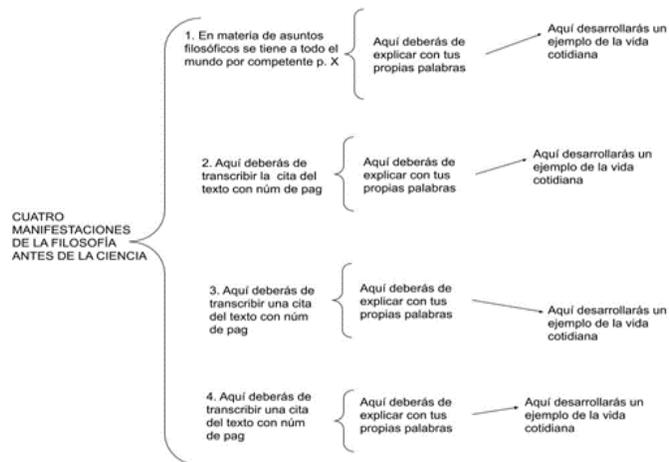
#### SESIÓN 5. CIENCIA Y FILOSOFÍA

PROPÓSITO ESPECÍFICO	Que el alumno problematice la relación entre la ciencia y la filosofía, por medio del análisis conceptual, empleando el pensamiento de Karl Jasper, para expresar una postura crítica acerca del binomio ciencia-filosofía que permita contribuir a la noción de filosofía
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, y selección de lecturas y Ficha de aprendizaje 4. Ciencia y Filosofía

#### DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

FASE DE INICIO	TIEMPO 25/25
<p>Antes de iniciar la sesión el profesor retroalimenta la actividad anterior, es decir, el organizador gráfico y el diario de lectura</p>	
FASE DE DESARROLLO	TIEMPO 50/75
<p>En plenaria y por medio de la técnica de la lectura comentada, el profesor junto con alumnos, revisarán la lectura “¿Qué es la filosofía?” de Karl Jasper, pp. 14 y 15, tratando de destacar las creencias comunes acerca de la filosofía, la situación de la filosofía frente a la ciencia y la primera manifestación de la filosofía antes de la ciencia, de acuerdo con Karl Jasper.</p>	

A continuación, el profesor, solicita a los alumnos que organizados en equipos de cinco integrantes completar el CUADRO SINÓPTICO



El profesor informa a los alumnos que una copia del cuadro sinóptico se encuentra en la ficha de aprendizaje correspondiente a la clase

- Posteriormente, aprovecha la oportunidad para solicitar avances del andamio cognitivo

FASE DE CIERRE

TIEMPO 35/110

Para consolidar lo abordado en clase, en plenaria se revisarán el cuadro sinóptico de manera general. La técnica que se utilizará consiste en un interrogatorio dirigido, al que luego de cada respuesta que los alumnos deberán anotar en el pizarrón, otro alumno deberá de profundizar en lo comentado, mientras que otro alumno se encargará de mencionar su ejemplo y relación con lo dicho

Finalmente, el profesor solicita ingresar al blog, para que se complete las actividades de la Ficha de aprendizaje 4, las cuales consisten en:

A. CUESTIONARIO DE RESPUESTA Y EJEMPLO:

1. ¿Cuáles son, de acuerdo con la lectura, las apreciaciones generales que se tienen acerca de la filosofía?
2. ¿Cómo considera la ciencia generalmente a la filosofía y qué relación guarda con las creencias y la verdad?
3. ¿Por qué, de acuerdo con Karl Jasper, la filosofía se presenta en los seres humanos antes que la ciencia?
4. ¿Qué es la filosofía, de acuerdo con Karl Jasper? (noción)
5. ¿Por qué los autoritarismos rechazan a la filosofía? (mencionar las cuatro explicaciones del autor)
6. Explicar la relación entre conocimiento (saber) y el filósofo, de acuerdo con Jasper.

B. DIARIO DE LECTURA

ACTIVIDAD EN LÍNEA	<u>Ficha de aprendizaje 4. Ciencia y Filosofía</u>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Cuadro sinóptico, cuestionario y diario de lectura
EVALUACIÓN	Formativa
BIBLIOGRAFÍA	• Karl, Jasper (2013) La filosofía. FCE: México

### SESIÓN 6. FILOSOFÍA Y SER HUMANO (VIDA COTIDIANA)

PROPÓSITO ESPECÍFICO	Que el alumno comprenda el significado de la filosofía en la vida cotidiana, reflexionando acerca de su lugar en el mundo y su presencia en la vida diaria, para que identifique el valor y trascendencia de la filosofía
RECURSOS	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, y selección de lecturas y Ficha de aprendizaje 5. Filosofía y ser humano (vida cotidiana)

#### DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

FASE DE INICIO	<i>TIEMPO 25/25</i>
<p>El profesor retroalimenta el cuadro sinóptico y el cuestionario de la actividad anterior anotando en el pizarrón las ideas principales que los alumnos van sugiriendo.</p> <p>Posteriormente, les recuerda a los alumnos cual es el propósito específico de la estrategia y aprovecha la oportunidad para solicitar avances del andamio cognitivo</p>	
FASE DE DESARROLLO	<i>TIEMPO 50/75</i>
<p>Mediante la técnica de la lectura comentada en plenaria, el profesor junto con alumnos, revisarán la lectura la lectura “<i>filosofía y cotidianidad</i>” de Jaime Rubio. La lectura se realiza en el grupo haciendo comentarios y dialogando con los alumnos para expresen sus ideas acerca de lo que se comenta. La intención es que mediante el diálogo se realice un intercambio de ideas que permita al alumno reconocer lo que sabe, lo que cree y lo que puede llegar a saber.</p> <p>Luego de la lectura el profesor solicita a los alumnos elaborar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un GLOSARIO con los siguientes términos: <i>arjé</i>, pensar, crisis, estudiar, volver sobre las cosas, desgarramiento, obstáculo, salir del mundo, extranjería, admiración (asombro), <i>ethos</i>. Meditar</li> </ul>	
FASE DE CIERRE	<i>TIEMPO 35/110</i>
<p>Para cerrar la actividad se solicita a los alumnos un comentario acerca del glosario; dudas o inquietudes. Finalmente, se les hace saber a los alumnos que deberán concluir las actividades de la Ficha de Aprendizaje Ficha de aprendizaje 5. Filosofía y ser humano (vida cotidiana) donde se encuentra pendiente: I. Elaborar un MAPA MENTAL, donde expliquen la “<i>relación de la filosofía y el ser humano (Vida cotidiana)</i>”, utiliza el glosario de la actividad anterior. Es importante que el mapa tenga secuencia lógica, es decir que los conceptos tengan relación</p>	

entre ellos y coherencia, por lo que se les da las indicaciones adecuadas a los alumnos para que comprendan que es lo que se está solicitando.

<b>ACTIVIDAD EN LÍNEA</b>	<u>Ficha de aprendizaje 5. Filosofía y ser humano (vida cotidiana)</u>
<b>EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE</b>	Glosario y mapa mental
<b>EVALUACIÓN</b>	Formativa
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	Rubio, J (1980) Introducción al filosofar, Bogotá : Universidad Santo Tomás

**SESIÓN 7. HACÍA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA DE LA FILOSOFÍA  
(DISTINTAS INTERPRETACIONES DE LA FILOSOFÍA)**

<b>PROPÓSITO ESPECÍFICO</b>	Que el alumno evalúe los conceptos analizados en clase, por medio de la comparación de los contenidos tratados, para identificar los conceptos que podrán formar parte de su noción personal de filosofía
<b>RECURSOS</b>	Pizarrón, marcador, proyector, portátil, y selección de lecturas

**DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

<b>FASE DE INICIO</b>	<i>TIEMPO 20/20</i>
-----------------------	---------------------

El profesor inicia la sesión comentando la actividad anterior con la finalidad de realizar el cierre de los contenidos a tratar durante la estrategia.

A continuación, se comenta el propósito específico de la actividad de clase, el método empleado y el uso del espacio virtual como un recurso para potencializar el aprendizaje de la filosofía; es necesario que los alumnos comprendan a cabalidad el sentido de la estrategia y de su impacto para la enseñanza y el aprendizaje, ya que toda la actividad se realizará fuera del salón de clase, en la biblioteca y en la sala Telmex

<b>FASE DE DESARROLLO</b>	<i>TIEMPO 80/100</i>
---------------------------	----------------------

Para llevar a cabo la actividad, se informa a los alumnos:

- El propósito de la actividad, enfatizando la necesidad de organizar al grupo en equipos colaborativos, entendiendo la distribución en equipos como una forma de organizar las tareas y compartir la información por medio del diálogo
- La necesidad de distribuir los conceptos o autores que se van a trabajar en los equipos y determinan los tiempos para la búsqueda, síntesis y trasmisión de la información
- Que la información se sintetizará empleando una tabla que se encuentra en la Ficha de Aprendizaje 7, por lo que solicita a los equipos ingresar al blog, identificar la tabla y compartir la información asignada a cada equipo por medio de la tabla.

Que contarán con 90 minutos para realizar la actividad, por lo que al concluir el tiempo deberán regresar al salón de clase para el cierre

FASE DE CIERRE	TIEMPO 15/115
<p>Para consolidar lo abordado en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• se solicitará a los alumnos envíen en un solo documento, la tabla elaborada por el grupo, para que se ponga a disposición de todo el grupo en el blog, ya que con la tabla completa los alumnos, de forma individual, deberán hacer los cambios que consideren adecuados.</li> <li>• completar las actividades de la Ficha de aprendizaje 7, las cuales consisten en: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ELABORAR, CORREGIR O EN SU CASO, MODIFICAR EL CUADRO COMPARATIVO que se elaboró en el grupo</li> <li>2. Crear una RESEÑA DE LAS LECTURAS. La estrategia consiste en sintetizar la información de las lecturas que se hicieron durante las actividades de clase, tratando de especificar el sentido de las lecturas, lo que aportan a la comprensión de la filosofía y un punto de vista sobre las mismas lecturas.</li> </ol> </li> </ul>	
ACTIVIDAD EN LÍNEA	<u>Ficha de aprendizaje 6. Hacia la construcción de una noción de filosofía</u>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Cuadro comparativo, reseña de lecturas
EVALUACIÓN	Formativa
BIBLIOGRAFÍA	Selección de lecturas

SESIÓN 8. NOCIÓN DE FILOSOFÍA	
PROPÓSITO ESPECÍFICO	Elaborar una noción personal de la filosofía, por medio de los contenidos tratados en clase, para que relaciones el valor y la importancia de la filosofía en tu vida cotidiana
RECURSOS	<u>Evaluación del tema 1</u>
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	
FASE DE INICIO	TIEMPO 10/10
El profesor retroalimenta la actividad de la clase anterior, comentando la importancia del cuadro comparativo de la sesión anterior, ya que se trata de un instrumento que podrá ser útil para la actividad de cierre, la cual se realizará a partir de la presente sesión	
FASE DE DESARROLLO	TIEMPO 15/25
El profesor comenta al grupo que la actividad consiste en elabora finalmente una noción de filosofía, donde se relacione el punto de vista individual, el cual se espera se hubiera enriquecido con las sesiones de clase. La noción no deberá ser menor a 300 palabras ni mayor a 500, se debe utilizar el <a href="#">formato para la entrega de actividades</a> siguiendo las instrucciones para la <u>Evaluación del tema 1</u>	

Para elaborar la noción los alumnos contarán con las siguientes preguntas orientadoras que se encuentran en las mismas instrucciones de la evaluación del tema:

- a) ¿De qué podría servir, en la vida diaria, comprender a qué se le llama filosofía?
- b) ¿Qué postura, acerca de la filosofía, consideras más adecuada para practicarla en la vida diaria? (Dar razones)
- c) ¿Cuál es la principal coincidencia conceptual en las explicaciones, de los autores revisados en clase, acerca de lo que es la filosofía?
- d) ¿Cuáles son las diferencias conceptuales entre los pensadores revisados en clase, acerca del significado de la filosofía?

FASE DE CIERRE

*TIEMPO 10/35*

Para finalizar se informa a los alumnos que en el mismo documento de las instrucciones para la evaluación del tema 1, se encuentra la información acerca del portafolio de evidencias de los aprendizajes filosóficos, el cual consiste en la entrega ordenada de las actividades realizadas en el cuaderno de notas.

También se les informa a los alumnos de la necesidad de realizar una prueba objetiva (de carácter estimativo) donde se debe adjuntar la actividad de consolidación (Noción de filosofía).

El tiempo estimado para la actividad es de 4 horas

ACTIVIDAD EN LÍNEA	<u>Evaluación del tema 1</u> Formulario de Google <a href="#">Prueba objetiva</a>
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	Noción individual de filosofía y formulario en Google
EVALUACIÓN	SUMATIVA
BIBLIOGRAFÍA	Selección de lecturas
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	Rubrica de evaluación

### 5.3 Evidencias de las sesiones de clase

El presente apartado tiene la finalidad de mostrar el desarrollo y aplicación de la ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA con base a la propuesta de ENSEÑAR FILOSOFÍA DESDE UN ENFOQUE FILOSÓFICO PERO REFLEXIVO. Los fundamentos filosóficos y pedagógicos que fueron explicitados en el segundo y tercer capítulo respectivamente se aplicaron por medio de la estrategia de intervención didáctica, en la Escuela Nacional de Ciencias y Humanidades, plantel oriente, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el grupo 522, aula J029 en un horario de 7:00-9:00 am los lunes y miércoles, durante el semestre 20-1.

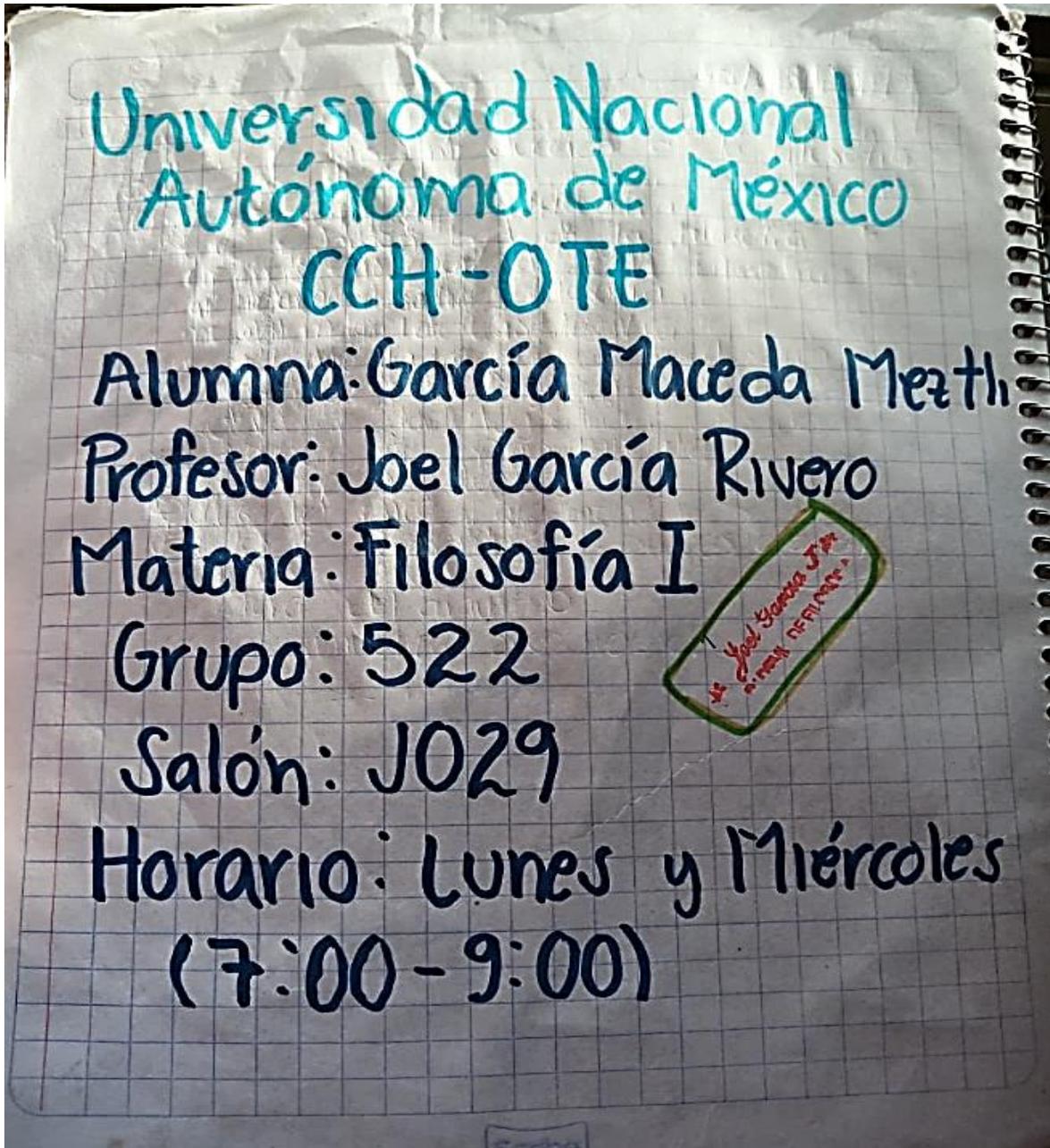
Las EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE permiten observar que, durante el desarrollo de la estrategia, *el alumno adquirió habilidades filosóficas* como la capacidad de análisis, argumentación, pensamiento racional, lógico, crítico, y en particular, la CAPACIDAD DE REFLEXIONAR FILOSÓFICAMENTE, lo cual se puede corroborar en cada uno de los textos que entregaron en la actividad de consolidación, al final de cada una de las fichas de aprendizaje filosófico, por lo que: *es posible señalar que la orientación aplicada dentro de la estrategia fue favorable para el logro del propósito de la materia, el aprendizaje esperado, el desarrollo de los objetivos específicos de cada sesión de clase y en la contribución para el perfil de egreso del Colegio.*

Por lo mencionado, y con base a las evidencias de clase, correspondientes a las sesiones presenciales, las actividades virtuales y el portafolio de evidencias de los aprendizajes filosóficos, se hace un comentario, a pie de cada evidencia, donde se describe qué fue lo que se hizo en cada actividad y por qué se considera que contribuyó al logro del aprendizaje, de la adquisición de habilidades filosóficas y de la capacidad de reflexión.

SESIÓN DE ENCUADRE DEL CURSO

EVIDENCIAS

Información general del curso en cuaderno de notas: caratula, temario y criterios de evaluación



**EVIDENCIA 1. CARÁTULA.** La evidencia muestra que el alumno cumplió con la solicitud de ubicar con precisión el grupo, la materia y el horario de clases, lo cual es necesario para tener presente la formalidad del trabajo durante el curso y saber a quién pertenece las actividades que se desarrollarán en clase



**EVIDENCIA 2. TEMARIO.** En clase se informa al alumno el sentido de conocer con exactitud los temas que se desarrollarán durante el curso, con la evidencia se muestra el seguimiento que el alumno da a los contenidos describiendo el temario, lo que le facilita saber a dónde se pretende llegar y con qué antecedentes conceptuales debe contar para el desarrollo de un nuevo tema

Ubel García (Ruero)

05/08/19

pensar en la filosofía .blogspot .mix

materiales y recursos

• Introducción a la filosofía → material para lectura para filosofía

- Andamio cognitivo - Mapa conceptual (borrador)
- \* Puntualidad
- \* Clase a clase se hace el mapa
- \* Actividades en el cuaderno
- \* Sellos por día: fecha, tema, buena fe, colores

## La calificación se promedia

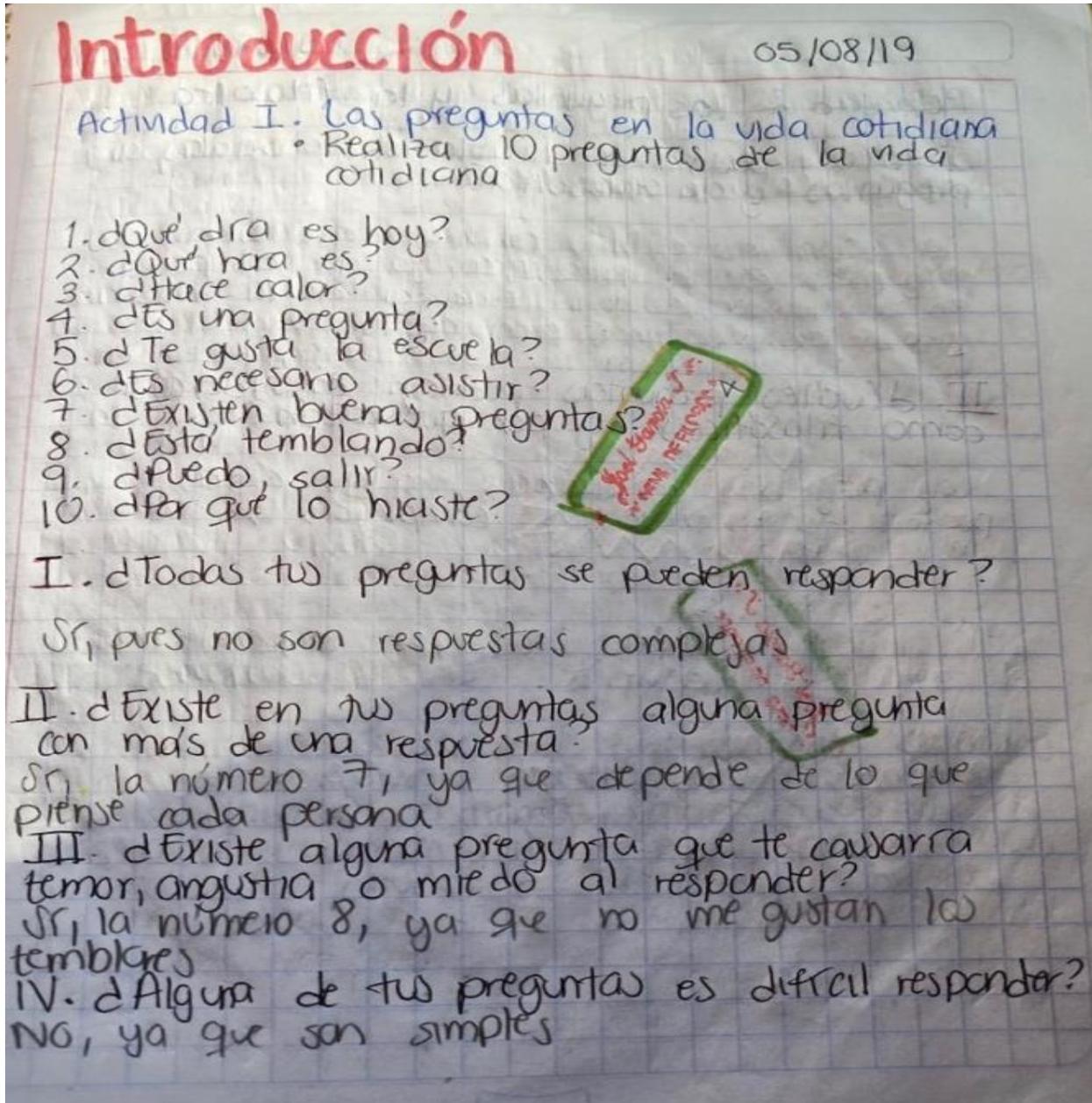
- Cuaderno de notas (sellos)
- Examen final (con celular)
- Mapa conceptual (impreso)
- Definición propia de filosofía
- Control de lectura

- Formato para la definición de filosofía
- Formato para el reporte de lectura

20 min de tolerancia

¿Qué significa todo esto?  
- T. Neigel

**EVIDENCIA 3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.** Un componente que no se puede dejar pasar por alto es el que corresponde a los criterios de evaluación, mismos que se solicitaron a los alumnos quedarán por escrito en su cuaderno de notas con la finalidad de tener por escrito un documento que facilite precisar o en su caso, recordar, cómo de evaluará el curso.



**EVIDENCIA 4. CUESTIONARIO LAS PREGUNTAS EN LA VIDA COTIDIANA.** La evidencia muestra la primera actividad de enseñanza que se desarrolla durante el curso. Con la actividad se inicia la aplicación de la orientación filosófico-reflexiva para la enseñanza de la filosofía, por lo que la evidencia corresponde a la *fase 1, concepción del mundo*, donde el alumno muestra sus creencias acerca del mundo (conocimientos previos) lo cual es de suma relevancia ya que en plenaria se comparte con los demás alumnos para conocer distintos puntos de vista sobre el mismo tema.

05/08/19

## Actividad 2. Las preguntas y la filosofía

I. ¿Cuál podría ser la relación entre las preguntas y la filosofía?

la razón es el hilo conductor que une a las preguntas con la filosofía, ya que al pensar en una respuesta te hace dudar de la misma y así argumentar nuevas cosas

II. ¿Cuáles preguntas podrían considerarse como filosóficas y por qué razón?

las preguntas cotidianas, ya que éstas pueden convertirse en complejas

¿Qué preguntas se  
pueden considerar  
filosóficas?

**EVIDENCIA 5. CUESTIONARIO RELACIÓN DE LAS PREGUNTAS CON LA FILOSOFÍA.** La evidencia es continuación de la actividad anterior, es decir, el alumno trata de explicar la relación de la filosofía con las preguntas a partir de lo que se ha comentado en clase y de sus propias creencias.

## FICHA 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

### i) Cuestionario

- ➔ Realizar la lectura de Introducción, de las págs. 4 y 5, que se encuentra en el material de lectura, luego completa las siguientes actividades

**INSTRUCCIONES:** tomando como referencia la lectura, responde las siguientes preguntas:

1. ¿De acuerdo a la lectura, cuáles son las opiniones comunes que provocan la apatía por el aprendizaje de la filosofía?

- No sirve, no se entiende lo que el emisor enseña, genera preguntas a veces ridículas que no tendrán respuesta, fastidia al público con términos difíciles de pronunciar.

2. Explica la razón que, de acuerdo a la lectura, provocan que la filosofía sea fastidiosa

- De acuerdo a la lectura la razón por la que la filosofía se vuelve fastidiosa al público es el uso de términos extravagantes, difíciles de pronunciar, usar o memorizar así también como agregar preguntas extravagantes a estas palabras "complicadas" añadiendo que no hay prisa por dar respuesta.

3. De acuerdo al filósofo Michel Onfray, autor del texto ¿Qué quiere decir cuando afirma que "la filosofía puede practicarse por placer, por lo que el lenguaje especializado es necesario"?

- Se refiere a que esta cuestión de las palabras extravagantes y sus cuestiones están encaminadas a quien se mete de lleno en la disciplina, por tanto, para ellos es este lenguaje especializado con un amplio saber tras años de adquirir conocimiento.

4. De acuerdo a Michel Onfray, la filosofía llega a ser fastidiosa, más cuando abusa de términos complicados. Anota en minúsculas (y con la acentuación correcta) los conceptos, que usa como ejemplo de lo mencionado:

- "Ataraxia, fenomenología, noumenos, eidética"

5. ¿Explica que quiere decir el autor del texto cuando asegura que "la filosofía no se reduce solo a la práctica de debates especializados"?

- Quiere decir que la filosofía se relaciona con el día a día y en todas las disciplinas, no solo se basa en cuestionar precisamente en debates especializados, comienza con enfrentarse a la resolución de preguntas que tenemos todos los días para poder llegar a la reflexión y la crítica y estimular la sensibilidad, imaginación y racionalidad.

Alumna: García Maceda Meztli  
Grupo: 522

**EVIDENCIA 6. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.** La evaluación diagnóstica que se aplica en el presente caso es una variación del diagnóstico habitual, ya que no consiste en saber si los alumnos tienen o no una idea previa de la filosofía, sino que, por medio de una lectura simple, identifiquen las creencias comunes acerca de la filosofía para que comprendan que algunas de sus propias ideas forman parte de ese conjunto de creencias comunes de la sociedad

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE  
 FORMATO PARA LA ENTREGA DE ACTIVIDADES

*Actividades para Filosofía I*

*Profesor Joel García Rivero*

LA FILOSOFÍA COMO SABER INÚTIL.

**D CUESTIONARIO DE ANÁLISIS:**

1. ¿Por qué se considera a la filosofía un saber inútil?

**R=** De acuerdo con el texto *“Es un saber inútil porque cuestiona que todo tenga que ser útil, cuestiona el principio de utilidad como valor dominante, naturalizado y normalizador de todos nuestros actos”* Además *“Si la acción filosófica se reduce a la búsqueda de fundamentos que sin embargo se muestran infundados, abismales y cambiantes, ¿no se vuelve la filosofía una tarea profundamente inútil?”* (Darío Sztajnszrajber, *¿Para qué sirve la filosofía?* págs. 8, 9) Esto quiere decir que se considera a la filosofía como un saber inútil ya que pone en evidencia que la utilidad puede no ser el mejor valor para juzgar las cosas, pone en entredicho que las cosas sirvan para algo, es decir, que tengan un propósito, en cierto modo, se propone que todo sea inútil; por otro lado, la filosofía no establece nada como definitivo, en ese sentido podría parecer un pérdida de tiempo cuestionarse cosas que al final seguirán siendo igual de inciertas, de ese modo, la tarea de cuestionarse todo, pareciera ser en vano.

Por ejemplo, una persona puede cuestionarse cuál es la esencia de la existencia de un zapato, esta reflexión nos llevará a la inevitable conclusión de que existe para que nosotros lo usemos, llevar a cabo esta tarea de filosofía habrá hecho que la persona tome consciencia de que ve al zapato sólo en su carácter utilitario. En ese sentido la filosofía habrá parecido un saber inútil no sólo porque ha desacreditado el sistema de creencias que la persona poseía, sino que además no le dará ninguna respuesta de lo que se cuestionaba, al contrario, tendrá más interrogantes.

2. ¿Cuál podría ser la relación entre una idea del desacomodamiento, lo útil y la filosofía?

**R=** Según el texto, *“El desacomodamiento hace que lo obvio pierda su naturalidad y no solo todo nos resulte extraño, sino que, además, todo deje de ser obvio. Pero el desacomodamiento es la base misma de la filosofía”* Con relación a lo útil: *“Se puede operar desde el desmontaje, o para usar por primera vez un término difundido por Derrida, se puede operar desde la deconstrucción. Podemos desnaturalizar lo útil. Podemos entender que la utilidad no está imbricada en la cosa de manera esencial.”* (Darío Sztajnszrajber, *¿Para qué sirve la filosofía?* págs. 6,7) Así se expresa la relación entre desacomodamiento y filosofía, la primera es parte fundamental de la otra, la filosofía se encarga de cuestionar lo que parece una obviedad, para llevar esto a cabo, es imprescindible desacomodar, ir desintegrando poco a poco y causar estragos en las bases de aquellas verdades, incluida la del carácter útil de las cosas, para encontrarnos con nuevos pensamientos que les den otro sentido. En todo acto filosófico encontramos ejemplos de esto, aunque no se sea experto, es posible que mientras pensamos en algo, vayamos desentrañando pensamientos más profundos y ocultos como si se tratará de una madeja. El desacomodamiento en filosofía es un ejercicio que se pone en práctica toda vez que se quiera confrontar lo que se tiene por cierto sobre algún tema o cosa.

Por ejemplo, una persona se cuestiona qué es la verdad, para ello, va a recurrir al desacomodamiento, desacomodar las cosas que le han dicho sobre lo que esto es, tendrá que mover de lugar aquellos hechos que antes creía y desde luego, al poner en duda y deshacerse de ello llegará un punto en que lo que le parecía obvio respecto a un concepto de verdad, deje de serlo.

3. ¿A qué se le llama lo útil en una sociedad como la nuestra?

**R=** “La utilidad de las cosas es siempre utilidad para mí, con lo cual todo se vuelve en algún punto funcional al individuo” (Darío Sztajnszrajber, ¿Para qué sirve la filosofía? pág. 9) Esto es, en una sociedad como la nuestra tendemos a ver todo desde el punto de vista utilitario, pensando que el propósito de las cosas siempre está orientado hacia nuestras necesidades, sólo podemos entender algo si nos sirve y nos produce una ganancia del tipo que sea.

Por ejemplo, en algunos casos, los jóvenes estudian sólo porque saben que les será útil para ingresar a la universidad y en ese mismo sentido, en el ámbito educativo, la sociedad ha enseñado y fomenta la competencia entre los estudiantes, de modo que se les orilla a utilizar y servirse de todo tipo de herramientas para llevar a cabo sus propósitos personales, aun si se trata de un compañero, en esta sociedad es válido mientras sea útil para otra persona.

4. ¿Cuál es el principal conflicto de preconcebir el valor de útil, en nuestra sociedad y qué relación guarda con el ser?

**R=** Con base en la lectura, “Las cosas entran en relación con los seres humanos a través de valores y nuestra cultura ha erigido en valor casi supremo, o por lo menos, ha naturalizado tanto el valor de la utilidad que ya no lo percibimos como valor, como rasgo. Y lo hacemos parte esencial de las cosas.” Mientras que con el ser podemos agregar “¿Para qué sirve esta noche? Independientemente o más allá de cualquier explicación acerca de la rotación de la Tierra, la noche es. Y puede ser de muchas maneras. Puede ser de muchas maneras porque el ser es siempre comprendido, interpretado por el hombre de diversos modos.” (Darío Sztajnszrajber, ¿Para qué sirve la filosofía? págs. 7,8) Lo anterior significa que en nuestra cultura hemos convertido el valor de utilidad en algo esencial, de modo que las cosas no se definen por su verdadera esencia, no por su ser, sino únicamente por su valor, dándole este significado a las cosas aparece el problema de que somos incapaces de ver otra perspectiva, imposibilitamos a la cosa para convertirse en algo diferente, además de que es algo que se ha arraigado en la sociedad y no lo consideramos como algo extraño; sin embargo deberíamos desprendernos de esta idea de ver las cosas por su valor útil y centrarnos en el valor que tienen por el simple hecho de existir y de ser.

Por ejemplo, la misma filosofía que es considerada con poco valor útil, más bien debería ser valorada por otra rasgo o cualidad, no pensar en si nos es útil o no, sino tomar otra propiedad que sí sea realmente esencial. Aunque puede pensarse que si a algo como la filosofía no se le valora por su utilidad, entonces su verdadera esencia esté más descubierta que en el caso de las cosas consideradas útiles.

5. ¿Por qué de acuerdo con el autor “en filosofía se gana cuando se pierde”?

**R=** “¿Qué es ganar cuando hacemos filosofía? ¿En qué consistiría una ganancia filosófica? ¿En dudar de todo? ¿En pensar que todo puede ser de otro modo? ¿En desenmascarar las tramas de intereses escondidas en toda verdad? Si así fuera, ¿no se convertiría por oposición entonces la filosofía más bien en una pérdida? ¿Una pérdida de tranquilidad, de seguridad, de certidumbre?” (Darío Sztajnszrajber, ¿Para qué sirve la filosofía? pág. 9) Esta paradoja se refiere a que se gana cuando se hace una crítica tan contundente que se desecha una verdad que antes fue absoluta, es decir que ganamos una pregunta pero perdemos la respuesta que creíamos cierta, y además de eso, perdemos la seguridad de las cosas en las que creíamos, desestabilizamos y se caen nuestros sistemas de creencias, y ya que la filosofía tiene por fin cuestionarse todo, se dice que ha sido una ganancia filosófica cuando rechazamos cualquier tipo de certeza.

Por ejemplo, en muchas ocasiones la gente se rehúsa a pensar más allá de aquello que le da seguridad puesto que teme perder las nociones que son verdades para ella y es difícil que se logre aceptar algún otro sentido de las cosas aparte del que uno mismo piensa. Si una persona se pregunta por qué las cosas son reales, tal vez llegue a la conclusión de que nada es real, de que la realidad no existe, en ese caso,

**EVIDENCIA 7. CUESTIONARIO DE ANÁLISIS.** La evidencia pretende mostrar la aplicación que hace el alumno de un análisis de los conceptos en una lectura filosófica, dentro de la estrategia de intervención didáctica, por lo que no se trata únicamente de la comprensión de los textos de la tradición, sino de emplear el análisis de los conceptos para fortalecer la idea de los alumnos acerca del mundo

habrá perdido una certeza, una noción que pensaba antes cierta, pero desde el punto de vista filosófico, ya ganó porque ha iniciado una serie de cuestionamientos, porque la filosofía precisamente se trata de esta pérdida de seguridad.

## **II) DIARIO DE LECTURA**

### ***“La filosofía como saber inútil” de Darío Sztajnszrajber.***

Es sorprendente cómo podemos involucrar a la filosofía en nuestra vida sin importar lo que estemos haciendo, ya sea algo tan sencillo como ir a la estación de servicio.

Pensemos en el desacomodamiento que hace que lo obvio pierda su naturalidad y no solo todo nos resulte extraño, sino que, además, todo deje de ser obvio, pero éste es la base misma de la filosofía.

En la estación de servicio, el desacomodamiento provoca que el extrañamiento se genere aquí, en la medida en que suspendamos por un momento el carácter de utilidad propio de las cosas. ¿Y cómo logramos suspender la utilidad? ¿No es la utilidad algo esencial a las cosas? Pensemos en algo que podamos tener a la mano en la estación de servicio: algún alimento, principalmente entendemos qué es un alimento por su rasgo definitorio: su utilidad. La utilidad es un valor, no se trata del alimento, no es la cosa en sí, sino la función para la que es útil.

Las cosas entran en relación con los seres humanos a través de valores y nuestra cultura ha erigido en valor casi supremo, o por lo menos, ha naturalizado tanto el valor de la utilidad al punto en que ya no lo percibimos como valor, como rasgo. Podemos cuestionar este rasgo al pensar en el objeto, pero ¿realmente es posible dejar de abordar un objeto sin el valor de lo útil? Podemos desnaturalizar lo útil. Podemos entender que la utilidad no está enlazada en la cosa de manera esencial.

Por otro lado, podemos ver, teniendo como ejemplo algo como la noche, que hay cosas en las que no deja de ser importante el ser, el cual es siempre interpretado por el hombre de muchas maneras. Resulta más importante preguntarle a la noche qué es, en vez de recibir respuestas sobre la noche. Preguntar por el ser libera, dejamos de lado la cuestión del valor utilitario y nos preguntamos por la verdadera esencia de las cosas: su ser. Pero entonces, ¿para qué sirve la filosofía? ¿Cuál es su utilidad? Si la acción filosófica se reduce a la búsqueda de fundamentos que sin embargo se muestran infundados, abismales y cambiantes, ¿no se vuelve la filosofía una tarea profundamente inútil? Es decir, ¿de qué sirve realizarse una pregunta si no se encontrará una respuesta acertada puesto que esa misma respuesta también seguirá siendo objeto de cuestionamientos?

Ante la cuestión del sentido útil, se plantea aplicar una forma de pensar que tiene justamente como objetivo la interrupción de la faceta utilitaria y cuestionar el carácter monopólicamente utilitario de todo lo que hay, al hacer esto en cierto modo se propone la inutilidad como valor. El trabajo filosófico consiste en cuestionar las cosas, de modo que se cause un desajuste en el funcionamiento de las cosas, tal desacomodamiento da a partir de sus fisuras, la probabilidad de que algo sea distinto.

Al considerar algo como distinto se da pie a la destrucción de la utilidad como criterio básico consistente en garantizar todo tipo de ganancia. Cabe mencionar que esta utilidad está orientada hacia el individuo, el inconveniente de ver las cosas de este modo es que nos priva de conectarnos con la diferencia del otro, ya que sólo se piensa en el servicio y utilidad hacia uno mismo.

Pensemos ahora en la ganancia dentro de la filosofía, si ésta duda de todo, ¿no será que más bien es una pérdida? ¿de qué? De la tranquilidad, seguridad y certidumbre que tenemos sobre las cosas, por eso en filosofía se gana cuando se pierde, por ello se sostiene que la filosofía es un saber inútil, porque cuestiona que todo tenga que ser útil, cuestiona el principio de utilidad como valor dominante, neutralizado y normalizador. Además, a diferencia del resto de los saberes, la filosofía no responde, pregunta.

**NOMBRE DEL ALUMNO:** GARCÍA MACEDA MEZTLI

**GRUPO:** 522

**EVIDENCIA 8. DIARIO DE LECTURA.** El diario de lectura es una estrategia que implica revisar el concepto del resumen, tratando de rescatar su valor como medio para empezar a producir textos personales, lo cual se encamina a que el alumno pueda escribir posteriormente un texto de carácter argumentativo donde se incluya un tema filosófico

Este texto es un ejemplo del proceso reflexivo del alumno

9. de agosto

## Texto: Echando cuentas

Las personas están más concentradas económicamente en lo que gastan y pierden monetariamente, en ocasiones se es avoro ya que se tiene la idea de que con el dinero se construye u obtiene una vida satisfactoria, exitosa y prometedor. nunca nos ponemos a pensar en sí, el dinero es lo más importante en la vida?, o sí, todos nuestros problemas merecen gastar tiempo de nuestras vidas?

No vivimos como debe ser porque muchas veces estamos preocupados por lo que sucedera y cuando comprendemos de lo que se trata la vida, ya es tarde, porque debíamos cuidarla y administrarla minuciosamente como lo hicimos con el dinero o las cosas materiales. Podemos trabajar para obtener "cosas valiosas" pero no se puede trabajar por más vida cuando esta ya ha acabado.

Aquí se puede corroborar como el alumno empieza a adquirir la capacidad de elaborar un proceso reflexivo, el cual es resultado del diálogo con el texto y con la clase

**EVIDENCIA 9. REFLEXIÓN, ECHANDO CUENTAS.** Una de las aportaciones con la que pretende contribuir la estrategia de intervención didáctica es la elaboración del **TEXTO REFLEXIVO**, el cual consiste en el punto de vista del alumno, al que se añade, conforme se desarrolla la estrategia, razones para que el alumno adquiriera un punto de vista más objetivo, que a pesar de todo será su punto de vista subjetivo.

### FICHA 3. LA TAREA DE UNA INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

#### Cuestionario de respuestas y ejemplo

- ✚ Realiza la primera parte de la lectura “La tarea de una introducción a la filosofía”, de las pág. 10-12, luego completa las siguientes actividades:

**INSTRUCCIONES:** responde, con tus propias palabras, las siguientes preguntas tomando como referencia la lectura, incluyendo un ejemplo de la vida diaria, para cada una de las preguntas.

1.- ¿Cuál es el conflicto principal en una introducción tradicional a la filosofía?

- El conflicto principal es que, desde la perspectiva de la filosofía, no se ve el sentido de introducirte a la filosofía, estando fuera de la filosofía, es decir, no hay sentido en las introducciones típicas o tradicionales, ya que es necesario ser introducidos a la filosofía porque estamos fuera y la filosofía es como un camino que emprender, sin embargo, la filosofía ya está en nosotros aun si no sabemos nada respecto a ella ya que filosofamos siempre y esto se respalda a que como la lectura indica, “Ser hombre, significa ya filosofar”(Heidegger Martín, introducción a la filosofía pág. 12) un ejemplo es que no es necesario tener una invitación formal a filosofar sino que diariamente nos enfrentamos a filosofías diarias como: clarificar diariamente qué es lo que está bien y qué es lo que está mal para tomar así las decisiones correctas día con día.

2.- ¿Cómo se puede entender la afirmación de Heidegger cuando asegura que: “Aun cuando no sepamos nada de filosofía, ¿estamos ya en la filosofía”?

- Esta afirmación indica que la filosofía ya está en nosotros, aun no sabiendo nada de filosofía, puesto que filosofamos siempre debido a que el hombre significa filosofar, por tanto, la filosofía es algo inherente en el ser humano, pues es esencial a la naturaleza humana, la conflictividad (no necesariamente violenta). Un ejemplo es que, incluso teniendo la perspectiva sobre una situación, siempre aprendemos algo nuevo y hay aprendizajes que no pueden hacer decir ¡Oh, tiene razón! Nunca lo pensé de ese modo, y comenzamos así a tener perspectivas diferentes sobre un mismo tema y hay más opciones sobre cómo lidiar con nuestros problemas o conflictos.

3.- Qué significa, de acuerdo a Heidegger, Dasein y qué relación tiene con la filosofía.

- Heidegger, explica: “Existir como hombres, ser ahí como hombres, Dasein (ser ahí, la existencia) como hombres, significa filosofar” es decir, ser hombre, significa

NOMBRE DEL ALUMNO: García Maceda Meztli

GRUPO: 522

**EVIDENCIA 10. CUESTIONARIO DE PREGUNTA Y EJEMPLO.** La evidencia muestra el trabajo habitual en el salón de clases, ya que el cuestionario es un recurso frecuente al que se puede añadir estilos distintos, enriqueciendo el proceso de enseñanza. El cuestionario de pregunta y ejemplo pretende que el alumno responde tomando como referencia el texto, sin que transcriba la respuesta, ya que son sus propias palabras como interpretación del texto, lo que, junto con el ejemplo, favorece la apropiación del contenido.

Este texto muestra el proceso que sigue el alumno para fortalecer su capacidad reflexiva

Escribir la relación de la filosofía con la ciencia

La filología no requiere menos exactitud que el conocimiento matemático esto refiriendonos histórico-filológico, según la referencia al mundo que impera en todas las ciencias se busca el ente mismo para hacer una fundamentación, y se lleva a cabo en todo un acercamiento a lo esencial de toda cosa, eso también lo hace la filosofía.

El hombre "hace ciencia" hace una irrupción a la ciencia al quedar descubierta el ente en su ¿qué es? y ¿cómo es? Busca respuestas sin aceptar la nada por respuesta pero, cuando busca explicaciones de las cuales no tiene una certeza utiliza la "nada" que deshecho, siempre no descansa hasta tener una respuesta al igual que la filosofía, se podría decir también utiliza un método para responder las preguntas, en este caso es el planteamiento de la situación, la  
la investigación

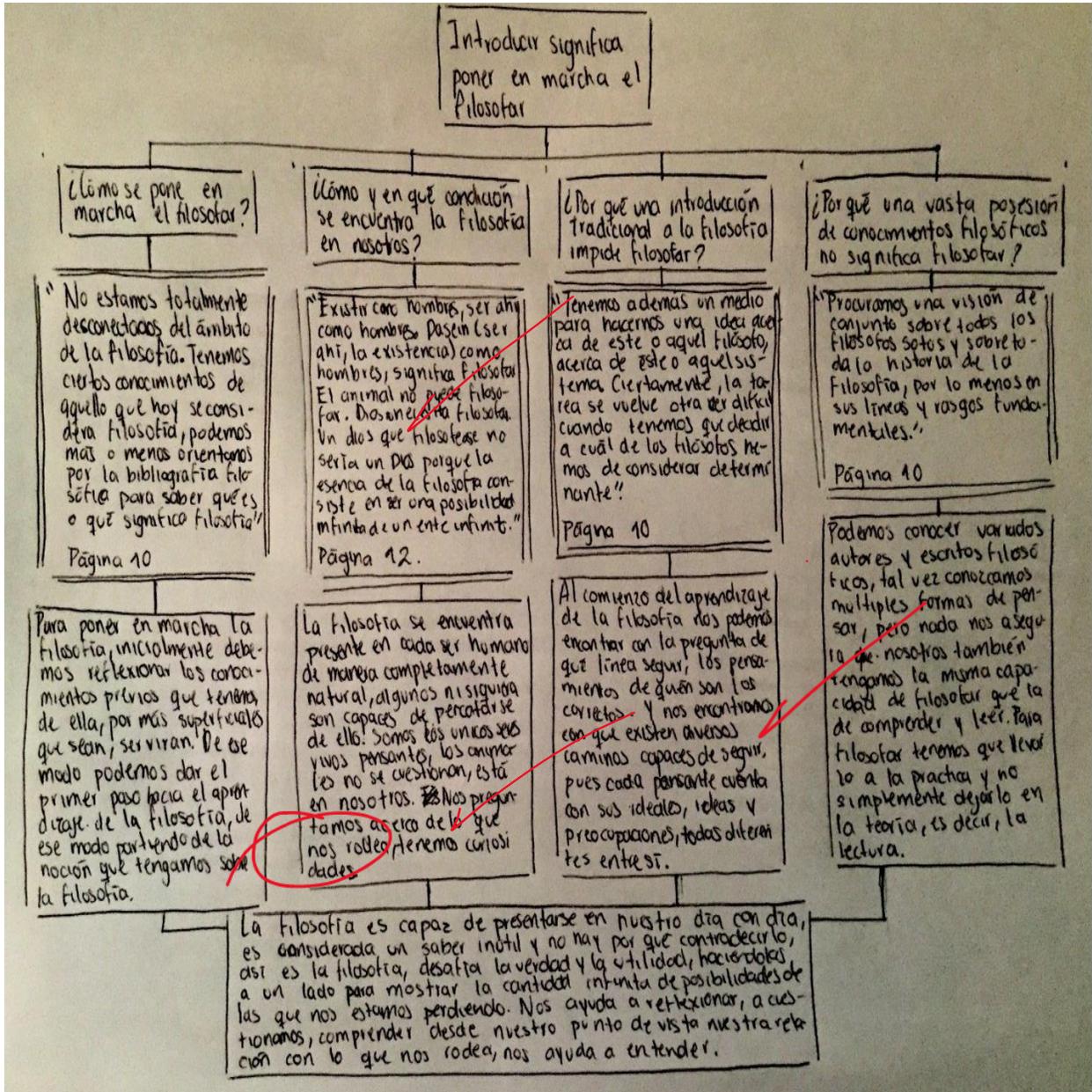
Aquí se puede corroborar como el alumno empieza a adquirir la capacidad de elaborar un proceso reflexivo, el cual es resultado del diálogo con el texto y con la clase

**EVIDENCIA 11. REFLEXIÓN, RELACIÓN CIENCIA Y FILOSOFÍA.** La evidencia muestra el trabajo que se hace con un texto reflexivo, el cual consiste en un punto de vista del alumno, al que se añade, conforme se desarrolla la estrategia, razones para que el alumno adquiera un punto de vista más objetivo, que a pesar de todo será su nuevo punto de vista subjetivo, lo cual no significa necesariamente el rechazo de sus conocimientos previos, sino adecuación racional.

**SESIÓN 4. PONER EN MARCHA EL FILOSOFAR**

EVIDENCIAS

Organizador gráfico “Introducir significa poner en marcha el filosofar” y Diario de lectura



**EVIDENCIA 12. ORGANIZADOR GRÁFICO, INTRODUCIR SIGNIFICA PONER EN MARCHA EL FILOSOFAR.** La evidencia muestra el trabajo de análisis y síntesis que el alumno debe hacer para comprender un contenido ya que se busca que, por medio de la organización gráfica, de coherencia a sus ideas. Con esta actividad se inicia la fase 2, desocultamiento del mundo, con la cual se pretende otorgarle al alumno más elementos que le permitan enriquecer su visión acerca del mundo en su vida cotidiana.

## Diario de lectura |

**INSTRUCCIONES:** Elaborar un texto de una cuartilla donde pongas en práctica la estrategia para resumir la primera y segunda parte de la lectura. No olvides incluir los datos acordado para el diario de lectura.

Inicialmente la lectura nos dice que para tener una introducción a la filosofía primero debes de comenzar con una idea de qué es filosofía, después debemos acudir a los manuales de historia de la filosofía donde habrá medios que nos darán una idea de filósofos o de sistemas, es decir, primeramente debemos ser introducidos a filosofía porque estamos situados afuera y filosofía es como un camino que emprender, sin embargo, la filosofía ya está en nosotros aun si no sabemos nada respecto a ella debido a que los seres humanos filosofamos diario, se recalca la existencia humana, el ser-ahí humano, el Dasein humano (ser ahí, la existencia), en otras palabras, el hombre está ya como tal en la filosofía, pero por esencia, no en ocasiones sí y en ocasiones no, la filosofía, es algo inherente del hombre y exclusivamente para el hombre, pues el termino Dasein corresponde a la existencia humana, y aquí mismo, se llega a un punto en el que todos los seres humanos morimos y la muerte solo es posibilidad propia del ser humano que tiene una vida finita.

Entonces en la primera parte se menciona que no se ve el sentido de introducirte a la filosofía estando fuera de la filosofía, es decir, no hay sentido en las introducciones típicas o tradicionales, es así como identificamos en que consiste la introducción, en tener una visión de conjunto sobre todos los filósofos, en tener una visión de toda la historia de la filosofía o mínimamente los rasgos fundamentales para lograr un conocimiento historiográfico y buscar conocer problemas no a detalle pero si en líneas básicas y en este sentido, lograríamos el conocimiento en el ámbito histórico y sistemático de la filosofía.

En la segunda parte de la lectura, menciona que la filosofía esta y radica en nuestra existencia pero que esta misma está dormida en nosotros, esta encadenada o atada y no está en el estado de movimiento que le es posible, entonces se recalca que la filosofía pasa en nosotros y sucede en nosotros, por esta razón es necesaria una introducción pero ahora esta introducción no será como en la primera lectura donde se menciona que desde una posición fuera se lleva dentro al ámbito de la filosofía sino que a hora introducir va a significar poner en marcha el filosofar, hacer que en nosotros la filosofía suceda, para este fin, no hay un proceso o técnica, en otras palabras, para poder hacer que en nosotros pase la filosofía, y para nosotros mismos lograr ese despertar filosófico, es necesario que el filosofar se convierta en una íntima necesidad de nuestro ser más propio.

Lo que permanece en la segunda lectura de la primera, es que es necesario tener una pre-comprensión de la filosofía y para esto debemos de recurrir a la historia de la filosofía debido a que no podemos hacer filosofía ni desarrollar la filosofía rechazando la tradición historia, la cual nos ayudara a adquirir conocimiento y nos

García Maceda Meztli, 522

**EVIDENCIA 13. DIARIO DE LECTURA.** Ya que el diario de lectura puede ser considerado como una estrategia para empezar a producir textos personales, lo cual se encamina a que el alumno pueda escribir posteriormente un texto de carácter argumentativo donde se incluya un tema filosófico, la evidencia muestra el trabajo que el alumno realiza resumiendo un texto de carácter filosófico, lo que le permitirá contar con más elementos para escribir un texto argumentativo, lo cual forma parte de la actividad final de la estrategia didáctica

SESIÓN 5. CIENCIA Y FILOSOFÍA

EVIDENCIAS

Cuadro sinóptico, cuestionario y diario de lectura

6. La filosofía como trascendencia  
Cuadro sinóptico p. 12 21/08/19

las cuatro manifestaciones de la filosofía antes de la ciencia

Primero	"En materia de cosas filosóficas se tiene casi todo el mundo por competente" p. 13	Para filosofar no se necesita tener una edad mayor, o un compromiso amplio de filosofía	Ejemplo: Cuando era niño me preguntaba si si todos podríamos ver desde la misma perspectiva que yo cuando todos estábamos centrados en algo
Segundo	"El pensar filosófico tiene que ser original en todo momento" p. 13	si el filósofo no es original, no sería filósofo, pero solo repetimos lo que nos dicen, cierto	A pesar de que Heidegger y Jaspersan (intencionalidad) su forma de ver las cosas, es completamente diferente
Tercero	"El filosofar original se presenta en los entornos mentales, lo mismo que en los niños" p. 15	A los pensados se puede juzgar de filosóficos si piensan de una forma diferente, o simplemente porque se la pasan cuestionando sobre sus verdades	Cuando las personas dudan de la existencia no resulta extraño, se nos hacen creencias a sí
Cuarto	"Como la filosofía es indico pensable al hombre, este en todo tiempo ahí, por lo común en las reflexiones prácticas, en los regímenes filosóficos (corrientes) en convicciones comúntes, como por ejemplo el lenguaje" p. 15	Aunque queramos e intentemos someter a la filosofía, nunca cedemos a (falsos) en su totalidad a ella	en lo terreno encontramos un a filosofía, hasta cuando lo negamos

**EVIDENCIA 14. CUADRO SINÓPTICO: LAS CUATRO MANIFESTACIONES DE LA FILOSOFÍA ANTES DE LA CIENCIA.** La evidencia muestra el trabajo que el alumno debe hacer para comprender un contenido filosófico, tratando de dar coherencia a sus ideas. La actividad es parte de la fase 2, desocultamiento del mundo, con la cual se pretende otorgarle al alumno más elementos que le permitan enriquecer su visión del mundo, incorporando más conceptos que le permitan explicar su realidad

## Cuestionario

- ✚ Realiza la segunda parte de la lectura “¿Qué es la filosofía?” de Karl Jasper, pp. 18-21 luego completa las siguientes actividades:

**INSTRUCCIONES:** responde, con tus propias palabras las siguientes preguntas. No olvides incluir un ejemplo, de la vida diaria, para cada pregunta:

1. ¿Qué es la filosofía, de acuerdo a Karl Jasper? (Noción de filosofía del autor).
  - De acuerdo a Karl Jasper, nos dice que filosofía quiere decir ir de camino, “el destino del hombre en el tiempo” (Karl Jasper, ¿Qué es la filosofía pág. 18), donde está la posibilidad de tener satisfacción y de plenitud, pero en esta última no una plenitud en torno a una certeza, no en torno a una confesión, sino a una realización del hombre, donde lograrla dentro de la situación en que se halla el hombre, es el sentido de filosofar, entonces ir de camino alude a, ir de camino buscando, o bien hallar el reposo y la plenitud, sin embargo nos menciona que esta no es una definición de filosofía, porque hay más “formulas” del sentido de la filosofía pero ninguna prueba ser única, pues toda filosofía se define ella misma con su realización, es decir, para saber qué es filosofía, hay que intentarlo, en este sentido, filosofía se trata de una actividad viva del pensamiento y la reflexión, el hacer o el hablar sobre el pensamiento. Un ejemplo de la vida cotidiana, es preguntar sobre nuestro origen y tener conciencia de ser, del yo y tras esta reflexión encontrar un sentido de la vida y tener satisfacción y hallar un reposo.
2. ¿Por qué los autoritarismo rechazan a la filosofía? (Mencionar las cuatro explicaciones del autor)- religión, política, ciencia, la cotidianidad.
  - En cuanto a la **religión**, los autoritarismo rechazan la filosofía porque aleja de Dios, tienta a seguir al mundo y echa a perder el alma con lo que en el fondo es nada, en cuanto a **política**, el totalitarismo político menciona que los filósofos se han limitado a interpretar variadamente al mundo, pero que no se trata de eso sino se trata de transformarlo, aquí tanto la religión y la política ven a la filosofía como peligrosa porque destruye el orden, fomenta el espíritu de independencia y por consiguiente hay rebeldía, revolución y al mismo tiempo se engaña y desvía al hombre de su verdadera misión, en cuanto a la **ciencia** y la **cotidianidad**, el autor nos habla de una extinción de la filosofía, donde nos presenta dos vertientes, tanto que la filosofía siente una atracción por un más allá, de un Dios que nos es revelado, como de un más acá sin un Dios y a esto se le añade el sentido de utilidad, donde la ciencia no la acepta porque carece de resultados válidos, pero que cotidianamente es una actividad que jamás acaba pues se repite en todo tiempo y permanece despierta bajo la forma que sea mientras los hombres sigan siendo hombres.

García Maceda Meztli, 522

**EVIDENCIA 15. CUESTIONARIO.** La evidencia muestra el trabajo que puede implicar un cuestionario con pocas preguntas; lo que añade valor a la actividad no es la cantidad de preguntas y respuestas sino la profundidad con la que el alumno debe responder a las preguntas, enriqueciendo su postura ante el mundo.

## Diario de lectura

**INSTRUCCIONES:** Elabora un resumen a partir de la lectura completa de Karl Jasper, "¿Qué es la filosofía?".

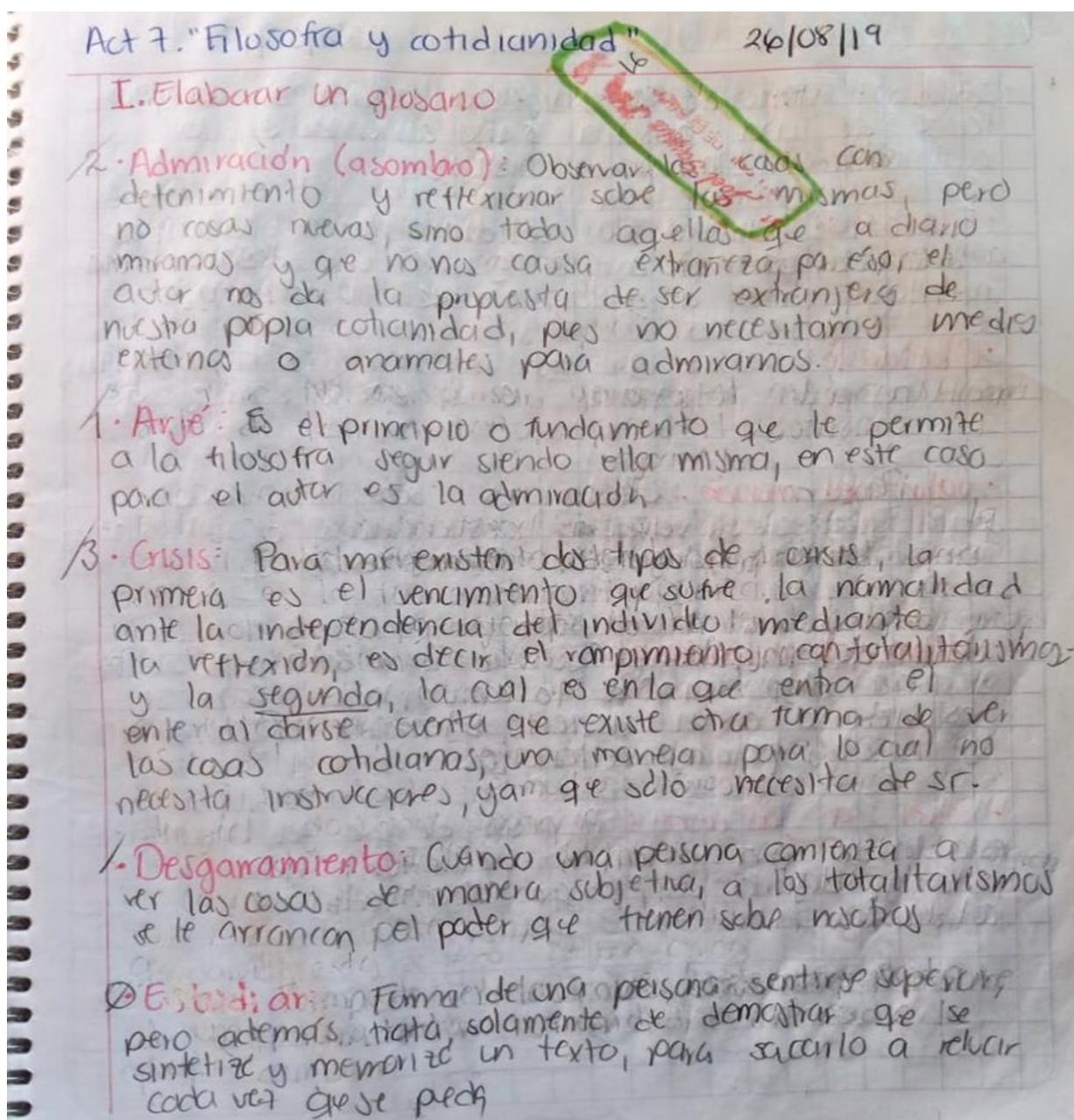
Inicialmente, la lectura nos dice que lo que se presenta como qué es y cuál es el valor de filosofía, tiene opuestas apreciaciones, pues algunos dirán que es extraordinaria, otros que es difícil u otros la despreciaran, nos menciona, que el hombre de ciencia, no acepta la filosofía porque carece de resultados válidos, porque no hay unanimidad en lo conocido, y en cambio, la ciencia ha logrado un conocimiento cierto y aceptado, en este sentido, la filosofía, busca lograr una certeza no para todo intelecto, sino busca cerciorar que entre en juego la esencia del hombre y se tiene a todo mundo por competente ya que "los extensos caminos de la filosofía tienen sentido si desembocan en el hombre" (Karl Jasper, ¿Qué es la filosofía pág.16).

En cuanto al origen de la filosofía, nos menciona el autor que la filosofía "brota antes de toda ciencia allí donde despiertan los hombres" (Karl Jasper, ¿Qué es la filosofía? Pág. 15), es decir, la filosofía comienza sintiendo, viendo y preguntando, y lo llevamos a cabo cada uno por sí mismo y por eso es original, nos presenta también la lectura que, el pensamiento filosófico se presenta tanto en los niños como en los enfermos mentales, porque los niños poseen una capacidad de filosofar que pierden cuando crecen porque entran a un pensamiento convencional y corriente, y por otra parte se presenta también en los enfermos mentales porque llegan a tener relaciones metafísicas que rompen el velo bajo el cual vivimos ordinariamente. Al mismo tiempo el autor nos muestra como hemos visto en lecturas anteriores, que la filosofía es indispensable para el hombre pues está en todo momento desde los mitos hasta los refranes y no hay manera de escapar de esta, solo es cuestión de saber si ese filosofar es consiente o no, si es bueno o malo o si es confuso o claro pues quien rechaza la filosofía practica también una filosofía, pero sin ser consciente de ella.

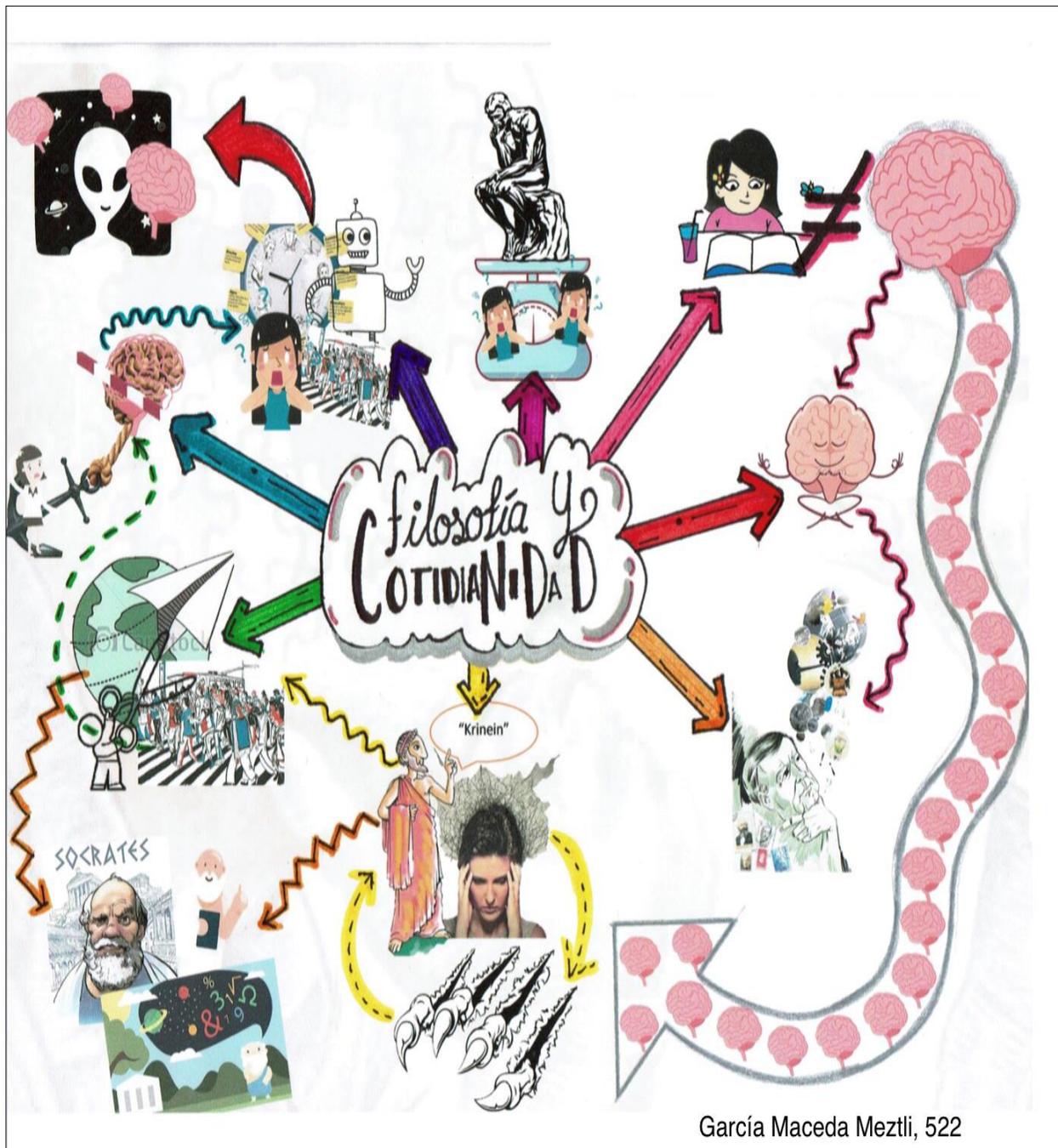
En la segunda parte, nos habla de la palabra filósofo, (palabra griega *philosophos*) que se trata del amante del conocimiento, del saber y busca la verdad y no la posesión de ella, esta palabra se forma en oposición a *sophós*, aquellos que estando en posesión del conocimiento se llaman sapiente o sabios, aquí Karl nos dice que filosofía quiere decir ir de camino donde está la posibilidad de encontrar satisfacción y una plenitud dirigida a la realización del hombre, donde lograr esta realización dentro d la situación en que se halle cada hombre, es el sentido de filosofar, es decir, ir de camino alude a ir de camino buscando o bien hallando plenitud y reposo, pero nos dice que esas no son definiciones de filosofía porque hay más "formulas" del sentido de la filosofía pero ninguna prueba ser única, además nos dice que toda filosofía se define ella misma con su realización, es decir, para saber que es filosofía hay que intentarlo, y entonces ahora filosofía se trata de

García Maceda Meztli, 522

**EVIDENCIA 16. DIARIO DE LECTURA,** La evidencia muestra el trabajo que implica para el alumno profundizar en la estrategia del resumen, ya que no es solo transcribir el texto del autor, sino que, a partir de las ideas más importantes, el alumno escriba un texto de su autoría, lo cual implica al mismo tiempo otorgarle la posibilidad de ejercitar la escritura de un texto de carácter argumentativo.



**EVIDENCIA 17. GLOSARIO, RELACION DE LA FILOSOFÍA CON LA VIDA COTIDIANA.** La actividad consistió en elaborar un glosario, tomando como referencia la lectura de un texto filosófico, por lo que la explicación de los conceptos corresponde al texto y no a otra fuente. El glosario se relaciona con la siguiente actividad, de ahí su sentido como una actividad que pretende desocultar el significado de las ideas cotidianas



**EVIDENCIA 18.** “MAPA MENTAL, RELACION DE LA FILOSOFÍA CON LA VIDA COTIDIANA”. Emplear un mapa mental como recurso para favorecer la enseñanza de la filosofía implica: tener claro su sentido, saber cómo contribuye con la estrategia, cuál podría ser su aportación en el proceso de aprendizaje y de qué manera favorecer en los alumnos la adquisición de habilidades filosóficas. La evidencia muestra cómo se relacionan los conceptos del glosario para poder elaborar un argumento donde se establece la relación de la filosofía con la vida cotidiana, tomando como referencia la lectura de un texto filosófico.

SESIÓN 7. HACÍA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA DE LA FILOSOFÍA

EVIDENCIAS

Cuadro comparativo (borrador en cuaderno, cuadro final en electrónico) y reseña de lecturas

Cuadro Comparativo (Autores)

Conceptos	Similitudes	Diferencias	Martin Heidegger	Karl Jasper	Michel Onfray
FILOSOFÍA	<p>La filosofía es algo necesario, vital para el ser humano, es funcional y útil, se gana siempre pero la expansión del ser de la libertad de uno mismo. La filosofía está en todos los actos del hombre.</p> <p style="color: magenta;">Todos los autores</p>	<p style="color: red; font-weight: bold;">Dario Sztajnshrajber</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pensamiento filosófico implica correrse, alejarse de las formas comunes de pensar y dar un paso al costado</li> <li>• Muestra lo funcional sin censuras sin fisuras pero con descubrimiento</li> <li>• Muestra contingencias, posibilidad de ser otras o ser de otra manera</li> <li>• Rompe con criterio de utilidad</li> <li>• garantiza ganancia de expansión del yo?</li> <li>• se gana cuando se pierde y se pierde al creer ganar</li> <li>• cuestiona a lo útil como valor dominante, naturalizado y normalizador de actos.</li> <li>• Se pregunta el ¿Por qué? y no el cómo</li> <li>• No responde preguntas, las interrumpe.</li> <li>• saber inútil.</li> </ul>	<p style="color: red; font-weight: bold;">Martin Heidegger</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La filosofía está en nosotros.</li> <li>• Puede estar presente en religión, poesía, ciencia, el mito, pero sin ser reconocida como filosofía</li> <li>• se desarrolla dentro de la forma expresa y propia.</li> <li>• La filosofía ha de quedar libre en nosotros.</li> <li>• Ha de convertirse en íntima necesidad de nosotros</li> <li>• La posesión de conocimientos sobre filosofía es la principal causa de que se suponga que ya se llega a filosofar</li> <li>• Filosofar por Desein</li> </ul>	<p style="color: red; font-weight: bold;">Karl Jasper</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Importante que hacer de los hombres insólitos o superfluo cavar de los soñadores</li> <li>• Expone opuestas apreciaciones, con ejemplos justificados</li> <li>• Existe una ambigüedad sobre lo concreto definitivamente.</li> <li>• Busca ser claro de la concepción de la cual entra en juego la esencia entera del hombre</li> <li>• Está vinculada a las ciencias.</li> <li>• En materia de cosas filosóficas casi todo el mundo competente. La filosofía quiere hablar e intervenir en ciencia.</li> <li>• Pensar filosófico original en todo momento.</li> </ul>	<p style="color: red; font-weight: bold;">Michel Onfray</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para filosofar es necesario salir del mundo.</li> </ul>

**EVIDENCIA 19. BORRADOR DEL CUADRO COMPARATIVO: HACÍA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA DE LA FILOSOFÍA.** La evidencia muestra la síntesis que los alumnos elaboraron mediante un cuadro comparativo, relacionando a los autores que se abordan durante el desarrollo de la estrategia y tratando de explicar cuáles son las definiciones que de cada autor se puede deducir sobre los conceptos que se incluyen en la tabla. No se trata, en la mayoría de los casos, de conceptos que se encuentren explícitos en las lecturas, por lo que representa un reto cognitivo para los alumnos explicar cada uno de los conceptos.

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DEFINICIÓN DE FILOSOFÍA

Cuadro comparativo “¿Qué es la filosofía?”

AUTORES/ CONCEPTOS	Darío Sztajnszrajber	Martin Heidegger	Karl Jasper	Jaime Rubio	Séneca	SIMILITUDES
<b>FILOSOFÍA</b>	Podemos entender que la utilidad es algo que ya se percibe como natural pero la filosofía nos invita a cuestionar y salir de la comodidad en el pensar, o sea, darle paso al desacomodamiento (la base misma de la filosofía). La filosofía se basa en interrumpir la faceta utilitaria de todo fenómeno, acción o entidad y al mismo tiempo consiste en un trabajo intelectual. El valor recae en el elemento de significación. el pensar filosófico implica salir de las formas comunes en que se piensa, se da un paso a lo profundo,	Heidegger dice que la esencia de la filosofía consiste en ser una posibilidad infinita de un ente finito, es decir, hace referencia a que el Dasein (Ser ahí, la existencia) corresponde a la existencia humana, y llega un punto en el que todos los seres humanos morimos y la muerte solo es posibilidad propia del ser humano que tiene una vida finita. Además menciona, la filosofía está en nosotros aun si no sabemos nada respecto a ella pues ser hombre	La palabra griega filósofo (philosophos) se formó en oposición a “sophós”. Se trata del amante del conocimiento (del saber) a diferencia de aquel que estando en posesión del conocimiento se llamaba sapiente o sabio. Filosofía quiere decir: ir de camino. En búsqueda de satisfacción, de plenitud, de reposo, menciona que esta es una actividad viva del pensamiento y la reflexión sobre este pensamiento, o bien el hacer y el hablar de él: Lo más importante es que la filosofía es la concentración	El autor expresa que la filosofía es volverse un extranjero de nuestro mundo cotidiano, de todos los conocimientos ya heredados, y empezar a admirar lo que vuelve a ser desconocido, pues la función del filósofo es pensar, es meditar y supone un volver sobre las cosas.	La noción de filosofía de Séneca se centra en dar más importancia al conocimiento, en dar más importancia a la dedicación de aprender a alcanzar la sabiduría, para Séneca lo más importante es enfocarnos y priorizar.	De acuerdo a las similitudes que comparte cada autor, encontramos que para filosofar es necesaria una acción, es necesario que entre en juego la esencia del hombre, así mismo, se identifica que filosofar pertenece a la existencia humana, aun si no sabemos nada respecto a ella, encontramos que las preguntas valen más que las respuestas y se tiene como fin la búsqueda de sabiduría.
	pero no responde preguntas y en las preguntas interrumpe, “pareciera un saber inútil porque se gana cuando se pierde y se pierde cuando se cree estar ganando”	significa ya filosofar.	mediante la cual el hombre llega a ser el mismo al hacerse partícipe de la realidad.			
<b>EXISTENCIA</b>	La existencia va a ser voluble a cada persona o grupo de personas ya que todos tienen ideas y pensamientos diferentes. Ya que el ser es siempre comprendido e interpretado por el propio hombre.	La existencia es el dasein humano (ser ahí, la existencia) y en nuestra existencia tiene que hacerse suceder el filosofar.	La conciencia del ser en la conciencia del yo.	Se refiere al existir como el empezar a pensar y ser conscientes de lo que nos rodea para filosofar. Es decir, para Jaime la vida es lo que se da, lo que se experimenta a sí mismo, ya que nuestra situación actual nos exige un pensar profundo.	De acuerdo a la existencia, Séneca nos dice que debemos de hacer mayor énfasis a lo realmente importante de la vida, a hacer lo realmente importante y no desperdiciar el tiempo en banalidades y de forma absurda.	Los autores coinciden en que la existencia es el estar aquí y ser conscientes de ello, pero, también que es un concepto que depende del individuo al hacerse consciente de sí mismo ya que filosofar pertenece a la existencia humana.
<b>HOMBRE</b>	Es un ser que siempre está cuestionando todo pero a favor de sí mismo, cuestiona que todo tenga que ser útil pues entiende las cosas a partir de su utilidad (valor).	Ser hombre significa ya filosofar porque filosofar pertenece a la existencia humana ya que pasa en nosotros y sucede en nosotros. Ya que Heidegger considera	Caracterizado por la forma de su saber del ser y de sí mismo en el seno de éste.	Define al hombre desde una perspectiva cotidiana, siendo el hombre una figura a la que se le ha impuesto su comportamiento, su modo de pensar,	Séneca respecto al hombre nos dice que este muestra una “ceguera de la mente” debido a que el hombre da importancia a lo menos útil, tiende a desperdiciar el tiempo, tiende a dejar	Coinciden sobre que una de las características del hombre es filosofar, es decir, cuestionar lo obvio y coinciden en que el objetivo del hombre debe ser el filosofar

		que lo fundamental es -el ser- en el concepto de hombre.		sus gustos, su protesta.	que otros se adentren o incluso adueñen de su vida y al final eso no lleva a ningún lado.	porque eso es herramienta de todas las cosas, coinciden en que la filosofía en el hombre es imposible de esquivar.
<b>VIDA</b>	La vida es todo lo útil para la sociedad, una persona te puede ser útil, una cosa te puede ser útil, todo aquello que tenga una función y de una ganancia es lo que vamos a percibir como parte de nuestra vida o forma de.	No existe nunca así en general, sino que, cuando existe, cada existencia existe como ella misma. Entender que la filosofía esta y radica en nuestra existencia da y permite el sentido de la vida.	Para Karl la vida es conciencia y de esta vida brota la filosofía inherente en el ser humano y esta a su vez comienza sintiendo viendo y preguntando.	Rubio habla de la vida más como un estilo de vida, el porqué de nuestras acciones basándonos en cuál es nuestro ethos, poniendo como ejemplo a Sócrates y su mantra de vida.	Séneca nos dice que no calculamos cuánto tiempo ha pasado ya de nuestras vida y vivimos como si fuésemos a vivir siempre y en este sentido, vivimos postergando lo realmente importante, para Séneca hay que atar a la filosofía como un tipo de vida.	Los autores definen a la vida como aquello que causa una importancia a la persona y genera conciencia, puede ser una cuestionamiento, una cosa útil y la existencia misma.
<b>MUERTE</b>	Interrupción de la faceta utilitaria de todo fenómeno, acción o entidad.	Es la tentativa de ser un todo del dasein, ósea el fin de ésta, así la describe como la posibilidad más propia del dasein.	El pasmo y el espanto ante el universal caducar y fenecer de las cosas.	Rubio habla de la muerte como aquello que se olvida al abandonarlo, algo o alguien que rompe lo conocido y entra a un "nuevo mundo", y lo que fue queda en el olvido por algunos o por todos.	Séneca menciona que no debemos temer a la muerte porque al final ese es nuestro destino y cuando llegue haremos que nuestra vida eche cuentas; lo importante es vivir haciendo lo importante porque vivimos por un tiempo muy corto y debemos aprovechar el tiempo sin postergar, sin creer que a cierta edad tendremos descanso, porque nadie nos avalara una vida tan larga.	Todos mencionan que se llega a un final, algo no útil, fin del dasein, caducar de las cosas, aquello que se olvida, el terminar de la vida, por lo que entendemos la muerte del ser como una desaparición del todo.
<b>RAZÓN</b>	La filosofía busca desde la razón exceder la razón, busca cuestionar todo más allá de lo establecido.	Es el fundamento y el fondo de todo, hasta cierto punto es propio del ser y de nuestra propia esencia.	Ver la realidad en su origen ante lo más extraño y ante lo que se rehúsa. Trata a la razón como una consecuencia de apresar la realidad para una conversación como actividad interior manteniendo a la razón.	Habla de la razón como aquello que es necesario para romper o empezar nuevos caminos en búsqueda del crecimiento del individuo.	Para Séneca la naturaleza del hombre es la razón, lo realmente importante es dedicarse a aprender lo necesario, alcanzar la sabiduría.	Las similitudes de la definición de razón de todos los autores es que esta es un cuestionamiento o muy indispensable para el individuo sobre un todo necesario e indispensable para definirlo y fundamental para lograr un sentido de la filosofía y que además se mantiene despierta mientras el hombre siga siendo hombre.

**EVIDENCIA 20. CUADRO COMPARATIVO: HACÍA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDEA DE LA FILOSOFÍA** La evidencia muestra el cuadro comparativo final, completado por el alumno

## ii) Reseña de las lecturas |

**PROPÓSITO:** construir una definición personal de la filosofía, por medio de los contenidos tratados en clase, para que evalúes el valor y sentido de la filosofía en tu vida cotidiana

Inicialmente, en este primer tema tratamos por entrada da respuesta a la pregunta, ¿Qué es la filosofía?, para ello, tratamos a Darío Sztajnszrajber, Martin Heidegger, Karl Jasper, Jaime Rubio y Séneca, el primero de ellos nos muestra una noción de filosofía como un pensar que implica salir de las formas comunes en que se piensa, nos menciona que el hombre entiende qué son las cosas a partir de su utilidad, de su valor y en este proceso se involucra la identidad del mismo, así también, nos da una entrada a la idea de “filosofía como saber inútil” sin embargo nos dice que en filosofía se gana cuando se pierde y se pierde cuando se cree estar ganando, en este sentido, nos dice que filosofía es dar un paso a lo profundo y no solo ver meramente lo material ya que expone que la filosofía tiene por objetivo la interrupción de la fase utilitaria de todo fenómeno, acción o entidad, en otras palabras Darío nos dice que en la filosofía se interrumpe la obviedad del funcionamiento y al mismo tiempo se hace un trabajo intelectual.

En segundo lugar, Martin Heidegger nos contextualiza ya en una introducción a la filosofía e inicialmente nos dice que debemos ser introducidos a la filosofía porque estamos situados fuera y filosofía es como un camino que emprender y aunado a ello una introducción también consiste en tener una visión en conjunto de todos los filósofos y una visión de la historia de la filosofía mínimamente en los rasgos fundamentales con la finalidad de obtener un conocimiento historiográfico y sistemático de la filosofía, que conviene subrayar, este conocimiento no supone que así se llegue a filosofar, dicho lo anterior nos dice que la filosofía esta y radica en nuestra existencia, nos dice que la filosofía está dormida en nosotros, encadenada o atada, en otras palabras, nos expone que la filosofía ya está en nosotros aun si no sabemos nada respecto a ella por la simple razón de que ser hombre significa ya filosofar y prosiguiendo este análisis, esto es el dasein humano (ser ahí, la existencia) y dado que la filosofía pasa y sucede en nosotros, por eso es necesaria una introducción, ahora para comprender mejor, Heidegger nos aclara que esta introducción hace referencia a introducir, a poner en marcha el filosofar, a hacer que en nosotros pase o suceda la filosofía y para ello no hay técnica ya que debe de convertirse en intima necesidad de nuestro ser más propio, de nuestra propia esencia.

A continuación se nos expuso a Karl Jasper que de comienzo nos dice que lo que se presenta como qué es filosofía y cuál es su valor tiene opuestas apreciaciones, nos habla del hombre de ciencia para el cual la filosofía no presenta importancia ya que carece de resultados válidos y no hay unanimidad en lo conocido, sin embargo Heidegger nos dice que la filosofía no busca lograr una certeza para todo intelecto sino que busca que entre en juego la esencia del hombre, donde se infiere que los

caminos de la filosofía tienen sentido solo si desembocan en el hombre, dicho lo anterior, nos presenta el caso de 4 manifestaciones de la filosofía antes de la ciencia, las cuales son, en primer lugar que como se afirmó arriba, en materia de asuntos filosóficos se tiene a todo el mundo por competente, en segundo lugar el pensamiento filosófico tiene que ser original en todo momento, aquí Karl nos dice que el filosofar debe ser un acto original pues lo lleva a cabo cada uno por sí mismo, en tercer lugar nos expone que el pensamiento filosófico se representa tanto en los niños como en los enfermos mentales, esto se debe a que los niños poseen una capacidad de filosofar pero que sin embargo pierden cuando crecen y sustituyen con la manera convencional y corriente de pensar y en el caso de los enfermos mentales se presenta un pensamiento filosófico ya que en el comienzo de la enfermedad estos tienen revelaciones metafísicas que rompen el velo bajo el cual vivimos ordinariamente y por último, nos presenta el cuarto lugar en el cual nos dice que la filosofía es indispensable para el hombre y está presente en todo momento, nos dice que esta públicamente en refranes tradicionales y desde el comienzo de la historia en los mitos, por lo tanto Karl puntualiza que no hay manera de escapar de la filosofía y solo es cuestión de saber si esta es consciente o inconsciente, buena o mala, confusa o clara. Llegados a este punto Karl nos dice que filosofía es la concentración mediante la cual el hombre llega a ser el mismo al hacerse partícipe de la realidad, para comprender mejor, consiste en que toda filosofía se define ella misma con su realización. Además, nos muestra el punto de vista del autoritarismo que rechaza a la filosofía desde cuatro explicaciones en cuanto a religión, política, ciencia y la cotidianidad porque estas cuatro la ven como peligrosa ya que destruye el orden, fomenta el espíritu de independencia aleja de dios y engaña y desvía al hombre de su verdadera misión y a ello se le añade el sentido de utilidad en el cual fracasa la filosofía. En conclusión, Karl nos dice que la filosofía no puede justificarse con otra cosa para la que es necesaria como instrumento y por lo tanto hay una imposibilidad de esquivar la filosofía.

En lo que toca a Jaime Rubio, nos habla de la filosofía y cotidianidad, señala que nuestra situación actual exige un pensar profundo y que la función del filósofo es pensar y en este sentido pensar es meditar y empezar a pensar supone un desgarramiento o crisis, supone también un alejamiento de la vida cotidiana para pensarla desde fuera, supone romper con lo cotidiano, admirarnos de lo cotidiano que infiere un obstáculo para el filosofar y recalca la necesidad de ser un extranjero del pensar convencional y corriente y apresar eso como un ethos, una forma de vivir, hacer de nuestra vida un pensar y si continuamos con este razonamiento, filosofar supone un proceso que exige que el hombre actúe, tome conciencia de lo cotidiano y lentamente empiece a romper con ello. Finalmente, Séneca da sentido a la filosofía como una forma de vida, nos incita a enfocarnos y a priorizar la dedicación por alcanzar la sabiduría, y nos expone al hombre como muestra de un ser con una "ceguera de la mente" debido a que el hombre da importancia a lo menos útil, tiende a desperdiciar el tiempo, tiende a dejar que otros se adentren o incluso adueñen de su vida y al final eso no lleva a ningún lado, añade que el ser

humano en torno a las cosas materiales desperdicia el tiempo de una forma absurda ya que la preocupación por la cuestión material es inútil e innecesaria.

Menciona respecto a la vida que esta es menos de la que se puede contar o percibir, y que el sentido o la razón de la vida se trata en aprovechar el tiempo y en este proceso no temer a la muerte porque al final ese es nuestro destino y cuando llegue haremos que nuestra vida eche cuentas.

En conclusión, he aprendido que la filosofía tiene un alto valor para el logro del quehacer filosófico que se vincula con nuestra cotidianidad, con nuestro ser y nuestra existencia y en definitiva esto ayuda al desarrollo de nuestro pensar autónomo y que en mi experiencia desconocía acerca de la condición humana y puedo recomendar plenamente el estudio de la filosofía a toda persona para lograr salir del pensamiento tradicional que nos impide el filosofar para lograr una mejor toma de decisiones en nuestra vida, quitar esa ceguera en el hombre e ir en búsqueda del conocimiento y aprovechar el tiempo.

García Maceda Meztli, 522

**EVIDENCIA 21. RESEÑA DE LECTURAS.** La evidencia muestra la reseña elaborada por el alumno. Se trata de un recurso que consiste elaborar un texto donde el alumno expone su punto de vista acerca del contenido de cada lectura, por lo que es un texto donde argumenta dando razones de aquello que considera como adecuado o inadecuado de cada lectura. Con la reseña se pretende que el alumno se prepare para la actividad final, donde deberá de elaborar un texto de su autoría tratando de definir qué es la filosofía, luego de haber revisado algunas posturas de diferentes autores y corrientes del pensamiento filosófico

**SESIÓN 8. NOCIÓN DE FILOSOFÍA**

EVIDENCIAS

Noción individual de filosofía: borrador en cuaderno de notas y producto final en Formulario en Google y avance del mapa conceptual

CONTROL DE ACTIVIDADES FILOSOFICAS

ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN No. 1	GRUPO:	FECHA:
NOMBRE DEL ALUMNO: García Maceda Meztli	522	No. DE LISTA:

**TÍTULO DE LA ACTIVIDAD :** Definición de Filosofía

**DESARROLLO (O DESCRIPCIÓN) DE LA ACTIVIDAD:**

La filosofía sirve para salir del mundo, dejando atrás la cotidianidad, mediante ella se expone apreciaciones opuestas con ejemplos justificados y se pregunta el por que de las cosas? y el cómo? pero sin contestar preguntas, las interrumpe mostrando un descolgamiento de lo obvio, buscando más allá donde todos le llamamos "nada". A pesar de que la filosofía está presente desde siempre por el simple hecho de tener existencia o Dasein. Se ha de convertir en una necesidad para el hombre. Se necesita de un pensar y volver sobre las cosas para producir un pensamiento filosófico.

Revisar

**PALABRAS CLAVE:**

- salir del mundo:
- Cotidianidad: ✓
- Existencia:
- ~~Descolgamiento~~
- Dasein:
- Necesidad: ✓
- Hombre:
- Pensar: ✓
- Volver sobre las cosas:

### LO QUE APORTA LA ACTIVIDAD A LA DISCUSIÓN ACERCA DEL SENTIDO Y VALOR DE LA FILOSOFÍA EN LA VIDA COTIDIANA

Todos los días estamos preocupados por las actividades y el tiempo que se tiene para desarrollar estas, es decir una rutina. Dentro de este mundo aparente siempre hay algo que nos genera una pregunta y esa pregunta en ocasiones no se responde y generamos otra pregunta, sin darnos cuenta, ya comenzamos a filosofar al buscar más allá de esa respuesta.

Su importancia radica en que está presente en todos los ambientes del hombre, ya sea religión, política, un ambiente social, escolar, individual, familiar, colectivo, siempre tendremos pensamientos sobre las situaciones del momento que definen nuestra postura, estos pensamientos se convierten en contradicciones de lo aparente, pero no es contradecir por contradecir, esto es con ejemplificación que justifica nuestro pensamiento filosófico a exponer, creando una descolgación de lo obvio de lo aparente.. El hombre tiende a ser muy ambicioso y este es el caso, no nos conformamos con algo aparente, buscamos más preguntas que generan más respuestas y esas respuestas tienden a generar más preguntas, cuando no se está conforme se utiliza la "nada" por que en esa nada puede existir algo para filosofar, solo hay que poner en marcha el pensamiento y ponernos en camino de la búsqueda de las respuestas.

**EVIDENCIA 22. BORRADOR DE LA NOCIÓN INDIVIDUAL DE FILOSOFÍA.** La evidencia muestra el trabajo que el alumno realizó en su cuaderno de notas, elaborando un borrador que le servirá para construir su noción final de filosofía. La evidencia corresponde a la última fase de la estrategia, donde se espera que el alumno adquiera *una visión desde ningún lugar*, es decir, que el alumno logre explicar de forma racional, lógica y argumentativa la idea que ahora tiene acerca del significado de la filosofía. Se trata de un ejercicio que busca ejemplificar como se podría aplicar la estrategia a otros contenidos del programa indicativo de la asignatura tratando de que el alumno logre al mismo tiempo habilidades filosóficas que contribuyan a los propósitos de la materia.

<b>NOCIÓN DE FILOSOFÍA</b>		
<b>ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN No. 1</b>	<b>GRUPO:</b> 522	<b>FECHA:</b> 9-sep-19
<b>NOMBRE DEL ALUMNO:</b> García Maceda Meztli		
<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD:</b> NOCIÓN DE FILOSOFÍA		
<p><b>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:</b> La filosofía para mí es una actividad humana confusa y complicada que se encarga de buscar respuestas a preguntas que tiene el hombre sobre sí mismo y sobre su realidad, sobre su propia naturaleza.</p> <p>El ponerse a pensar, tener un razonamiento partiendo del cuestionamiento se le llama filosofar, acción que puede realizar absolutamente cualquier persona, desde los filósofos hasta alguien que no tiene ni idea de lo que es la filosofía, como un conductor de autobús, un profesor de matemáticas, incluso nuestra madre. Podemos hacernos preguntas cotidianas como ¿Cuánto tiempo me haré de la escuela a mi clase de baile? ¿Llegaré a tiempo? Dónde gracias al caos que está ocurriendo en tu mente de una pregunta surgen más y más hasta convertirlas en preguntas más abstractas como ¿qué es el tiempo?, el filosofar está al alcance de todos, y tiene que ser tan auténtico como las preguntas tan curiosas que suelen hacer los niños, como ¿De dónde venimos? ¿Quién nos creó? ¿Por qué la gente tiene que morir? estas preguntas nos dejan pensando un buen rato ¿no?, no se puede evitar la filosofía, incluso accidentalmente la realizamos, No existe ningún tipo de protocolo o instructivo que te diga paso a paso cómo podemos llegar a la acción filosofar ya que es algo que está en cada uno de nosotros, desde que existimos ya estamos haciendo filosofía, Heidegger explica esto como el "Dasein" que significa "ser ahí, la existencia", nos dice que la filosofía está en nosotros, pero está encerrada y necesita ser liberada, ¿Cómo?, poniéndola en marcha, algo que sólo uno mismo puede hacer, el ponerlo en libertad está en nuestras manos, no necesariamente necesitamos saber filosofía para lograr esto, tampoco quiere decir que no es necesario estudiar la historia de esta o abstenernos a conocimientos sobre ella, puede ser un obstáculo para la introducción en la filosofía ya que no estaríamos pensando, sino memorizando. El pensar tiene que ser profundo, abstracto y subjetivo, es discurrir desde un punto no común y extenderse, relajarse y meditar, Jaime Rubio lo veía como un volver sobre las cosas, romper con lo cotidiano, salir, estar al otro lado de lo obvio y comenzar a pensar desde afuera, corromper lo rutinario y cambiar lo que se estaba acostumbrado, esto nos lleva a la admiración de las cosas, no extrañas, sino habituales, ese asombro se podría decir es la base del filosofar, ya que después del asombro surge la duda y de la duda procedemos a razonar hasta así llegar a una conmoción donde incluso comenzamos a dudar sobre nosotros mismos y entonces eso nos lleva a una crisis, así de complicada y bella es la Filosofía ): realmente tiene un impacto en tu vida cuando comienzas a comprenderla mejor, o más bien cuando empiezas a tener conflictos sobre la existencia, sobre la demás gente, si sólo será una simulación, si todo es un sueño, si todos sentimos igual, si hay algo después de la muerte, todo eso lo he tomado como una belleza de pensamiento, eso es la filosofía</p>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>La actividad muestra como influyó el proceso filosófico reflexivo en la elaboración de la noción de filosofía.</p> </div>		
<b>PALABRAS CLAVE:</b> (Anota únicamente cinco)		

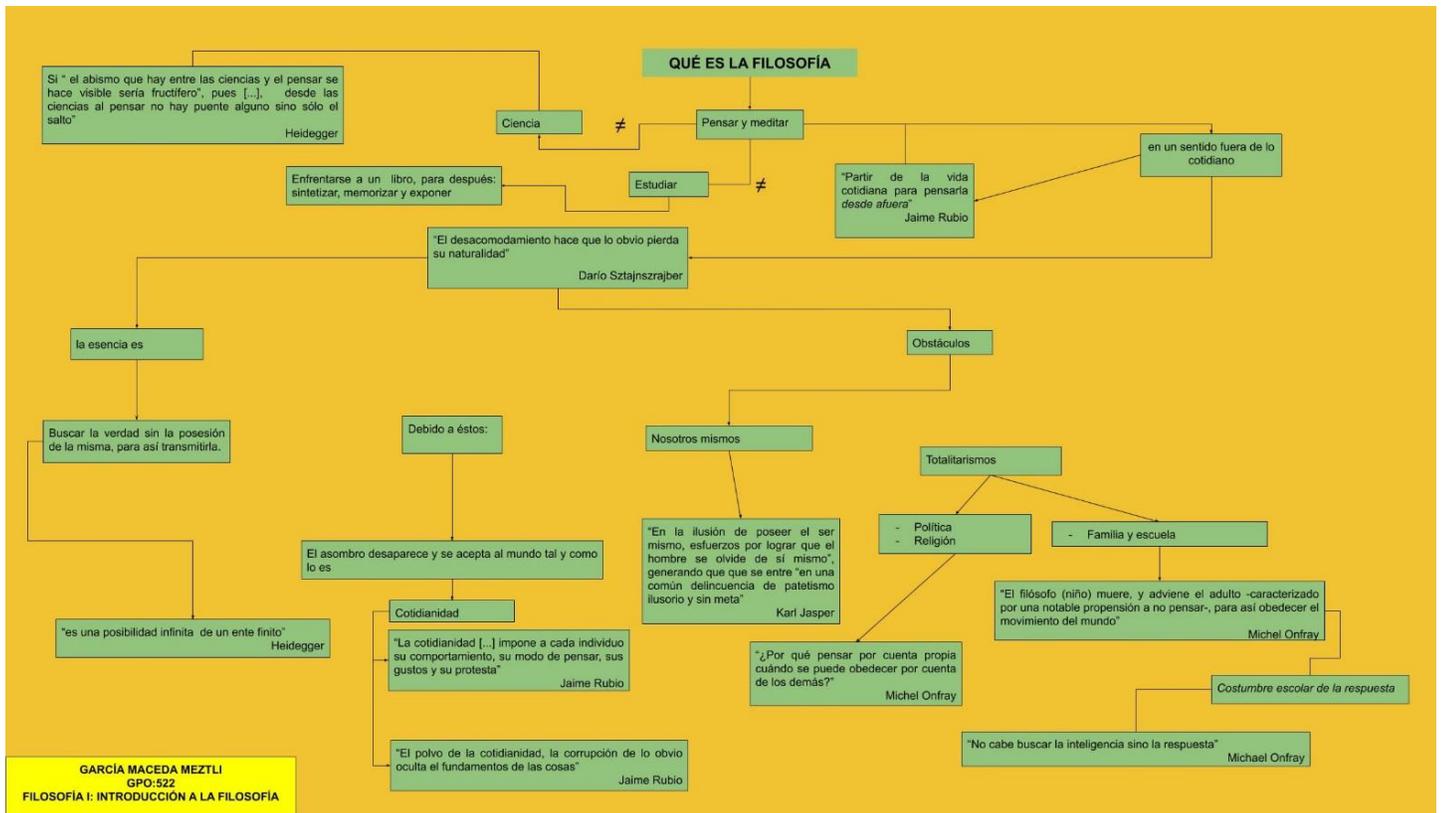
- Salir del mundo
- Cotidianidad
- Existencia
- Desacomodamiento
- Dasein

### **LO QUE APORTA LA ACTIVIDAD A LA DISCUSIÓN ACERCA DEL SENTIDO Y VALOR DE LA FILOSOFÍA EN LA VIDA COTIDIANA**

Todos los días estamos preocupados por las actividades y el tiempo que se tiene para desarrollar estas, es decir una rutina. Dentro de este mundo aparente siempre hay algo que nos genera una pregunta y esa pregunta en ocasiones no se responde y generamos otra pregunta, sin darnos cuenta, ya comenzamos a filosofar al buscar más allá de esa respuesta. Su importancia radica en que está presente en todos los ambientes del hombre, ya sea religión, política, un ambiente social, escolar, individual, familiar, colectivo, siempre tendremos pensamientos sobre las situaciones del momento que definen nuestra postura, estos pensamientos se convierten en contradicciones de lo aparente, pero no es contradecir por contradecir, esto es con ejemplificación que justifica nuestro pensamiento filosófico a exponer, creando un desacomodamiento de lo obvio de lo aparente.. El hombre tiende a ser muy ambicioso y este caso, no nos conformamos con algo aparente, buscamos más preguntas que generan más respuestas y esas respuestas tienden a generar más preguntas, cuando no se está conforme se utiliza la "nada" porque en esa nada puede existir algo para filosofar, solo hay que poner en marcha el pensamiento y ponernos en camino de la búsqueda de las respuestas

**EVIDENCIA 23. NOCIÓN INDIVIDUAL DE FILOSOFÍA**” La evidencia muestra el trabajo que el alumno realizó con la entrega final de su noción personal de filosofía. El propósito de la estrategia de intervención didáctica consistía en enseñar al alumno filosofía empleando recursos propios de la disciplina en un ambiente de enseñanza híbrido. La evidencia muestra *primero*, cómo se fue desarrollando en el alumno la capacidad de identificar sus creencias a partir de las ideas o creencias de otros individuos como él (alumnos) que en iguales condiciones expresaron su punto de vista inicial acerca del significado de la filosofía. *Segundo*, como luego de haber identificado sus creencias el alumno, por medio de la estrategia procede a lo que se ha definido como el desocultamiento del mundo, tratando de aclarar los conceptos que se le muestran confusos y carentes de sentido. *Tercero*, finalmente como el alumno consigue construir una nueva visión acerca del mundo de las cosas que hay en ese mundo y de su relación con los otros individuos que tratan de explicarse ese mismo mundo.

La evaluación del producto final se realizó mediante Rúbrica para evaluar el tema 1 (Anexo 3)



**EVIDENCIA 24. MAPA CONCEPTUAL (AVANCE)** La evidencia muestra el trabajo que el alumno realizó con los conceptos abordados durante el desarrollo del tema. Esta actividad, como se muestra en la evidencia es un avance y no está concluido, ya que el MAPA CONCEPTUAL completo se entrega al final del curso con todos los conceptos tratados y analizados durante el desarrollo del curso

Cabe destacar que la **EVALUACIÓN DEL TEMA 1**, de la cual se han ofrecido las EVIDENCIAS, consiste en la entrega del PORTAFOLIO DE LAS EVIDENCIAS DEL APRENDIZAJE FILOSÓFICO, que para el caso es la recopilación de las actividades ordenadas, corregidas y realizadas en el cuaderno de notas, a partir de las FICHAS DE APRENDIZAJE FILOSÓFICO que se abordaron, en línea durante el tema, ya que la dinámica de trabajo se fundamentó en el principio de la enseñanza mediante un AMBIENTE HÍBRIDO

## FORMULARIO PARA ELABORAR LA NOCIÓN DE FILOSOFÍA

Dirección de correo electrónico \*

---

DATOS GENERALES DEL ALUMNO

García Maceda Meztli

Elige tu grupo \*

522

Selecciona tu número de lista \*

33

Anota tu número de cuenta \*

318357751

Definición de filosofía

**EVIDENCIA 25. PRUEBA OBJETIVA POR MEDIO DE UN FORMULARIO DE GOOGLE** La evidencia, de **carácter propiamente orientativo** para las adecuaciones del curso, corresponde al instrumento que se empleó para evaluar la adquisición de saberes conceptuales. Se trata de una prueba objetiva aplicada a los alumnos por medio de un formulario de Google, donde el alumno incluyó su noción individual de filosofía

En un párrafo de 550 caracteres, desarrolla tu definición de filosofía: \*

La filosofía para mí es una actividad humana confusa y complicada que se encarga de buscar respuestas a preguntas que tiene el hombre sobre sí mismo y sobre su realidad, sobre su propia naturaleza. El ponerte a pensar, tener un razonamiento partiendo del cuestionamiento se le llama filosofar, acción que puede realizar absolutamente cualquier persona, desde los filósofos hasta alguien que no tiene ni idea de lo que es la filosofía, como un conductor de autobús, un profesor de matemáticas, incluso nuestra madre. Podemos hacernos preguntas cotidianas cómo ¿Cuánto tiempo me haré de la escuela a mi clase de baile? ¿Llegaré a tiempo? Dónde gracias al caos que está ocurriendo en tu mente de una pregunta surgen más y más hasta convertirlas en preguntas más abstractas cómo ¿qué es el tiempo?, el filosofar está al alcance de todos, y tiene que ser tan auténtico como las preguntas tan curiosas que suelen hacer los niños, como ¿De dónde venimos? ¿Quién nos creó? ¿Por qué la gente tiene que morir? estas preguntas nos dejan pensando un buen rato ¿no?, no se puede evitar la filosofía, incluso accidentalmente la realizamos, No existe ningún tipo de protocolo ó instructivo que te diga paso a paso cómo podemos llegar a la acción filosofar ya que es algo que está en cada uno de nosotros, desde que existimos ya estamos haciendo filosofía, Heidegger explica esto como el "Dasein" que significa "ser ahí, la existencia", nos dice que la filosofía está en nosotros, pero está encerrada y necesita ser liberada, ¿Cómo?, poniéndola en marcha, algo que sólo uno mismo puede hacer, el ponerlo en libertad está en nuestras manos, no necesariamente necesitamos saber filosofía para lograr esto, tampoco quiere decir que no es necesario estudiar la historia de esta o abstenernos a conocimientos sobre ella, puede ser un obstáculo para la introducción en la filosofía ya que no estaríamos pensando, sino memorizando. El pensar tiene que ser profundo, abstracto y subjetivo, es discurrir desde un punto no común y extenderse, relajarse y meditar, Jaime Rubio lo veía como un volver sobre las cosas, romper con lo cotidiano, salir, estar al otro lado de lo obvio y comenzar a pensar desde afuera, corromper lo rutinario y cambiar lo que se estaba acostumbrado, esto nos lleva a la admiración de las cosas, no extrañas, sino habituales, ese asombro se podría decir es la base del filosofar, ya que después del asombro surge la duda y de la duda procedemos a razonar hasta así llegar a una conmoción donde incluso comenzamos a dudar sobre nosotros mismos y entonces eso nos lleva a una crisis, así de complicada y bella es la Filosofía ): realmente tiene un impacto en tu vida cuando comienzas a comprenderla mejor, o más bien cuando empiezas a tener conflictos sobre la existencia, sobre la demás gente, si sólo será una simulación, si todo es un sueño, si todos sentimos igual, si hay algo después de la muerte, todo eso lo he tomado cómo una belleza de pensamiento, eso es la filosofía.

FORMULARIO PARA ELABORAR LA NOCIÓN DE FILOSOFÍA

Identifica las palabras clave (conceptos) con los que cada autor elabora su noción de filosofía:

\*

	M. Heidegger	D. Sztajnszrajber	Séneca	J. Segovia	K. Jasper	J. Rubio
Desacomodamiento	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dasein	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volver sobre las cosas	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
Utilidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valor	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poner en marcha el filosofar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existencia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valor del tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La cotidianidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
Racionalidad	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
Pensar	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>				
Ente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ciencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FORMULARIO PARA ELABORAR LA NOCIÓN DE FILOSOFÍA

Relaciona la noción de filosofía con el pensador correspondiente \*

	Heidegger	D. Sztajnszrajber	Séneca	J. Segovia	K. Jasper	J. Rubio
"La palabra griega filósofo (philosophos) se formó en oposición a sophós. Se trata del amante del conocimiento (del saber) a diferencia de aquel que estando en posesión del conocimiento se llamaba sapiente o sabio. el filósofo (philosofo)"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"Solo esta conciencia de lo que se ignora propicia que estemos en disposición de eliminar esa ignorancia a través del conocimiento"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
"El trabajo del filósofo consiste en un trabajo intelectual, a lo sumo dialógico, donde se trata de producir desde el análisis crítico cierta impotencia en el funcionamiento de las cosas"	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

"La posesión de conocimientos sobre filosofía es la causa principal de la errónea suposición de que con ello se ha llegado ya ha filosofar"



"El filosofar y el filósofo no tienen sentido para la gente. Para el hombre de la calle, el hombre honesto y trabajador, el filosofar no tiene sentido"



La filosofía supone una ruptura con el mundo de lo "normal"



"Vivís como si fueraís a vivir siempre, nunca reparáis en vuestra fragilidad"



"La filosofía, considerada desde el punto de vista de la sana razón humana es, según Hegel, el mundo al revés"



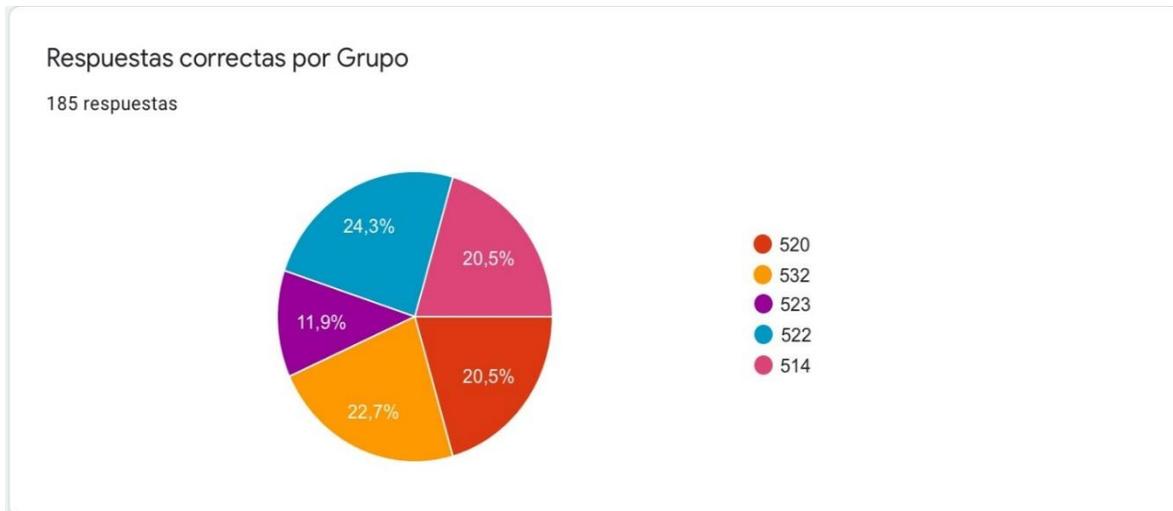
Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

#### 5.4 Reporte de la práctica educativa

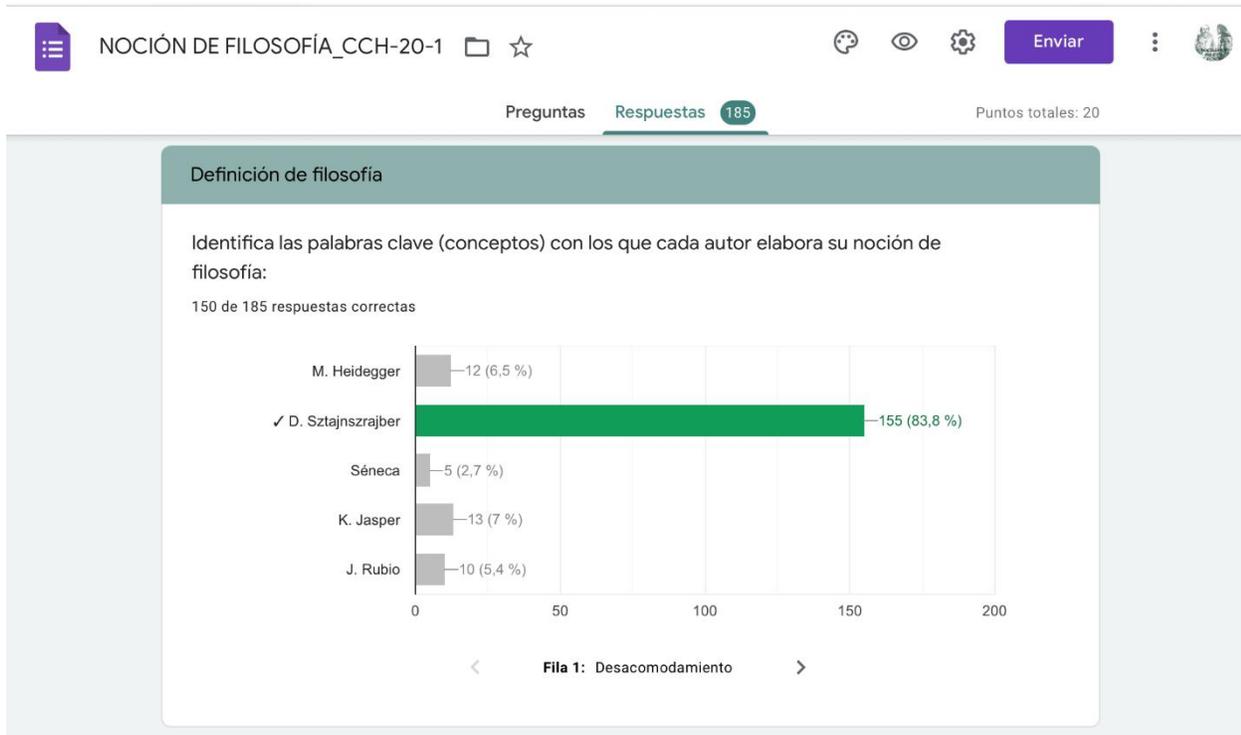
El presente reporte tiene la finalidad de informar sobre los resultados obtenidos en la práctica educativa, luego de la aplicación de la estrategia de intervención didáctica. Consiste en una comparación entre el grupo donde se aplicó la estrategia (522) y los otros grupos (520, 532, 523 y 514) donde no se aplicó dicha estrategia. Es importante destacar que no es un análisis probabilístico ya que, por condiciones de temporalidad, frecuencia y limitaciones propias del curso, no es posible establecer rangos estrictos de comparación, por lo que se trata, en el mejor de los casos, de una reflexión sobre lo que se propuso y aquello que posiblemente se ha logrado. El instrumento empleado para evaluar la adquisición de conocimientos conceptuales fue una prueba objetiva, mientras que para evaluar la adquisición de las habilidades filosóficas se solicitó al alumno, elabora una noción de filosofía, la cual se evaluó mediante una lista de cotejo.



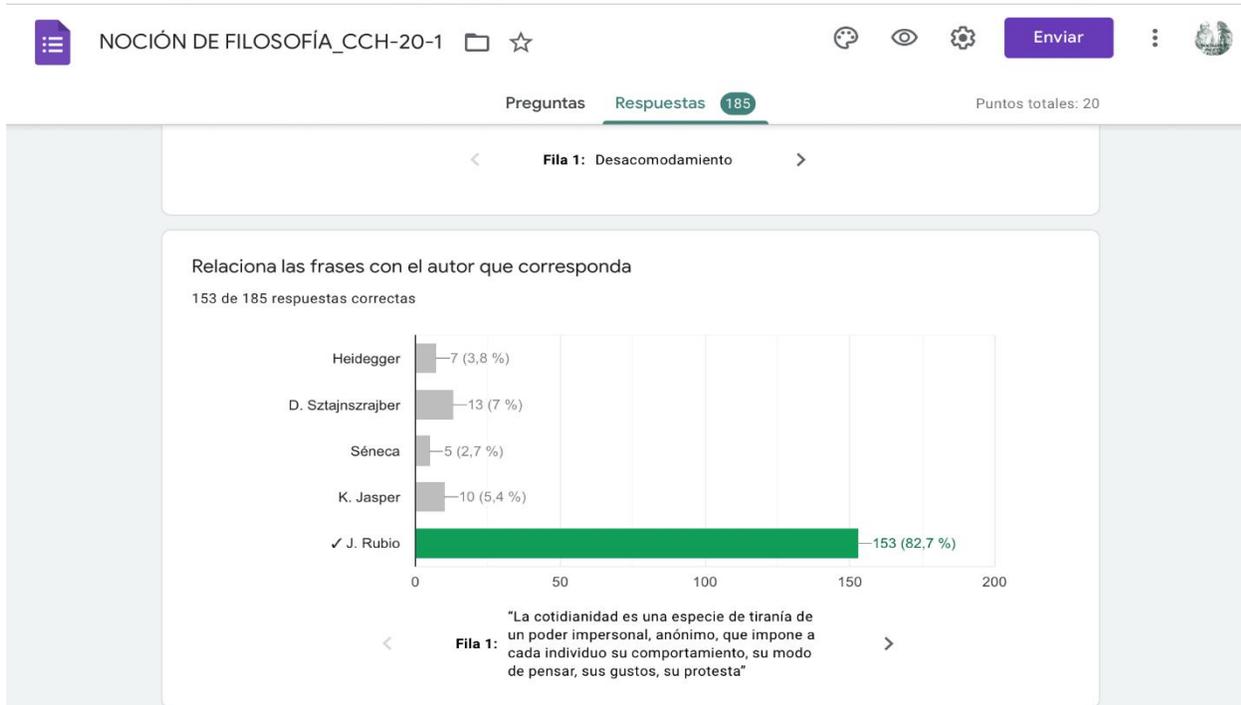
**GRÁFICA 1.** En la gráfica se muestran la cantidad de alumnos a los que se aplicó el formulario, donde se evaluó la adquisición de conocimientos conceptuales, por lo que se muestra el resumen de las puntuaciones totales. Cabe destacar que el valor medio que indica el total de puntos correctos, en el universo de los 185 alumnos, fue 13 de 20 puntos correctos, lo cual se puede interpretar como un resultado poco favorable, sin embargo, la gráfica siguiente arroja un dato importante que puede modificar la impresión de esta primera gráfica.



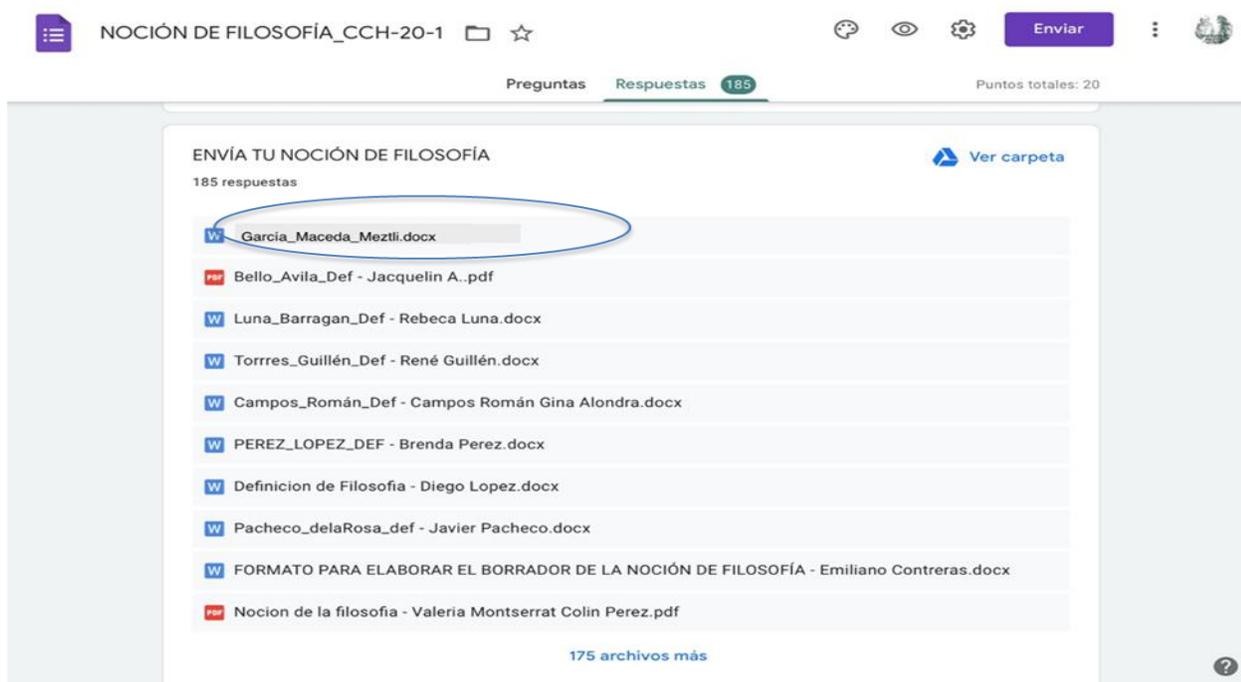
**GRÁFICA 2.** En esta gráfica se muestra, de manera más específica, el impacto de la estrategia de intervención didáctica, ya que el porcentaje de respuestas correctas es más favorable en el grupo 522, donde se empleó la estrategia, en comparación al porcentaje de respuestas correctas de los grupos donde no se aplicó la estrategia.



**GRÁFICA 3.** En la gráfica se muestra la relación entre los autores que se abordaron durante la estrategia y los conceptos correspondientes a cada uno de ellos. El resultado permite observar que, en el caso del primer autor, abordado en la sesión presencial, los alumnos lograron identificar con más facilidad los conceptos correspondientes, mientras que para los autores que se analizaron en el ambiente híbrido, la identificación de los conceptos muestra más dificultad.



**GRÁFICA 4.** A diferencia de la gráfica anterior, se muestra la relación entre los autores que se abordaron durante la estrategia y las ideas generales correspondientes a cada uno de ellos. El resultado permite observar que, en el caso del último autor, abordado en ya durante el proceso de la enseñanza híbrida, los alumnos lograron identificar con más facilidad los argumentos generales del autor, mientras que para el autor que se analizó únicamente en la sesión presencial, la identificación de los argumentos generales muestra más dificultad.



Ejemplo de los documentos los alumnos adjuntaron durante la evaluación

## CONCLUSIONES GENERALES

El problema acerca de la enseñanza de la filosofía es algo que se encuentra más allá de lo que habitualmente se hace en el salón de clase. Se trata de un conflicto, como se analizó inicialmente, donde confluyen distintos factores, como son, el tipo de sociedad que tenemos, la idea de los fines de la educación, la organización de la educación de acuerdo a la política gubernamental, el lugar que se le ha otorgado a la pedagogía y a la psicología como rectores y garantes para orientar la enseñanza y el aprendizaje, la formación de docentes bajo esos mismos criterios, la cuestión de la evaluación y la estabilidad laboral, los planes y programas de estudio, las condiciones socio económicas de cada zona y de cada escuela, así como y el tipo de alumnos que llegan al salón de clases.

La cuestión, aunque no es simple, de acuerdo con lo tratado es posible incidir por lo menos en algunas de esas condiciones, con la finalidad de favorecer la enseñanza de la filosofía sin que ello signifique, siquiera vagamente, la solución del problema. Ofrecer una alternativa, suponiendo una solución, es crear falsas expectativas, ya que el alcance de la práctica educativa, aunque relevante, no puede llevarse a fondo, es decir donde se encuentra posiblemente el origen del problema, sin que forme parte de una política educativa de mayor envergadura y, en consecuencia, como parte de una concepción del país que se pretende lograr.

No obstante, pese a lo dicho, se infirió que el alcance de la práctica educativa en el salón de clases, por medio de la construcción de una estrategia de enseñanza y aprendizaje, podría favorecer, a largo plazo, el proceso de la enseñanza de la filosofía, disminuyendo paulatinamente el conflicto, sin que ello signifique, como ya se mencionó, la solución misma del problema.

En el caso presente se estableció primero, que se debería tener presente un recurso propio de la filosofía para construir una alternativa de enseñanza. El recurso esencial que se tomó como base para la propuesta, fue el de la reflexión filosófica, considerando que existen ciertas condiciones que, al atenderse desde la práctica educativa con una propuesta de enseñanza elaborada desde la misma filosofía, puede favorecer para que el problema muestre cambios sustanciales, respecto a la mejora de su aprendizaje. Esas condiciones, que para el caso se establecieron como *condiciones limitantes*, permitieron tener claridad acerca de la ruta a seguir, con la finalidad de elaborar una propuesta de enseñanza para la filosofía.

La primera condición limitante permitió considerar que la enseñanza de la filosofía requiere repensar las formas de su práctica, es decir el docente necesita reflexionar acerca de cómo llevar a la práctica su enseñanza, más cuando en dichas formas de enseñanza se identificó fácilmente esquemas similares a los de una enseñanza tradicional, donde el docente es el expositor, quien posee el conocimiento absoluto, y quien lo transfiere o deposita, en términos de la pedagogía de Freire (2007), al alumno, sujeto pasivo que asimila el conocimiento sin cuestionar y desde luego, sin reflexionar acerca de su contenido.

Luego del análisis realizado fue posible suponer que el problema de una enseñanza tradicional es, primero, que la contribución de la asignatura a un perfil de egreso del alumno no cumple con proveer un sentido crítico, como consecuencia del lugar pasivo que toma el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, cuando se asume como un simple receptor, mientras el docente permanece al centro del proceso educativo y no el alumno, el proceso de reflexión que le permitiría al alumno adquirir un pensamiento crítico es prácticamente imposible. Pero, además, en el caso específico del conflicto que significa la enseñanza de la filosofía, derivado de una enseñanza tradicional, cuando el alumno se conforma con un sitio de pasividad, desgasta su interés precipitadamente, por la filosofía.

Para hacer frente a esta condición, la propuesta es que el docente abandone el lugar que ocupa en la práctica educativa tradicional, para comprometerse con una labor distinta; la de acompañante cognitivo del alumno. Desde luego que no se trata, como sugieren algunas de las propuestas de la pedagogía contemporánea, que el docente sea un mediador o simple facilitador.

La concepción de acompañante cognitivo se elabora a partir de la explicación de Freire, cuando asegura que la enseñanza bancaria es, además de un problema que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo es un conflicto acerca del sentido del ser. Entonces una alternativa es la enseñanza problematizadora, donde el mundo es el que va a mediar entre el docente y el alumno, quienes asumen a ese mundo, expresado en los contenidos temáticos, como frontera al ser más, tanto del docente como del alumno. El diálogo entre el docente y el alumno resulta, bajo esa circunstancia, como primordial, ya que es diálogo acerca de ese mundo, de esa realidad impresa en los contenidos programáticos, frontera y límite del ser más del docente y del alumno, de ahí su importancia en la elaboración de una alternativa para la enseñanza (Freire, 2007).

Pero como lo que se espera es que el docente no sea estipulado como administrador de un curso, sino como responsable de diseñar situaciones de enseñanza, que le permitan dialogar con el alumno, acerca de ese mundo existencial como límite del ser, el medio que se propuso fueron las *fichas de aprendizaje filosófico*, ya que es a partir de ese recurso que se ciñe el proceso dialógico entre el docente y el alumno. Las fichas de aprendizaje filosófico consisten en un medio elaborado desde una concepción filosófica, que contempla recursos propios de la didáctica filosófica como son el análisis conceptual y la reflexión, argumentación y pensamiento lógico. Es el recurso con el que dialogan los alumnos y el docente, pero también acerca del cual dialogan, ya que es un recurso flexible.

Diseñar un recurso, como medio para promover el diálogo filosófico entre docente y alumnos, tuvo como propósito crear al mismo tiempo una alternativa frente a la segunda condición limitante, misma que de acuerdo con el presente análisis, consiste en suponer que el desarrollo de las habilidades filosóficas se podrá lograr atiborrando la enseñanza de la filosofía de suposiciones psico-pedagógicas y didácticas ajenas a la propia filosofía, ocasionando en consecuencia, que la enseñanza de la filosofía resulte en prácticas distintas, e incluso hasta cierto punto ajenas a la propia disciplina. De ahí que la sugerencia fue adoptar primero una orientación elaborada desde la propia filosofía, empleando para tal fin las líneas del pensamiento filosófico de Thomas Nagel (1996), pero orientando dichas líneas del pensamiento, a la creación de una didáctica efectivamente propia de la asignatura, como lo sugiere Rohbeck, J. (2007)

Si la práctica docente en las materias de filosofía, frente a la exigencia de las nuevas formas de enseñanza, se ha vuelto una simulación, de acuerdo con lo analizado, lo es en dos sentidos. Primero, como ya se citó, a causa de haber permitido que la enseñanza fuera atiborrada de supuestos pedagógicos y psicológicos, suponiendo que la filosófica carece de los recursos y medios pertinentes para su enseñanza. Segundo, porque en la época actual la enseñanza de la filosofía no ha sido capaz de proponer una estrategia adecuada que se adapte a los nuevos tiempos, lo cual corresponde al análisis de la tercera condición limitante.

El uso de artefactos de la época ha causado desde asombro hasta falsas expectativas, en particular sobre aquello que con su uso y aplicación se llegó a creer que se podía lograr, es

decir, mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación actual. La falsa expectativa, de acuerdo con el análisis realizado, consiste en haber creído que con el sólo hecho de introducir aplicaciones, programas y artilugios (Gadgets), la enseñanza de la filosofía podría mejorar; pero no fue así.

La falta de una orientación propia de la asignatura, de acuerdo con el análisis realizado, es una de las principales carencias que no permite completar un uso adecuado de las tecnologías para la enseñanza de la filosofía; si no se toman en cuenta los conceptos subyacentes y los problemas propios de la filosofía, es posible que, empleando a las tecnologías, los alumnos desarrollen ciertas habilidades, pero difícilmente desarrollarán habilidades propiamente filosóficas.

En consecuencia, en el desarrollo de la presente propuesta, el concepto que subyace, como eje orientador, es el de la reflexión filosófica, medio adecuado, pertinente, propio de la disciplina, para orientar la enseñanza y el aprendizaje en un ambiente que no se limita únicamente al espacio físico del salón de clases, por lo que se consideró su aplicación con el uso de las tecnologías, pero en un ambiente híbrido.

La ventaja que ofrece el ambiente híbrido, en el momento actual, desafortunadamente más que ventaja, una necesidad, es que el diálogo, base esencial para la reflexión filosófica, no se limita como sucede en el salón de clase, ya que dado el carácter asincrónico que se puede aplicar por medio de las tecnologías permite un diálogo continuo, aunque intermitente. Tal vez esta última condición habrá que tomarla en cuenta, ya que dicha intermitencia puede ser desfavorable e incluso deformar el contenido del diálogo sino se da un seguimiento adecuado.

No obstante, con todo y el uso de las tecnologías, es necesario tener presente que para lograr que los alumnos logren desarrollar ciertas habilidades filosóficas, como la adquisición de un pensamiento filosófico, crítico, lógico y argumentativo, resulta adecuado tener presente que la filosofía es una actividad intelectual, que no se propicia siguiendo las orientaciones establecidas por medio de un paquete de habilidades pedagógicas, o como un conjunto de explicaciones elaboradas desde la psicología.

De lo afirmado fue posible inferir que la enseñanza de la filosofía no es producto de una habilidad y tampoco consiste en desarrollar alguna destreza, por lo que cualquier intento de enseñar filosofía por medio de ciertas habilidades, dejando a un lado los conceptos subyacentes y propios de los problemas conceptuales de la filosofía, está condenado en el mejor de los casos a denotar resultados favorables. Esto es así ya que las actividades intelectuales generan habilidades, pero las habilidades no generan actividades intelectuales y la filosofía es una actividad intelectual. Por eso, para mejorar su enseñanza se requiere trabajar con cuestiones intelectuales, es decir, propiamente racionales, por lo que no consiste únicamente en adquirir técnicas mecanizadas.

Aunque también es cierto que una actividad intelectual, como la filosofía, debe conducir al logro o adquisición de habilidades, mismas que se deberán corroborar por medio de algún desempeño, por lo que para el caso presente la organización de las evidencias busco mostrar que los alumnos adquieren habilidades filosóficas, si cuentan con una orientación metodológica, así como recursos y medios propios de la filosofía, lo cual implica que aún queda mucho que decir y demasiado por pensar, acerca de cómo se puede lograr que la enseñanza de la filosofía sea llevada a buenos términos, tarea que vista de lejos parece todavía imposible.

ANEXOS

ANEXO 1. PROGRAMA DE LA ASIGNATURA (PRIMERA UNIDAD)



Universidad Nacional Autónoma de México  
Escuela Nacional  
Colegio de Ciencias y Humanidades



Programas de Estudio  
Área Histórico Social  
Filosofía I-II

Índice

Presentación .....	5
Relación entre la materia de Filosofía y las Áreas .....	8
Enfoque disciplinario .....	10
Enfoque didáctico .....	11
Contribución al perfil del egreso .....	12
Concreción de los principios del Colegio en la asignatura .....	13
Propósitos generales de la materia .....	15
Evaluación .....	15
<b>FILOSOFÍA I. Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación</b>	
<b>Unidad 1. La filosofía y su relación con el ser humano</b> .....	17
Referencias .....	21
<b>Unidad 2. Pensamiento crítico, argumentación, diálogo y deliberación</b> .....	22
Referencias .....	27
<b>FILOSOFÍA II. Introducción a la ética y la estética</b>	
<b>Unidad 1. Ética</b> .....	29
Referencias .....	33
<b>Unidad 2. Estética</b> .....	34
Referencias .....	38

## Presentación

El Modelo Educativo del Colegio pretende formar al estudiante con elementos teóricos y metodológicos para que sea capaz de aprender a conocer por sí mismo, desarrollar habilidades y procedimientos que le permitan adquirir, seleccionar y analizar información con el propósito de ampliar su conocimiento, y aprender a problematizar e investigar desde una perspectiva filosófica. Se recomienda promover actividades o estrategias de aprendizaje que gradualmente desarrollen, mejoren o perfeccionen en el estudiante habilidades para convertirse en agente de su propio aprendizaje en el contexto de una cultura científica y humanística, por lo cual el alumno ha de apropiarse de esos procedimientos y habilidades para comprender teorías filosóficas y pueda aplicarlos en contextos significativos para él.

En las asignaturas filosóficas se consolidan en el alumno actitudes cognitivas, evaluativas y afectivas que le permitan actuar con autonomía y reconocer la importancia de la filosofía para comprender los problemas que reclaman nuestra atención. Entre otras cosas, el estudiante podrá adquirir información, evaluar sus creencias y elaborar argumentos para comprender dilemas o participar en el debate público sobre problemas relevantes. Revisará sus propios juicios y prejuicios morales sobre la pluralidad de valores para actuar con ma-

yor respeto o, en su caso, con tolerancia. Asimismo, comprenderá los elementos constitutivos de las emociones para ser más asertivo en ellas y, en lo posible, vivir con mayor plenitud, seguridad y confianza.

La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades se sustenta en una didáctica que reconoce la necesidad de que la formación filosófica sea significativa para el estudiante, porque repercutirá en su vida adulta, en los estudios que realizará posteriormente y en su formación como ciudadano, por ello los programas favorecen el aprendizaje transferible a nuevas situaciones evitando que sea meramente efímero o memorístico y que implique un cambio duradero.

### Estructura de los programas

Las cartas descriptivas de los programas indicativos de Filosofía I y II están organizadas en propósitos, aprendizajes, temáticas y estrategias. Lo fundamental son los propósitos y los aprendizajes, de modo que los contenidos temáticos son orientaciones para que cada docente o grupo de trabajo se concentre en el logro de los mismos, ya que los aprendizajes implican el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y conocimientos, y no sólo la adquisición y memorización de información. Para cada unidad, el docente o grupo de



trabajo deberá elegir al menos un tema por aprendizaje, por lo cual deberá desarrollar dos temas por unidad, sumando un total de cuatro temas por semestre. Esto no excluye la posibilidad de que los profesores de cada plantel o institución establezcan acuerdos colegiados en la selección de las temáticas para el logro de los aprendizajes.

La enseñanza y aprendizaje de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades dota a los estudiantes de aprendizajes significativos, lo que implica procesos complejos en los que se involucran aspectos cognitivos y afectivos. La imaginación, la creatividad, el placer o el goce por el aprendizaje no son ajenos a los procesos complejos de análisis, reflexión, crítica y, mucho menos, de valoración o estimación ético-moral. Asimismo, es importante considerar los intereses académicos y vitales de los estudiantes, puesto que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía constituyen una oportunidad para educar ciudadanos críticos, personas que tengan un compromiso con su sociedad y con la integración de un proyecto que los encamine a una mejor forma de vida. Estas consideraciones deben tomarse en cuenta para que el docente desarrolle estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos valorar el trabajo colaborativo y cooperativo, estimar la imaginación y la empatía para comprender las diferencias, los intereses y necesidades de los demás, e integrar, en la medida de lo posible, la sensibilidad, la imaginación y la racionalidad. No obstante, esto no se puede lograr con un amplio listado de temáticas que propicien la adquisición de aprendizajes memorísticos, por estas razones los subtemas de este programa sólo son *orientaciones* para que el docente, con toda libertad y responsabilidad, elabore un programa operativo que se ajuste a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Lo fundamental es el logro de los aprendizajes porque promueven contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Cada docente elegirá los temas que considere más adecuados para el logro de aprendizajes; se sugiere ampliamente que las temáticas se relacionen con los intereses académicos y vitales de sus estudiantes.

El docente puede establecer las relaciones y conexiones entre aprendizaje y temáticas que considere más pertinentes para el logro de los aprendizajes, éstas no se encuentran necesariamente relacionadas de manera encadenada o en forma lineal, ni hay una correspondencia unívoca entre aprendizaje y temática.

Los subtemas constituyen una propuesta de diferentes enfoques y teorías filosóficas con el propósito de que el docente involucre su creatividad, ima-

ginación, pasión y compromiso con la enseñanza de la filosofía y se logre el cumplimiento de aprendizajes significativos. De esta forma, la riqueza y pluralidad de la formación docente permitirá una mayor significación y relevancia a la formación humana (en actitudes, valores, habilidades y conocimientos) de los estudiantes del Colegio.

La flexibilidad en la selección de subtemas permite desarrollar actividades y estrategias de aprendizaje que posibiliten la integración de distintas disciplinas y problemas, lo que da lugar al trabajo inter, multi y transdisciplinario para la problematización y el desarrollo de proyectos de investigación. Esto no es incompatible con los intereses académicos de los estudiantes. Así, según el esquema preferencial, algunos grupos tienen alumnos con mayores inquietudes por las ciencias sociales y el derecho, otros por la medicina y la psicología, o bien por las artes y las humanidades. La flexibilidad en los subtemas permitirá atender estos intereses y necesidades, por ejemplo, si hay una propensión mayor hacia la medicina, en el caso de la unidad de argumentación, es recomendable desarrollar habilidades de razonamiento abductivo para que el estudiante se percate de la importancia del método científico en la medicina y pueda comprender que un buen o un mal diagnóstico depende de razonamientos e interpretación de los hechos. Esto es relevante porque en la unidad de ética, el alumno podrá tener elementos para comprender la relación entre la práctica médica, el razonamiento y la responsabilidad. Asimismo, se percatará de la importancia de la empatía y la sensibilidad que implica la relación médico-paciente. De este modo, se podrán establecer conexiones entre las diversas unidades. El programa indicativo no debe establecer esas conexiones. El docente tiene la libertad de cátedra para establecer la integración de las distintas unidades de aprendizaje de modo que su programa operativo integre los aprendizajes de las diversas unidades.

El programa propone unidades de aprendizaje con un número de horas asignadas. Esto sólo es indicativo de la importancia que tiene cada unidad de aprendizaje. De modo que, en su programa operativo el docente podrá invertir el orden de las unidades y comenzar con aquellos aprendizajes que considere necesarios y acordes con un enfoque de enseñanza de la filosofía, por ejemplo, el profesor que considere como una condición necesaria el análisis de argumentos, podrá comenzar con la unidad 2 de Filosofía I, para dotar a sus alumnos de procedimientos de análisis y evaluación de argumentos antes de que ellos lean algún texto filosófico, sea una fuente directa o un texto de difusión, o bien quienes consideren pertinente iniciar con el origen de



la filosofía podrán seguir el orden preestablecido. Incluso algunas temáticas de la unidad de argumentación (Filosofía I) promueven el desarrollo de habilidades como la identificación y producción de argumentos, y algunos métodos como la elaboración de disertaciones o el diálogo argumentativo, por eso se recomienda ampliamente que el docente promueva a la largo del semestre y año el desarrollo de estas habilidades y procedimientos.

Las estrategias de aprendizaje son sugerencias que pretenden mostrar el logro de un aprendizaje por medio de un proceso que requiere la adquisición de conocimientos y el desarrollo de procedimientos que se deben adquirir gradualmente, lo que implica mostrar el proceso completo. Si uno de los postulados del Colegio consiste en favorecer que los alumnos *aprendan a aprender*, entonces las estrategias deben estar dirigidas para que los alumnos aprendan procedimientos y puedan, gradualmente, apropiarse por sí mismos del conocimiento, por eso es importante que desarrollen proyectos de investigación en los que aprendan a buscar información, clasificarla, analizarla y plantear problemas.

En este sentido, la evaluación en cada estrategia en sus distintas etapas pretende que el docente se percate del proceso de aprendizaje, realice los ajustes adecuados a su planeación, valore su alcance en cada etapa y pueda

intervenir de manera oportuna para que los estudiantes los obtengan. Se trata de que el docente no pierda de vista que se evaluará el aprendizaje más que la adquisición de información.

En algunas estrategias se sugiere que los alumnos hagan uso de las nuevas tecnologías para la búsqueda, análisis y elaboración de proyectos de investigación. Se podrá apreciar que las estrategias son diversas y se encuentran acordes con los aprendizajes y temáticas, pero esto no excluye la posibilidad de integrar estrategias que enfatizan la formación de emociones y el desarrollo de la sensibilidad estética y moral, la incorporación de actividades de análisis de películas, obras de teatro, exposiciones, conciertos, relatos escritos por los alumnos, consulta de revistas y periódicos, de modo que los estudiantes puedan integrar la creatividad e imaginación desarrollada en otras asignaturas.



## Relación entre la materia de Filosofía y las Áreas

El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene la función regulativa de la docencia en las disciplinas integradas en cada una de las cuatro áreas del conocimiento del Plan de Estudios: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social, Talleres de Lenguaje y Comunicación.

La asignatura de Filosofía está integrada en el Área Histórico-Social, aporta elementos para una formación en *cultura básica* y tiene como uno de sus atributos distintivos ser una actividad; un quehacer, el de filosofar. Las asignaturas de Filosofía I y II son obligatorias para todos los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Se imparten en quinto y sexto semestres.

### La filosofía y el Área Histórico-Social

El Área Histórico-Social tiene como orientación general desarrollar en el estudiantado habilidades que le permitan el entendimiento, el análisis y la comprensión de la realidad social. La filosofía contribuye con este ejercicio dado que aporta categorías y teorías que pueden fundamentarlas. Su naturaleza cuestionadora y actitud dialógica promueve un vínculo entre diferentes escuelas, tendencias y teorías.

La enseñanza de la filosofía fomenta la reflexión en torno a lo humano y su realidad social. Propicia

que el estudiante identifique valores, creencias y actitudes inmersos en la sociedad y en la historia. Asimismo, guía al alumnado en la interpretación de los fenómenos sociales y culturales. En suma, forma un educando racional y sensible, capaz de deliberar respecto a su entorno y con elementos suficientes para dignificar su existencia, propiciando así su conformación como un ser autónomo, tanto intelectual como moralmente.

El estudiante de quinto semestre ha adquirido información acerca de filósofos, conceptos y problemas que se han planteado en las materias de Historia de México I y II e Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II. En la materia de filosofía se retomarán algunos de estos problemas para contribuir a la comprensión de los procesos históricos. Asimismo, la filosofía contribuye a integrar y valorar la importancia de las otras materias del Área Histórico-Social para reflexionar sobre su papel como ser social comprometido con su realidad y contexto.

### La filosofía y el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación

Los estudiantes en las Asignaturas de Talleres de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV han adquirido hábitos de lectura y de estudio, han perfeccionado sus habilidades



de lectura y escritura, por ejemplo, tienen un antecedente sobre las características y exigencias para producir un texto argumentativo y la comprensión de cómo se lleva a cabo una investigación documental, reporte de lectura, reseña, ensayo, etcétera. Las asignaturas de filosofía continúan y contribuyen con la formación de estas habilidades, mediante el pensamiento crítico; el conocimiento de argumentos falaces; la elaboración de buenos argumentos y la lectura, la escritura y el análisis de los textos filosóficos. Asimismo, los aprendizajes de estética tienen una función relevante para integrar conocimientos y habilidades relacionadas con las artes visuales, el diseño y la comunicación visual. Por último, el aprendizaje de una lengua extranjera, junto con el conocimiento de etimologías grecolatinas, contribuyen a una amplia formación filosófica.

#### La filosofía y el Área de Ciencias Experimentales

El Área de Ciencias Experimentales comparte con la filosofía un modo de ser lógico y racional; base tanto del conocimiento filosófico como del científico. Así, la naturaleza y estructura de este conocimiento racional que subyacen en la enseñanza de las ciencias, están presentes en los objetivos de las asignaturas de filosofía, pero la diferencia es que ésta se ocupa de la justificación del conocimiento, los distintos tipos de métodos, el razonamiento deductivo y no-deductivo (abductivo, inductivo, analógico, entre otros), elementos que componen la estructura de todo discurso científico y filosófico. Así, la asignatura de filosofía contribuye a fortalecer las capacidades intelectuales y métodos de conocimiento que son exigidos a los alumnos en sus asignaturas del Área de Ciencias Experimentales.

La filosofía coadyuva con el Área de Ciencias Experimentales en la toma de conciencia, la formación de valores (éticos y epistémicos) en la investigación científica y su aplicación, ya que pretende que el alumno asuma una responsabilidad y un compromiso en el uso de la ciencia y la tecnología porque lo dota de elementos para fundamentar decisiones en su vida cotidiana.

#### La filosofía y el Área de Matemáticas

El Área de Matemáticas comparte con la filosofía el desarrollo de algunas habilidades, como son efectuar generalizaciones, usar un lenguaje simbólico, elaborar argumentos válidos, utilizar diversas formas de razonamiento, analizar y evaluar razonamientos deductivos y no-deductivos, por ejemplo, uso y aplicación de la estadística como herramienta metodológica para análisis y estudio de los fenómenos sociales.

Además, la filosofía y las matemáticas comparten el carácter de ser conocimientos fundamentalmente abstractos, pero que al mismo tiempo proporcionan las estructuras que pueden ser aplicables a diferentes áreas del conocimiento.

Finalmente, la educación filosófica contribuye a la educación en valores comprometidos con la sociedad, el trabajo y el cuidado de sí, fortalecidos también por las Opciones Técnicas y la Educación Física, que forman parte del Modelo Educativo del Colegio.



## Enfoque disciplinario

La educación filosófica en el nivel medio superior tiene el propósito de contribuir a la formación de personas autónomas. De ahí que los aprendizajes filosóficos que logren los adolescentes favorecerán la autorregulación y la autoconstrucción con una actitud crítica que los conduzca a una práctica inicial de un filósofo que responda mejor a los desafíos de la sociedad actual. También fomenta el desarrollo del juicio moral y la sensibilidad estética.

La educación filosófica de los estudiantes no sólo consiste en que aprendan a indagar información, sino en que adquieran criterios para distinguir la que tiene fundamentación respecto de la mera *opinión*. En este sentido, la enseñanza de la filosofía implica preguntar, conceptualizar y argumentar sobre los asuntos del presente, por ejemplo, frente a los problemas de la globalización se propicia, se estructura de manera crítica, razonable, reflexiva y responsable una concepción general sobre el mundo y el ser humano. Cultiva, a su vez, el diálogo, la razonabilidad y la creatividad; es una interrogante ante lo inexplorado, ante lo incógnito. La filosofía apoya con métodos y actitudes el ejercicio de la racionalidad en la toma de decisiones responsables y autónomas que definen el futuro de los adolescentes; la posibilidad de aprender a formular preguntas, a tener una visión

interdisciplinaria y global de los conocimientos, agudiza el espíritu reflexivo y crítico para pensar y vivir por uno mismo, porque su práctica favorece el ejercicio de la racionalidad, la comprensión y el diálogo.

La filosofía favorece que el joven se identifique como sujeto cognitivo, afectivo, sensible y social, ya que los aprendizajes filosóficos favorecen en los adolescentes la autorregulación y autoconstrucción con una actitud crítica que los conduzca a una práctica de un filósofo acorde a los desafíos actuales.

La propia naturaleza, finalidad y función de la filosofía permite comprender la razón de ser de su importancia en la educación de los adolescentes. Si es verdad que la filosofía es una fuerza de transformación creadora, entonces la crítica de los saberes y los sistemas de valores, en una etapa como la adolescencia, es una formación importante para ellos.



## Enfoque didáctico

El enfoque didáctico se encuentra estrechamente vinculado al Modelo Educativo del Colegio, porque enseñar a *aprender a aprender* implica lograr que los estudiantes evidencien el gusto y placer por entender, comprender o explicar algo que no sabían, como resolver un problema o conflicto, comprender un texto, argumentando y escuchando otras posturas y razones, que permitan ejercitar y mostrar orden en sus ideas. En este ámbito, la labor docente representa una ayuda para que refuercen o tomen conciencia de cómo piensan, generando la capacidad metacognitiva. Así, los docentes debemos hacer explícitas las tareas, sus procesos y criterios de evaluación para que los estudiantes logren centrar su atención en los pasos a seguir, con la capacidad de autocritica para reconocer si los resultados son acordes con lo esperado. De esta manera, la didáctica compromete que el *aprender a hacer* impacte en su formación como seres autocriticos, al ayudarles a consolidar aprendizajes significativos que modifiquen. Todo ello contribuye a que el estudiante reconozca su potencial de *aprender a ser* y *aprender a convivir*. De este modo, diversos enfoques metodológicos, como el constructivismo, la enseñanza para la comprensión o la enseñanza situada, entre otros, son compatibles con el Modelo Educativo del Colegio.

La educación filosófica desarrolla las capacidades argumentativas y críticas necesarias para la convivencia pacífica en la sociedad actual. Fomenta la reflexión y comprensión de las propias actitudes morales y estéticas para darles una fundamentación propia. La enseñanza de la filosofía brinda a los estudiantes la oportunidad de reconocer y transformar sus emociones, sentimientos, sensibilidad y actitudes morales, es decir, aprender a filosofar para la vida.

Propicia las habilidades y actitudes dialógicas necesarias para la interdisciplina e interculturalidad. Estimula el diálogo y la cooperación entre estudiante y estudiante y entre profesores y educandos. Además, enseña a dialogar con los textos filosóficos del pasado y del presente.

En la sociedad actual la docencia requiere ser asumida con autonomía y compromiso. Los docentes crean condiciones para mejorar calidad de la enseñanza, atendiendo los diferentes estilos y metodologías de aprendizaje, por ejemplo, la de grupos colaborativos o la del aprendizaje grupal. Por lo tanto, conjunta saberes disciplinarios y didáctico-pedagógicos.

Aprender significa hacer una lectura activa y crítica de la realidad, empezando por el propio aprendizaje. De manera que el docente favorece la



indice

12

transformación de la cultura de los jóvenes para que ellos logren una formación sólida, tanto intelectual como moralmente atendidos con tiempo, asesoramiento, apoyo y ánimo.

El trabajo docente también es colaborativo, reflexivo, creativo, crítico para planear, instrumentar y evaluar la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. El profesor es un orientador del proceso de aprendizaje. El salón de clase es un espacio dialógico entre estudiantes y entre estudiante(s) y profesor.

En nuestra época, los docentes enseñan a usar y pensar las TIC para un aprendizaje activo y colaborativo. Así, la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el Colegio propicia el pensamiento autónomo y crítico de los saberes adquiridos, más que una aceptación pasiva de dichos conocimientos.

A través de la didáctica de la filosofía se producen estrategias para el logro de las finalidades educativas establecidas en el Plan y Programas de Estudios de la ENCCH.

Además, es necesario desarrollar el trabajo colaborativo para fortalecer ese tipo de didáctica especializada que habilite y promueva actitudes de colaboración en los estudiantes para su participación en una sociedad que requiere de comunidades de aprendizaje, ya que esta metodología didáctica propicia la colaboración en equipo para el logro del perfil de egreso definido en el Plan de Estudios y los Programas de Estudios de la asignatura.

## Contribución al perfil del egreso

Es aspiración del Modelo Educativo del Colegio que al término del bachillerato el estudiantado posea una formación científica y humanística (*cultura básica*). Esta debe ser adquirida por medio de las diferentes asignaturas contenidas en el mapa curricular. El egresado no sólo obtendrá saberes básicos en torno a ambas áreas del conocimiento, sino que se familiarizará con sus diferentes metodologías. Al tiempo, será capaz de jerarquizarlos, relacionarlos y desarrollar aprendizajes más complejos a partir de ellos. En este sentido –como se ha señalado– el Colegio brinda una educación que guía al alumno a *aprender por sí mismo*.

Las asignaturas filosóficas contribuyen con este proceso en los siguientes sentidos. Por un lado, despiertan en el estudiante una *actitud de curiosidad intelectual y de cuestionamiento*. Es tarea

fundamental del quehacer filosófico fomentar en el alumno el pensamiento crítico y motivar el uso de su propio entendimiento en todos los aspectos de su vida, para contribuir a que los estudiantes formulen preguntas, planteen problemáticas y evalúen, a través de sus interrogantes, la realidad en la que se encuentran.

Por ello, las temáticas de los programas sugieren su abordaje por medio de una pluralidad de textos y materiales didácticos que facilitan al alumno la captación de la diversidad de las posturas filosóficas y el rigor de las mismas. La aproximación a la filosofía ayuda a formar estudiantes facultados para obtener, organizar información y elaborar una concepción sistemática de su conocimiento. Asimismo, a concebir la necesidad del diálogo entre las diferentes disciplinas inmersas en el currículo.



indice

Las asignaturas filosóficas favorecen el desarrollo de un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y *flexible*, el cual compromete al estudiante con la construcción y la reconstrucción de sus posturas personales. Al mismo tiempo, con la presentación de las mismas de manera coherente y responsable. El acercamiento al quehacer filosófico no sólo aumenta las aptitudes argumentales del estudiante (producción de escritos, por ejemplo), sino que contribuye a su formación moral, al ser una visión comprensiva de las concepciones teóricas y metodológicas diversas. Los aprendizajes contenidos en dichas asignaturas sirven, entonces, como puentes para el fomento del respeto a la diferencia. En este tenor, aportan elementos para la asunción de valores, los cuales le permiten dar sentido a su acción, mejorar su vida y entorno social. El encuentro con el pensamiento filosófico colabora con la conformación de las identidades y una conceptualización más clara de

la alteridad. Elementos que trazan un camino para la consolidación de una mejor *cultura ciudadana*.

Otro de los aportes significativos de las asignaturas filosóficas al perfil de egreso consiste en la vinculación de la sensibilidad, en un sentido filosófico, con la racionalidad. Acercan al estudiante a las diferentes expresiones artísticas a través de un análisis de la experiencia estética y la obra de arte. Asimismo, le ayudan a distinguir entre los objetos culturales y los artísticos. En este contacto, el estudiante desarrollará juicios estéticos que lo formarán como un espectador crítico de las diversas manifestaciones artísticas.

En suma, la filosofía dota a los estudiantes de un enfoque integral, en tanto que vincula la reflexión, la sensibilidad, el buen uso del lenguaje y los valores que comprometen al estudiantado con su propio proceso de aprendizaje.

## Concreción de los principios del Colegio en la asignatura

**E**l Modelo Educativo del Colegio establece criterios que orientan el trabajo docente y estudiantil, tales como *aprender a aprender*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a convivir*.

### Aprender a aprender

*Aprender a aprender* es un pilar de la filosofía educativa del Colegio, ya que propicia una postura crítica, analítica y argumentativa, propicia en el estudiante el reconocimiento de sus procesos de aprendizaje, hace posible que vincule su saber académico con los contextos cotidianos. Con ello, el filosofar cobra sentido para el alumno, en tanto que lo hace consciente de su manera de aprender y sus capacidades de relacionar, valorar y criticar la información y conocimientos propios y de los otros, tanto los conocimientos previos derivados

de sus contextos de vida como los de las otras áreas y materias de conocimiento; a manera de elementos que le permiten incidir en la comprensión y transformación de su realidad.

La reflexión sobre el propio aprendizaje permite desarrollar una conciencia sobre distintas formas de aprender y su capacidad de reconocer su posible validez y pertinencia, con bases razonables. Así, el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía contribuirá al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales para plantearse preguntas y problemas; adquirir criterios para analizar y seleccionar la información; conocer distintos procedimientos que les permitan involucrarse en proyectos de investigación. Todo ello con el propósito de que puedan adquirir y crear el conocimiento por sí mismos.



### Aprender a hacer

*Aprender a hacer* es fundamental en la adquisición de destrezas para analizar los procesos de aprendizaje. Fortalece la capacidad para identificar y *ejercer* las habilidades de pensamiento y sensibilidad necesarias para solucionar problemas de manera razonable.

Así, por ejemplo, saber argumentar, diferenciar un error argumentativo en el ejercicio filosófico, brinda el poder de intervenir en procesos con pertinencia, además de saber analizar la calidad de la información, así como su uso y relevancia en diversos foros, ejemplos de algunos contextos de concreción de las habilidades cognitivas necesarias para ejercer el *aprendizaje de hacer*. Este saber práctico en combinación con los diversos valores humanistas, permite diversas formas de intervención para resolver dilemas, problemas o evitar discusiones sin fundamentos. Por lo que es importante rescatar la experiencia, la aptitud y actitud de descubrimiento, comprensión y construcción de conceptos, procedimientos y estrategias, más que la transferencia o la mera memorización sin sentido crítico. Con actividades que posibiliten retos y enfrenten a los estudiantes a desafíos para aplicar, transferir o problematizar sus conocimientos, como un rasgo importante que promueve el *aprender a hacer* en colectivo que interesa al Colegio en el perfil de sus egresados.

### Aprender a ser

*Aprender a ser* constituye una valoración consciente y constante del propio proceso de ser, no sólo en lo biológico o académico, sino en los ámbitos que definen nuestro ser en toda su complejidad. El *aprender a ser* implica necesariamente los dos principios educativos enunciados arriba, por lo que conlleva a la formación de actitudes, valores, aptitudes, habilidades y destrezas que son resultado de las múltiples relaciones de los estudiantes en sus diversos contextos. En ellas, puede plasmarse una conducta creativa, auto reflexiva y de respeto. Porque *aprender a ser* conlleva incorporar los diversos conocimientos, experiencias y prácticas que contribuyan a mejorar las condiciones de vida. Capacidad de acción, valoración y compromiso en un proceso que pretende apoyar y consolidar la formación de estudiantes autónomos y aptos para participar en la vida pública con criterios razonables, pero sensibles a las necesidades y prioridades humanas.

### Aprender a convivir

*Aprender a convivir*, implica un aprendizaje que se va constituyendo paulatinamente en el desarrollo del curso. Integra algunos aspectos relevantes de los principios anteriores, por ejemplo, el *aprender a ser*, se sustenta de valores y actitudes al estudiar diversas teorías éticas y analizar dilemas y controversias morales, legales y políticas. La expectativa del *aprender a convivir* es resolver razonablemente los conflictos derivados de tales controversias. Asimismo, integra el *aprender a hacer*, cuando en éste se incluye y aprecia el trabajo colaborativo para la construcción de los conocimientos. De este modo, el docente es promotor de ambientes colaborativos que concretan el *aprender a convivir*.

Así se consolidan los principios para contribuir a una formación ciudadana, como persona y miembro capaz de incidir en la toma de decisiones. Que va más allá de una transmisión de información y su reproducción en el aula.



## Propósitos generales de la materia

A partir del conocimiento y el análisis de la filosofía y sus problemas, el alumno podrá valorar la actitud y el quehacer filosóficos ante la vida para vincularlos con su cotidianidad y contribuir al desarrollo de un pensamiento autónomo, creativo e imaginativo, mediante la adquisición de las habilidades argumentativas propias de la filosofía. Asimismo, le permitirá reflexionar y evaluar las razones que justifican sus creencias para comprender diferentes dimensiones del ser humano y de sí mismo en relación con el entorno histórico social y el medio ambiente. El alumno descubrirá, fomentará y resignificará sus habilidades y capacidades como ser libre, sensible, creativo, flexible, abierto y plural, a través de la reflexión sobre la responsabilidad, la calidad de vida y del cuidado ético de sí mismo y de los otros.

## Evaluación

La enseñanza de la filosofía conjunta la integración de la parte formativa, cognoscitiva y de adquisición de habilidades, razón por la cual la evaluación es un proceso integral que permite identificar el logro de los aprendizajes en los alumnos en relación con los contenidos y contexto del curso. Brinda información que permite al docente realizar juicios y tomar decisiones para modificar y ajustar el proceso de enseñanza, planificar y decidir qué nuevas acciones educativas ha de adoptar. Ayuda a los profesores a detectar las habilidades y actitudes de los estudiantes y cómo mejorarlas.

Así, permite de manera colegiada revisar la práctica educativa derivada del impacto de los procesos educativos en las tres dimensiones de los mismos: en los aprendizajes declarativos a partir de la revisión de los saberes, de los procedimentales, en función del análisis de las habilidades y de los actitudinales a partir de la reflexión de las disposiciones conductuales recurrentes.

Dado el carácter formativo en la enseñanza de la filosofía, siempre están presentes evaluaciones de carácter cuantitativo como cualitativo, se conjugan el uso tanto de instrumentos tradicionales como exámenes, cuestionarios, informes, pruebas objeti-



vas, resúmenes, exposiciones, uso de videos, mapa mental, mapa conceptual, V de Gowin, elaboración de rúbricas, portafolios, bitácoras, como instrumentos de corte alternativo; uso de foros virtuales, trabajo colaborativo en línea, redes sociales, blogs, wikis, podcast, o del tipo de evaluación auténtica y/o situada que permiten tanto la evaluación, la co-evaluación, la hetero-evaluación y la autoevaluación.

De este modo, se recomienda que el docente realice una evaluación diagnóstica y aplique diversos instrumentos durante el desarrollo y cierre de los aprendizajes, con el propósito de intervenir reflexiva y oportunamente. Asimismo, se sugiere que los instrumentos considerados sean pertinentes y adecuados para las etapas del proceso y permitan valorar el tipo de aprendizaje que los alumnos han adquirido, por ejemplo, el cuestionario diagnóstico inicial, rúbricas para las disertaciones y los debates o las deliberaciones, trabajo de equipo y tablas de cotejo para la coevaluación. Instrumentos y recursos que le permitan ajustar el proceso grupal para el logro de los aprendizajes señalados con anterioridad.

En general, se espera que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes, por eso es importante que el docente verifique el cumplimiento de tales aprendizajes y su vinculación con las temáticas seleccionadas. El docente tiene la libertad de establecer las conexiones pertinentes entre ambos, por eso es deseable que tenga presente lo que el estudiante habrá de lograr. Pensemos para la unidad 1 de Filosofía I puede verificar que el estudiante:

- Comprenda la importancia de la filosofía porque le ayuda a detectar las creencias falsas que adoptaba sobre diferentes situaciones de riesgo, para desarrollar una disposición para evitarlas.
- Reconozca la importancia de la filosofía porque le ayuda a comprender aspectos sustanciales de la condición humana que él desconocía, por ejemplo, la influencia del conocimiento y las creencias sobre el bien en las decisiones que toma cotidianamente.
- Valore la filosofía porque descubre la importancia de participar en el debate y deliberación públicos con buenos argumentos para fundamentar decisiones y reconocer sus derechos y ciudadanía.



## FILOSOFÍA I. Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación

### Unidad 1. La filosofía y su relación con el ser humano

#### Presentación

La primera unidad es una introducción al conocimiento y análisis del objeto, de los métodos, la historicidad y los problemas de la filosofía. El tratamiento de los mismos puede darse desde distintos enfoques, desde una vertiente histórica, epistemológica, ontológica o por ejes problemáticos referenciales o alguna otra perspectiva que el profesor considere pertinente y le posibilite establecer la relación con el entorno cotidiano que vive el alumno.

Es de suma importancia que el docente considere que el listado de subtemas son sugerencias de puntos que pueden tomarse en cuenta en su planeación didáctica, ello no indica que el profesorado y sus alumnos deban abordarlos todos. Se trata de evitar el exceso de información y profundizar en aspectos significativos para los estudiantes.

<b>Propósitos:</b> Al finalizar la unidad el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificará las características generales de la filosofía desde sus diferentes tradiciones con el fin de vincular su formación humana con su entorno social.</li> <li>Desarrollará un pensamiento analítico, crítico, y reflexivo que propicien actitudes filosóficas, mediante situaciones dialógicas y diversos contextos de aprendizaje.</li> </ul>	<b>Tiempo:</b> 32 horas
--	----------------------------

Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
Mediante la comprensión de preguntas y problemas vinculados con algunas vivencias o experiencias, la búsqueda de información, la comprensión lectora, la discusión en grupos y equipos, o el diálogo argumentativo, el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica aspectos básicos de la filosofía, con la finalidad de que aprecie el valor de las actitudes filosóficas para la formación de sí mismo.</li> </ul>	<b>Noción de filosofía, su origen y especificidad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Características y objeto de estudio de la filosofía.</li> <li>Áreas y problemas de la filosofía.</li> <li>El pensamiento filosófico frente a la magia, el mito, la religión y la ciencia.</li> <li>Historicidad de la filosofía.</li> </ul> <b>El conocimiento del ser humano:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aspectos generales de la condición humana.</li> </ul>	<b>Presentación</b> Esta estrategia ejemplifica una forma de vincular un aprendizaje con diferentes temas y subtemas. La estrategia abarca la parte final de la unidad 1 de Filosofía I. Está dividida en tres fases. Se sugieren algunos procedimientos para realizar una actividad de trabajo colaborativo. La estrategia está planeada para tres o cuatro sesiones presenciales y la entrega de un texto argumentativo de manera individual.  La estrategia se basa en el aprendizaje: <i>El estudiante comprende elementos fundamentales de la condición humana, a partir de las áreas o disciplinas filosóficas, con la finalidad de valorar los alcances de éstas en diversos ámbitos.</i> Dada la complejidad y profundidad de la lectura que se sugiere, puede aplicarse a varios temas o subtemas.



Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende elementos fundamentales de la condición humana, a partir de las áreas o disciplinas filosóficas, con la finalidad de valorar los alcances de éstas en diversos ámbitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencia entre el ser humano y los otros seres.</li> <li>Elementos constitutivos de la subjetividad y/o la alteridad.</li> </ul> <b>La concepción de sí mismo, la vida buena y el arte de vivir.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concepciones de lo valioso y su importancia en la constitución del ser humano.</li> <li>Concepciones sobre el desarrollo de las capacidades humanas y el bienestar individual y social.</li> <li>Estética de la existencia, cuidado de sí y tecnologías del yo.</li> </ul> <b>El ser que construye y articula el conocimiento.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Distinción entre conocimiento y creencias.</li> <li>Problemas del conocimiento.</li> <li>La pluralidad de criterios de verdad.</li> <li>Los métodos de las ciencias sociales y experimentales.</li> </ul> <b>El ser de la praxis política.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes concepciones filosóficas sobre el poder político y su legitimación.</li> <li>Concepciones sobre la ciudadanía: derechos y obligaciones.</li> <li>Espacio público, deliberación y bien común.</li> <li>Democracia, justicia, imparcialidad y compensación de las desigualdades o desventajas sociales.</li> </ul>	En esta estrategia el estudiante leerá y analizará el libro II de <i>La República</i> de Platón. Las expectativas son las siguientes: 1) Que el alumno comprenda que la noción de justicia puede vincularse con distintas ideas de bien y la forma en que éstas se relacionan con los valores y las acciones. 2) Que la noción de justicia se encuentra vinculada con el desarrollo de las capacidades humanas, tanto de forma individual como social. 3) Que aprecie la forma en que las teorías filosóficas sobre el poder político y la justicia se encuentran vinculadas con sus vivencias.  <b>Fase de inicio (Primera sesión)</b> <b>Búsqueda de referencias bibliográficas y reporte de lectura individual.</b> En la primera sesión el profesor solicita a los alumnos que busquen en la biblioteca <i>La República</i> de Platón y lean el libro II. El profesor expondrá algunos antecedentes históricos de Platón y su obra, una descripción general de los sofistas y su importancia para la formación o educación de los ciudadanos o el conflicto de intereses, prácticos y teóricos entre Sócrates/Platón y los sofistas. Es recomendable que ofrezca una estipulación o definición general acerca de qué es un problema filosófico.  El docente informará a los alumnos que en la siguiente sesión deberán presentar las actividades y preguntas resueltas:  1) ¿Cuál es el problema que plantea Platón en el libro II de la República? 2) ¿El problema tiene alguna relación con tu vida? ¿Te interesa? 3) Reseña la tesis que defiende Trasímaco (expuesta por Glaucón) y las tesis de Adimanto y Sócrates. 4) ¿Compartes alguna de esas tesis? Ofrece dos razones a favor o en contra de la tesis de cada uno.  <b>II. Fase de desarrollo</b> <b>Mesa de discusión</b> El docente propone a los estudiantes formar grupos de discusión de 4 a 6 miembros para que cada uno aporte sus puntos de vista que previamente elaboraron. El equipo elige a un moderador para esa sesión (en cada sesión los integrantes del equipo deben cumplir distintos papeles).  El moderador: presenta las tareas y los objetivos del diálogo, determina la situación inicial: el problema o las razones opuestas que han dado origen al debate.



Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
		<p>Se asegura de que los integrantes del equipo cumplan las reglas de operación.</p> <p>Al finalizar la sesión de discusión cada equipo presentará los resultados a los que llegaron. El docente intervendrá de modo que aporte interrogantes y ejemplos que permitan que los alumnos logren establecer conclusiones centradas en el problema principal.</p> <p><b>Secuencia de discusión</b> En las sesiones de discusión el docente propondrá al moderador dirigir la discusión con base en las siguientes actividades: 1) Plantee el problema. 2) Invite a los integrantes a ofrecer razones a favor del argumento de Sócrates. 3) Promueva que los participantes planteen objeciones a los argumentos que apoyan la posición de otro participante. 4) Motive a los participantes a expresar razones para defender su postura de las objeciones. 5) Solicite a cada integrante que infiera la conclusión de su punto de vista.</p> <p><b>Organización de la discusión</b> En las sesiones de discusión el docente presenta un documento con las características y funciones de cada integrante de la mesa de discusión: apuntador, redactor, expositor, coordinador y moderador. De este modo, se espera que todos los integrantes colaboren en cumplir con los objetivos de la sesión.</p> <p><b>III. Fase de cierre</b> Al finalizar la etapa de discusión, el profesor solicita a los alumnos que elaboren una breve reflexión sobre el diálogo de Platón, apoyándose en los resultados obtenidos en la mesa de discusión y las plenarios de grupo. Cada alumno escribirá un texto, en una cuartilla, sobre cualquiera de las siguientes preguntas (se recomienda dejar un lapso de entrega de una a dos semanas):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Cómo debemos tratarnos, si queremos actuar con justicia?</li> <li>2) ¿En qué situaciones cotidianas es fácil actuar con injusticia y cuáles son sus consecuencias?</li> <li>3) ¿Cuáles son los efectos o consecuencias, sociales e individuales, de vivir con justicia y de vivir de manera injusta?</li> </ol>



Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
		<p><b>Evaluación</b> Se espera que esta secuencia completa contribuya a que el estudiante pueda: Valorar la importancia de la filosofía para comprender aspectos fundamentales de la condición humana, como son: los juicios de valor, la idea de bien, la noción de justicia, la diferencia entre decisiones apoyadas en el placer inmediato, la diferencia entre ser justo y aparentar ser justo, la importancia de tomar decisiones basadas en una deliberación práctica más amplia y, por último, que pueda establecer conexiones entre sus propias vivencias y los argumentos que plantea Platón en <i>La República</i>. Se sugiere que el docente entregue una rúbrica de evaluación de los textos argumentativos.</p> <p><b>Bibliografía</b> Platón. Trad. Conrado Eggers Lan. (2000). Diálogos, Vol. IV. <i>La República</i>. Barcelona: Gredos.</p> <p><b>Referencias para el profesor</b> Brown, Eric. "Plato's Ethics and Politics in The Republic", First published Tue Apr 1, 2003; substantive revision Mon Aug 31, 2009 (Artículo de Stanford Encyclopedia of Philosophy) &lt;<a href="http://plato.stanford.edu/entries/plato-ethics-politics/">http://plato.stanford.edu/entries/plato-ethics-politics/</a>&gt; Delgado, Carolina, "Discurso falso y literatura en Platón: Una discusión a partir de R. II 376-379a", <i>Diánoia</i>, Vol. LX, número 74 (mayo de 2015): pp. 27-51 &lt;<a href="http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/3014/3578/9300/DIAN74Delgado.pdf">http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/3014/3578/9300/DIAN74Delgado.pdf</a>&gt; García Maynez, Eduardo, "Sócrates, Glaucón y Adimanto discuten qué clase de bien es la justicia", <i>Diánoia</i>, Vol. 26, no. 26 1980. &lt;<a href="http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/3013/6993/5010/DIA80_Garcia_Maynez.pdf">http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/3013/6993/5010/DIA80_Garcia_Maynez.pdf</a>&gt;</p>



## Referencias

### Para alumnos

- Aristóteles. trad. Manuela García Valdés. (2000). *Política*. Madrid: Gredos.  
 Descartes, René. Trad. E. López y M. Graña. (1987). *Meditaciones metafísicas y otros textos*. Madrid: Gredos.  
 Locke, John. (1986). Trad. Edmundo O'Gorman. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE.  
 Nussbaum Martha. Trad. de Albino Santos Mosquera. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. México: Paidós.  
 Platón. (2000). *Diálogos*. 9 volúmenes. Madrid: Gredos.  
 Sartre, Jean Paul. Trad. de Victoria Praci de Fernández (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.

### Para profesores

- Ferry, L. (2010). *Aprender a vivir*. Madrid: Editorial Santillana.  
 Foucault, Michel. Traducción de Horacio Pons. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. 3a reimpresión de la 2a ed. México: FCE.  
 Hadot, Pierre. Traducción de Eliane Cazenave y Tapie Isoard. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE, colección sección de obras de filosofía.  
 Nussbaum, Martha C., traducción de Miguel Candel. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona: Paidós.  
 Sagols, Lizbeth (2008). *¿Transformar al hombre? Perspectivas éticas y científicas*. México: Ed. Fontamara, UNAM.

### Complementarias

- Agamben, Giorgio. (2004). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia: Pre-textos.  
 Cassirer, Ernst. (1964). *Filosofía de las formas simbólicas*. (3 volúmenes). Tomo I. El lenguaje. "Introducción y planteamiento del problema." México: FCE.  
 Derrida, Jacques (1968). "Los fines del hombre" en *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.  
 Echeverría, Bolívar (2001). *Definición de la cultura. Curso de filosofía y economía 1981-1982*. México: Ed. Era, UNAM, Itaca.  
 García Gual, Carlos (2006). *Introducción a la mitología griega*. Madrid: Alianza Editorial.  
 Heidegger, Martin, traducción de Helena Cortés y Arturo Leryte. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alinaza Editorial.  
 Scheler, Max Traducción de Juan José Olivera. (1978). *La idea del hombre y la historia*. Buenos Aires: La Pléyade.

### Versiones electrónicas:

- Obra de consulta general: Stanford Encyclopedia of Philosophy: <<http://plato.stanford.edu/>>



## ANEXO 2. FICHA DE APRENDIZAJE FILOSÓFICO (EVIDENCIA DE CLASE)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE



Actividades para Filosofía I  
Rivero

Profesor Joel García

### ACTIVIDAD 3. LA PREGUNTA FILOSÓFICA

**PROPÓSITO:** distinguir las preguntas de la filosofía, por medio de la caracterización de otro tipo de preguntas para que comprenda el significado y valor de la pregunta filosófica

**PRODUCTOS:** cuestionario y andamio conceptual

**INSTRUCCIONES:** realiza la lectura "**Elevar la filosofía**" de Michel Onfray, luego completa las actividades que se solicitan.

#### CUESTIONARIO

1. ¿Por qué y para qué preguntamos? *Porque tenemos la necesidad de comprender lo que nos rodea, preguntamos para poder conocer más acerca de las cosas que nos causan confusión, o que nos causan dudas.*
2. ¿Será posible considerar a la pregunta como estrategia de enseñanza? *Sí, y creo que sería más útil, los niños podrían preguntar cosas que no entienden y se les explicaría, causarían un mayor interés en ellos por aprender y conocer más sobre el mundo o el universo, y no limitar sus mentes a textos y aprendizajes tan repetitivos.*
3. ¿En qué se podrá distinguir una pregunta cotidiana de una pregunta filosófica? *En que una pregunta cotidiana podría no causar tanto interés o no ser tan relevante como una pregunta filosófica, ya que está podría ser más interesante, más fascinante, y podría provocar que se tenga más interés en preguntar y por ende aprender más.*

#### ANDAMIO CONCEPTUAL

**INSTRUCCIONES:** tomando como referencia las lecturas analizadas del tema, completa el siguiente **andamio conceptual** con la información que se ofrece. Selecciona, para cada forma de pregunta, las características y tipo de respuestas que les correspondan, de los siguientes listados:

- **CARACTERÍSTICAS DE LAS PREGUNTAS:** cotidianas, poco comunes, verificables, simples, concretas, provocan el pensamiento reflexivo, objetivas, triviales, subjetivas
- **TIPOS DE RESPUESTAS:** empíricas, comprobables, tienen más de una respuesta, demostrables, basadas en creencias, carecen de respuesta



### ACTIVIDAD 3. LA PREGUNTA FILOSÓFICA

**PROPÓSITO:** distinguir las preguntas de la filosofía, por medio de la caracterización de otro tipo de preguntas para que comprenda el significado y valor de la pregunta filosófica

**PRODUCTOS:** cuestionario y andamio conceptual

**INSTRUCCIONES:** realiza la lectura **"Elegir la filosofía"** de Michel Onfray, luego completa las actividades que se solicitan.

#### CUESTIONARIO

1. ¿Por qué y para qué preguntamos? *Porque tenemos la necesidad de comprender lo que nos rodea, preguntamos para poder conocer más acerca de las cosas que nos causan confusión, o que nos causan dudas.*
2. ¿Será posible considerar a la pregunta como estrategia de enseñanza? *Sí, y creo que sería más útil, los niños podrían preguntar cosas que no entienden y se les explicaría, causarían un mayor interés en ellos por aprender y conocer más sobre el mundo o el universo, y no limitar sus mentes a textos y aprendizajes tan repetitivos.*
3. ¿En qué se podrá distinguir una pregunta cotidiana de una pregunta filosófica? *En que una pregunta cotidiana podría no causar tanto interés o no ser tan relevante como una pregunta filosófica, ya que está podría ser más interesante, más fascinante, y podría provocar que se tenga más interés en preguntar y por ende aprender más.*

#### ANDAMIO CONCEPTUAL

**INSTRUCCIONES:** tomando como referencia las lecturas analizadas del tema, completa el siguiente **andamio conceptual** con la información que se ofrece. Selecciona, para cada forma de pregunta, las características y tipo de respuestas que les correspondan, de los siguientes listados:

- **CARACTERÍSTICAS DE LAS PREGUNTAS:** cotidianas, poco comunes, verificables, simples, concretas, provocan el pensamiento reflexivo, objetivas, triviales, subjetivas
- **TIPOS DE RESPUESTAS:** empíricas, comprobables, tienen más de una respuesta, demostrables, basadas en creencias, carecen de respuesta



3. ¿A todas las personas les dolerá igual una lesión como la que sufrió, o si el dolor es algo que no se determina con precisión? ¿Es el dolor un estado cerebral o mental? **FILOSÓFICA**

**Mi actividad:** Un día de verano Marta fue al zoológico con su hermanita Rosita, después de recorrer llegaron a la parte de los animales acuáticos. Viendo a los peces Marta y Rosita se preguntaron ¿Pueden respirar bajo el agua?, Siguieron observando a los animales acuáticos cuando tiempo después llegó una guía con un pequeño grupo, ellas se acercaron a escuchar lo que diría está, ella comenzó a hablar "Alguien puede responder ¿Por qué los peces respiran en el agua?, ¿Cuál es el sistema respiratorio de los peces?, ¿Qué son las branquias?"; después de que algunos dieran respuestas equivocadas y tratarán de adivinar, finalmente, la guía explico cómo era el proceso, que son las branquias, y respondió todas las dudas que le hicieron. Tanto Marta como Rosita quedaron fascinadas con la explicación que escucharon y con todo lo nuevo que habían aprendido, fueron con sus padres a comer y les contaron todo.

En la noche a punto de ser hora de dormir, Marta ya acostada en su cama siguió pensando en lo maravilloso que era la vida acuática, se empezó a preguntar ¿Si todos los animales tuvieran branquias podrían respirar bajo el agua? ¿Y si los peces tuvieran una nariz y pulmones podrían respirar aire? ¿Acaso podríamos elegir entre tener branquias o pulmones? ¿Y si fuera así que elegiría? ¿Vivir en tierra o en el agua? Llegó a la conclusión de que no sabía cómo responder esas preguntas, tal vez era muy pequeña para saberlo y esperaba que siendo más grande encontraría las respuestas que busca, y se durmió pensando en todo esto.

#### TIPOS DE PREGUNTAS:

1. ¿Pueden respirar bajo el agua? **COTIDIANA**
2. ¿Por qué los peces respiran en el agua? ¿Cuál es el sistema respiratorio de los peces? ¿Qué son las branquias? **CIENTÍFICA**
3. ¿Si todos los animales tuvieran branquias podrían respirar bajo el agua? ¿Y si los peces tuvieran una nariz y pulmones podrían respirar aire? ¿Acaso podríamos elegir entre tener branquias o pulmones? ¿Y si fuera así que elegiría? ¿Vivir en tierra o en el agua? **FILOSÓFICA**

#### ENVÍA TU ACTIVIDAD

1. Guarda tu archivo en word, nombrandolo de la siguiente manera:

*Apellido paterno\_Apellido materno\_Act3*

Ejemplo: *Perez\_Martínez\_Act3*

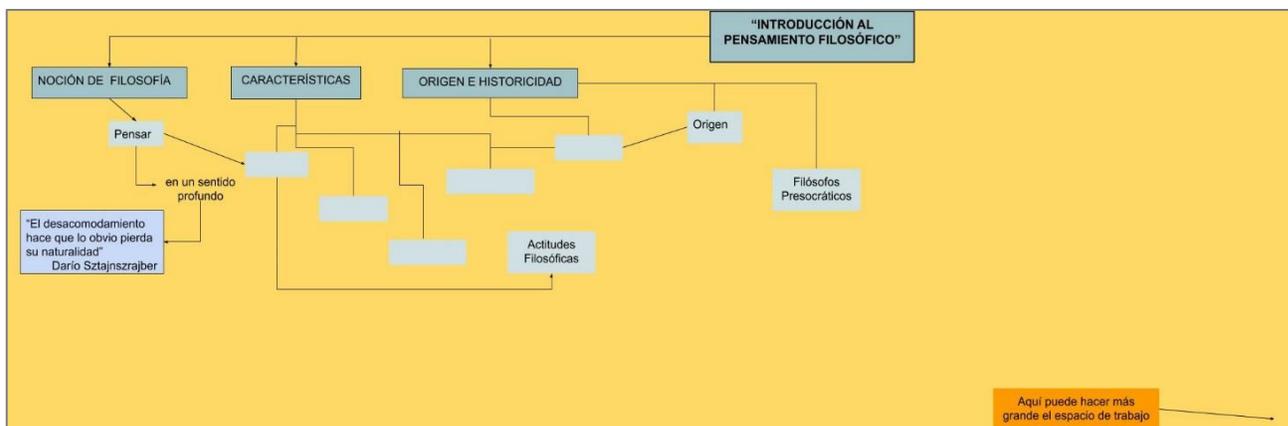
2. Envía al [foro de actividades](#)

## ANEXO 3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

RUBRICA DE EVALUACIÓN DEL TEMA 1		10 points posibles
<b>1. FICHAS DE APRENDIZAJE</b>		Peso 50%
<b>Sobresaliente 5 puntos</b> Entrega las fichas completas, organizadas y en orden consecutivo. Las actividades cumplen con lo solicitado y sin errores	<b>Bien 4 puntos</b> Entrega las fichas completas, organizadas y en orden consecutivo. Las actividades cumplen con lo solicitado, aunque con algunos errores	<b>Suficiente 3 puntos</b> Entrega las fichas incompletas, o desorganizadas. Las actividades cumplen solo de forma parcial con lo solicitado, y tienen muchos errores
<b>2. ACTIVIDAD DE CONSOLIDACIÓN DEL TEMA</b>		Peso 50%
<b>Sobresaliente 5 puntos</b> La noción de filosofía cumple con lo solicitado: 1. Sinetiza contenido 2. Desarrolla un texto de 300 palabras 3. Incluye 10 palabras clave 4. Explica lo qué aporta su noción para comprender el valor de la filosofía	<b>Bien 4 puntos</b> La noción de filosofía cumple en lo general con lo solicitado aunque o no sinetiza el contenido, o no desarrolla un texto de 300 palabras, o no incluye 10 palabras clave, o no explica lo qué aporta su noción para comprender el valor de la filosofía	<b>Suficiente 3 puntos</b> La noción de filosofía no cumple en lo general, ya que no entrega en forma por lo menos dos de las categorías solicitadas: 1. Síntesis de contenido 2. Texto de 300 palabras 3. 10 palabras clave 4. Explicación de lo qué aporta su noción

## ANEXO 4. ANDAMIO COGNITIVO

El siguiente andamio cognitivo es el que se les entrega a los alumnos para que, partir de él, empiecen a construir su propio mapa:



## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Althusser, L., Gruppi, L., & Paredes, A. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva visión

Anne Brockbank e Ian McGill Morata (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, España. Recuperado el día 25 de noviembre de 2018 de <https://bit.ly/33ROfIU>

Arroyo, J. (2019). *Líneas de política pública para la educación media superior*, México: SEP. Recuperado el 19 de junio de 2019 de [https://drive.google.com/open?id=1e8DaM1CQfw\\_wlHXpHPR](https://drive.google.com/open?id=1e8DaM1CQfw_wlHXpHPR)

Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento: seguido de una "Breve introducción a la filosofía de Alain Badiou"*. Amorrortu.

Badiou, A (2002) *Condiciones*. México: S. XXI

Baggetto Torres, V., Ferrer, A., García Raffi, X., García Trapiello, L., Giner, J., Hernández i Dobon, F. J., & Lerma Sirvent, B. (1988). ¿Comentario filosófico de textos o comentario de textos filosóficos? *Boletín informativo de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto (SEPMI)*, 1988, núm. 25, p. 15-29.

Beuchot, M (2007) *Hermenéutica analógica y educación*. Universidad Iberoamericana Laguna.

Bermúdez, G.(2014). *Ambientes de aprendizaje mediados por tic, virtuales o e-learning e híbridos o blenden-learning*. *Virtu@lmente*, 2(2), 119-134. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1424/1377>

Berenguer-Albaladejo, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

Borja, S. Maritza, A. Vásquez, P. Roxana, M, Zeballos, C, y Johanna, M. (2017). *La Filosofía Analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, Recuperado el día 24 de febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441849567006.pdf>

Casabona, N. M. (2010). Aubert, A.; Flecha, A.; Garcia, C., Flecha, R., Racionero, S.(2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia, pp.: 255. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2)

Cerletti, Alejandro (2015) *Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía*. *Educação*. *Revista do Centro de Educação*, vol. 40, núm. 1, enero-abril, pp. 27-36 Universidad Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

Cerletti, A. (2005). *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica*. *Revista Novedades Educativas*, 16(169), 8-14.

Coll, S. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día 16 de octubre de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Cifuentes, M. (2010) Didáctica de la filosofía: formación del profesorado educación secundaria. España:Graó

CCH (2011). Diagnóstico institucional para la revisión curricular Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Recuperado el 18 de Octubre de 2018, de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico\\_institucional\\_r2\\_013.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnostico_institucional_r2_013.pdf)

CCH (2012) Diagnóstico del área histórico-social para la actualización del plan y los programas de estudio del colegio de ciencias y humanidades de la UNAM, Recuperado el 18 de Octubre de 2018, de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticohistoria.pdf>

CCH (2012) Foros de difusión y discusión de los avances para la Actualización de los Programas de Estudio. Recuperado el 18 de Octubre de 2018, de <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/gacetitas/1326220413.pdf>

CCH (2013) Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora, UNAM, Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados\\_Comision\\_Examinadora\\_abril\\_2013.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados_Comision_Examinadora_abril_2013.pdf)

CCH (2016) Informe H. Consejo Técnico de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Programas de Estudio Actualizados del tronco común. Recuperado el 21 de Octubre de 2018, de <https://www.cch.unam.mx/avisos/programasactualizados>

CCH (2017), Programas de Estudio. Área Histórico Social. Filosofía I-II. Recuperado el 03 de Octubre de 2018, de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA\\_I\\_II.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf)

Colegio de Bachilleres (2017) Programa de la asignatura de filosofía I, recuperado el día 20 de marzo de 2020 de [https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/programas\\_14/primerofilosofia\\_1.pdf](https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/programas_14/primerofilosofia_1.pdf)

CCH (2017) Programas de Estudio. Área Histórico Social. Filosofía I-II., p. 5. Recuperado el 03 de Octubre de 2018, de [http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA\\_I\\_II.pdf](http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf)

- Cholbi, M. (2007) Intentional Learning as a Model for Philosophical Pedagogy. En Teaching Philosophy, 2007, pp. 35-58.
- Dewey, John (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona: Paidós
- Estévez, E., (2004) *Enseñar a aprender*, Paidós, México.
- Fernández Liria Carlos, Pedro Fernández Liria y Luis Alegre Zahonero (2007) *Educación para la Ciudadanía*, Ediciones Akal, S. A., Madrid - España
- Fernández, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1), (2000)
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado el día 15 de marzo de 2010 de <http://93.174.95.29/main/22B92EB579E8AC8C8FFEB632BDC3F05E>
- Gaceta Amarilla (1971) Documento fundacional del Colegio de Ciencias y Humanidades, redactado por el Dr. Pablo González Casanova. Plan de Estudios, recuperado de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf> el día 4 de mayo de 2019.
- García, M. (1938) *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Argentina: Losada
- Garzón, M. (1976), *Ética y Sociedad*, México: ANUIES.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13 (44), 235-241. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de [http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan\\_impacto\\_actv\\_quesandamio.pdf](http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan_impacto_actv_quesandamio.pdf)
- Hernández, G, (2004). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós
- Heidegger, M., & de Reyna, A. W. (1958). *La época de la imagen del mundo*. Santiago: Anales de la Universidad de Chile.
- Horkheimer; M. Y Adorno, T. W. (2007) "Dialéctica de la ilustración" España: Akal.
- Kant, M. (1975) *¿Qué es Ilustración? Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Nova
- Kant, M. (2018) *Sobre el concepto de la filosofía en general*. Recuperado el día 25 de noviembre de 2018 de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/30440/30588>
- Kripke, S (1980) *Naming and Necessity* (en inglés). Cambridge: Harvard University Press

Kohan, W. O. (2007). Sobre las antinomías de enseñar filosofía. Cuestiones de Filosofía, (9), Recuperado el día 20 de marzo de 2020 de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/631/629](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/631/629)

Lozano, Andrés Medina. (2015). La RIEMS y la formación de los Docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(Número Especial), 108-124

Marx, K. (2015). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. Ediciones Colihue SRL.

Morales, Y. (30 de enero de 2020). AMLO: datos del PIB "no me importan mucho" porque hay bienestar en el país. El economista. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/economia/AMLO-datos-del-PIB-no-me-importan-mucho-porque-hay-bienestar-en-el-pais-20200130-0048.html>

Muñoz Gutiérrez, Carlos (S/F) Introducción a la Lógica. Recuperado el 8 de agosto de 2017 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/pslogica/cdn.pdf>

Nagel, T (1996) Una visión de ningún lugar. México: FCE

----- (1981) La muerte en cuestión: ensayos sobre la vida humana. México: FCE

----- (2004) La posibilidad del altruismo, México: Fondo de Cultura Económica,

----- (1995) Qué significa todo esto?, México: Fondo de Cultura Económica

----- (1996) Igualdad y parcialidad, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Nelson, L. Die sokratische Methode. Recuperado el 25 de Octubre de 2018, de <http://www.friesian.com/method.htm>

Nietzsche F. (1872) Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas, Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de <https://bit.ly/3dB0dEN>

Nietzsche, F, W (2016) Más allá del bien y del mal. libro electrónico. Argentina: Educar, Recuperado el 20 de septiembre de 2019 de <https://www.educ.ar/recursos/131165/mas-alla-del-bien-y-del-mal-de-friedrich-wilhelm-nietzsche>

Osorio, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. Recuperado el 13 de marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012953004>

Perrenoud, P. (2007) Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje. Barcelona: Graó.

Rubio, Angulo (1980) Introducción al filosofar. Edición: 3ª, Bogotá:Usta.

Pellicari, M. (2013). El liderazgo del docente como un vínculo integrador en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en problemas (Aprendizaje basado en problemas) en

entornos híbridos en ingeniería (tesis doctoral, Universidad de São Paulo). Recuperado el 03 de mayo de 2020 de <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-02052013-161901/publico/MarcosRobertoPellicariDEFINITIVO.pdf>

Pinker, Steven (2004) *¿Cómo funciona la mente?* Barcelona: Ediciones Destino. Parte seleccionada.

Platón, (2003) Obras completas, Tomo 1, Madrid: Patricio de Azcárate, Recuperado el día 25 de noviembre de 2018 de <http://www.filosofia.org/cla/pla/azcarate.htm>

Platón (2002) Eutidemo. México: UNAM

Platón. (1990) Teeteto o sobre la ciencia. Barcelona: Anthropos

Platón (1871) La apología. Obras completas, Madrid: Edición de Patricio de Azcárate, tomo I. Recuperado el 18 de noviembre de 2019, <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azf01043.pdf>

Rohbeck, J. (2007) Transformación didáctica: direcciones de pensamiento de la filosofía y métodos de enseñanza, *Diálogo Filosófico* 67:97-110

Rodríguez Ortiz, A. (2009) ¿Cuál es el significado actual de la relación epistemología-filosofía-pedagogía? Magister en educación. Universidad de Caldas

Sartre, J. (2006) El existencialismo es un humanismo. México: UNAM

Salmerón, Fernando (1961). “Sobre la enseñanza de la filosofía.” *Diánoia*. vol. 7. núm. 7. 1961. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1282/1240>

Salmerón, Fernando (1969). “La filosofía y las actitudes morales” *Diánoia*. vol. 15. núm. 15. 1961. Recuperado el 20 de febrero de 2020, de <http://dianoia.filosoficas.unam.mx/index.php/dianoia/article/view/1122/1081>

Salmerón, Fernando (1971). “La filosofía y las actitudes morales”, México: S. XXI editores.

Salmerón, F. (1991), Enseñanza y filosofía, México, FCE y El Colegio Nacional.

SEP (2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior, México: gobierno de la República.

SEP (2019). Diario oficial de la federación, México: gobierno de la República, recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019) el día 20 de junio de 2019

SEMS (2017) Sistema Nacional de Bachillerato, Recuperado el 04 de septiembre de 2018, de [http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema\\_nacional\\_bachillerato](http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato)

SEMS (2017) Acuerdos Secretariales que determinan la Reforma Integral de la Educación Media Superior, Recuperado el 04 de septiembre de 2018, de

<https://www.gob.mx/sep/documentos/acuerdos-secretariales-que-determinan-la-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-riems>

SEMS (2016) Documento Base, Recuperado el 04 de septiembre de 2018, de [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC\\_BASE\\_16\\_05\\_2016.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf)

Séneca (2010) Sobre la Brevedad de la Vida. España: Junta de Andalucía. Recuperado el día 25 de noviembre de 2018 de [http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bivian/media/flashbooks/lecturas\\_pendientes/sobre\\_la\\_brevedad\\_de\\_la\\_vida/files/seneca.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bivian/media/flashbooks/lecturas_pendientes/sobre_la_brevedad_de_la_vida/files/seneca.pdf)

Sztajnszrajber, D. (2013) ¿Para qué sirve la filosofía? (Pequeño tratado sobre la demolición) Buenos Aires: Planeta

Urrutia A, LA JORNADA. Recuperado el día 12 de septiembre de 2019 de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2019/03/18/lopez-obrador-decreta-el-fin-de-la-epoca-neoliberal-4768.html>

SEP (2008). Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (2008). Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

SEP (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

UNESCO (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI Recuperado el 18 de Octubre de 2018, de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

UNESCO (2011). La filosofía una escuela de la libertad, México: UNESCO. Capítulo 2. Vargas, Gabriel (2010). “Los desafíos de la filosofía para el siglo XXI.” Eikasia. Revista de Filosofía, año V, 33. Recuperado el 15 de Octubre de 2018, de <http://www.revistadefilosofia.org/33-03.pdf>

Valverde, A. A. (2003). La ficha didáctica: una técnica Útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento Actual*, 4(5).

Villa, L. (2014) “*Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades*” *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 14, número 64 | enero-abril, 2014 | Recuperado el 10 de noviembre de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a4.pdf>

Vient Baggetto y Torres, Anacleto Ferrer Mas, Xavier García i Raffi, Jesús Giner i Pellicer, Francesc Jesús Hernández y Daban, Bernardo Lerma Sirvent. (2019) ¿Comentario filosófico de textos o comentario de textos filosóficos?, SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PROFESORES DE FILOSOFIA DE INSTITUTO San Nemesio, s/n. 28043 Madrid BOLETIN INFORMATIVO

Quincey, T (2015) Del asesinato considerado como una de las bellas artes. Argentina: Ediciones LEA

Zamora, L. (2016) Las situaciones de enseñanza como una propuesta de integración de TIC en las aulas universitarias. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, núm. 72, Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 28 de mayo de 2020 de [https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34051292004/html/index.html#redalyc\\_34051292004\\_ref1](https://www.redalyc.org/jatsRepo/340/34051292004/html/index.html#redalyc_34051292004_ref1)

Zarzar, C. (2009). 10 habilidades básicas para la docencia. México. Ed. Patria. Pp. 16-47