



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

LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA
FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)

PRESENTA:

HÉCTOR EDUARDO LUNA LÓPEZ

ASESOR:

DR. VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES (FFyL)

COMITÉ TUTOR:

DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA (CIALC)

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (IISUE)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. Mx., MAYO DE 2022.



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.

*Dedico esta tesis a mi querida maestra,
la Dra. Ma. del Carmen Rovira Gaspar (†),
eterna fuente de inspiración. Por sus lecciones de
generosidad moral, material y filosófica.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres, Fran y Eduardo, por su ejemplo de amor, perseverancia y fortaleza vital.

A Monse, por su amorosa compañía en los momentos de crisis, de felicidad y delirio; sigo sin merecer esa dicha.

A Regina, por contagiarme de su diversión y alegría por vivir.

A la pequeña Ámbar, por su desafiante ingenio y locura.

A mi hermano y mi hermana, por su compañía y motivación.

Especial y cariñosamente, agradezco a la doctora Carmen Rovira (†) por su guía intelectual, por sus enseñanzas filosóficas y por confiar en mí. Su apoyo desde mis estudios de licenciatura ha sido fundamental en varios aspectos de mi vida.

Nunca será suficiente el agradecimiento que le tengo.

A mi asesor, el Dr. Victórico Muñoz Rosales, por sus consejos, orientación, amistad y apoyo intelectual, siempre desinteresado, siempre decidido.

A mis lectores y jurado, las doctoras Olivia Mireles, Martha Diana Bosco, Alina Mendoza y al Dr. Mario Magallón Anaya, por el tiempo dedicado a revisiones, recomendaciones y sugerencias a este trabajo, todas invaluable.

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México, a la Facultad de Filosofía y Letras, a mis maestros, maestras y compañeras de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Y a mis estudiantes del CCH Sur, que son uno de los motivos principales de este esfuerzo en el que va cobrando sentido la práctica profesional de la filosofía.

φ

Esta tesis fue posible gracias al programa de Becas para la Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU) y al Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAEP), que financiaron mis estudios en la UNAM y mis participaciones académicas en San Cristóbal de las Casas, Buenos Aires y Montevideo.

Gracias.

Réstame sólo, oh jóvenes mexicanos, dirigiros nuevamente la palabra para rogaros con la mayor insistencia que améis el estudio con especial predilección y os entreguéis con toda el alma al cultivo de la filosofía. Ya sea que os sonría la fortuna o que os agobien las adversidades, ora prosigáis los estudios teológicos o bien los de la jurisprudencia, sea que vistáis la toga o que os arrebathe la gloria de las armas, o que militéis entre los ministros de Dios; ricos o pobres, en el retiro de vuestra casa o en las públicas asambleas, en la ciudad o en el campo; ya sea que converséis con un conciudadano o con un extranjero, con un sabio o con un ignorante, o que alguna vez lejos de vuestra patria recorráis las más remotas regiones del mundo: siempre y en todas partes la filosofía será, para vosotros, noble y erudito reposo, consuelo en las tribulaciones, útil y suavísimo solaz en todas las circunstancias y vicisitudes de la vida.

Andrés de Guevara y Basoazábal (1748-1801)

Instituciones elementales de filosofía para el uso de la juventud mexicana

Cada vez que una generación envejece y reemplaza su ideario por bastardeados apetitos, la vida pública se abisma en la inmoralidad y en la violencia. En esa hora deben los jóvenes empuñar la Antorcha y pronunciar el Verbo: es su misión renovar el mundo moral y en ellos ponen su esperanza los pueblos que anhelan ensanchar los cimientos de la justicia. Libres de dogmatismos, pensando en una humanidad mejor, pueden aumentar la parte de felicidad común y disminuir el lote de comunes sufrimientos.

José Ingenieros (1877-1925)

Las Fuerzas Morales

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Antecedentes de la investigación como recurso pedagógico en México	19
1.1. Épocas anteriores a la conquista y dominación colonial europea	19
1.2. Periodo colonial novohispano. Siglo XVI al XVIII	23
1.3. Siglo XIX. La independencia política e intelectual	33
1.4. La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria	34
1.5. La inauguración de la Universidad Nacional y el periodo posrevolucionario	37
1.6. La recepción del exilio republicano español y su influjo en la enseñanza de la filosofía	41
1.7. Pablo González Casanova y la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades	43
1.8. La investigación en el siglo XXI en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades	48
CAPÍTULO 2. Fundamentación psicopedagógica de la propuesta de intervención docente	54
2.1. La investigación como actividad esencial del ser humano	55
2.2. La academia, el hábitat de la actividad investigativa	59
2.3. El bachillerato y la formación para la investigación	60
2.4. Docencia e investigación, una relación indisoluble	65
2.5. La relación docente-estudiante	68
2.6. El docente	70
2.7. El estudiante	72
2.8. Aprender a investigar: <i>a investigar se aprende investigando</i>	73
CAPÍTULO 3. Fundamentación filosófica de la propuesta de intervención docente	76
3.1. La enseñanza de la filosofía como generación de actitudes	76
3.2. El método ocasionalista de la enseñanza de la filosofía	80
3.3. Problematización de la realidad en sentido filosófico	84
3.4. La filosofía como un producto contextual	90
3.5. Co-filosofar: meta de la investigación filosófica	92
a) La relación maestro-discípulo	92
b) La lectura de textos filosóficos como un co-filosofar	95

CAPÍTULO 4. Diseño e implementación de la estrategia de intervención docente	101
4.1. Habilidades necesarias en la formación para la investigación	101
a) Habilidades de percepción	102
b) Habilidades instrumentales	106
c) Habilidades de pensamiento	119
d) Habilidades de construcción conceptual	123
4.2. Contexto institucional y modelo educativo del CCH	132
4.3. Programas de Estudio de Filosofía I-II	141
4.4. Diseño de la estrategia de intervención docente	144
4.5. Aplicación de la propuesta pedagógica. Descripción y valoración de las prácticas docentes	152
a) Práctica docente 1	152
• Planeación didáctica	153
• Rúbrica de evaluación	161
• Descripción y balance	164
• Evidencias	176
b) Práctica docente 2	183
• Planeación didáctica	185
• Rúbrica de evaluación	194
• Descripción y balance	197
• Evidencias	205
c) Práctica docente 3	215
• Planeación didáctica	217
• Rúbrica de evaluación	225
• Descripción y balance	229
• Evidencias	233
4.6. Balance general y evaluación de las prácticas docentes	245
CONCLUSIONES	253
BIBLIOGRAFÍA	258

INTRODUCCIÓN

En un mundo convulso como el que nos toca vivir en pleno siglo XXI, en donde el valor del mercado rige la mayoría de las relaciones sociales, el narcotráfico infiltra los gobiernos, las guerras entre naciones y entre civiles son primeras planas, y donde la irracionalidad del racismo se niega a desaparecer, la filosofía guarda un carácter salvador por promover valores como el humanismo, la reflexión racional, la crítica a las ideologías segregadoras, el diálogo entre culturas y la paz.

Si bien es cierto que la filosofía no constituye una panacea universal, sí aporta soluciones, esfuerzos reflexivos que pueden generar cambios sustanciales en la forma de pensar de las personas y, sobre todo, en su proceder y actuar *en el mundo, con el mundo y con los otros*.¹ Por su capacidad de formar personas autónomas, libres y comprometidas cívicamente es que “la función formativa de la filosofía, su investigación, enseñanza y difusión es un bien público y un derecho fundamental de toda persona en una sociedad democrática.” (Asociación Filosófica de México, 2016).

Por lo anterior, la enseñanza pública de la filosofía cobra un carácter fundamental en un país como el nuestro en donde impactan las consecuencias negativas de los grandes problemas globales y se viven de cerca algunos problemas particulares en los ámbitos social, político, cultural, económico y

¹ Como el lector advertirá, en la distinción que hago entre estar “*en el mundo*” y “*con el mundo*”, sigo a Paulo Freire, para quien el ser humano es un ser de relaciones, es decir, un ser que está en contacto con las cosas del mundo y como tal, las conoce como realidades objetivas, pero no solamente, sino que también está en estrecha relación con ellas en el sentido de que éstas se vuelven parte constitutivas del ser humano, de su ser y por lo tanto de su proceder: “... para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar *con el mundo*.” (Freire, 2011: 31). Por mi parte añado la expresión de estar “*con los otros*”, en el sentido de que el ser humano no sólo está en relación con cosas u objetos susceptibles de estudio, conocimiento e investigación, sino que está en relación con otros sujetos y que son esas relaciones también constitutivas del ser del hombre; se vive con los otros en el mundo y con el mundo.

educativo. Más aún, la enseñanza de la filosofía debe constituir una preocupación de primer orden en el proyecto de nación, pues es una disciplina que:

permite definir qué país queremos; en dónde estamos situados y hacia dónde nos dirigimos. La educación, con el apoyo de la filosofía, podrá ayudar a conformar una concepción sobre el tipo de ciudadanos que queremos formar: un ciudadano consciente y crítico que base su conducta en valores como la equidad, justicia, democracia y defensa de los derechos humanos. Un ciudadano, además, formado en la defensa de los mejores valores de las culturas originarias como son el apego a la comunidad, la solidaridad y la comunión con la naturaleza, entre otros. (Observatorio Filosófico de México, 2016)

Por lo anterior, juzgo plenamente justificado el interés por la filosofía y su enseñanza, que encuentra en la Educación Media Superior (EMS) uno de los lugares privilegiados para su exposición, pues entra en contacto con los jóvenes en un momento fundamental de definición de su personalidad, de su conciencia, sus responsabilidades y, en suma, de su ser (Weiss, 2012: 19).

En correspondencia, esta propuesta de intervención docente busca aportar una estrategia filosófico-pedagógica que ayude a la solución de problemas de la enseñanza de la filosofía en la EMS, particularmente en el sistema de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que comprende la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Mi intención es que, por su diseño, la estrategia que propongo pueda implementarse en asignaturas como *Doctrinas filosóficas*, *Ética*, *Estética* y *Pensamiento Filosófico de México*, para el caso de la ENP, y en *Filosofía I* y *II*, así como *Temas selectos de filosofía*, para el caso del CCH.

El problema general que ha servido de inspiración a esta propuesta es que en la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior suele haber una falta de vinculación entre los conocimientos disciplinares de la filosofía y la realidad

circundante del estudiantado.² Problema que puede deberse a que los docentes no logran transmitir el valor e importancia de la filosofía por falta de recursos y técnicas didácticas, o por emplear estrategias infructuosas, ocasionando que los estudiantes no encuentren en la filosofía una disciplina valiosa, necesaria ni pertinente para la formación del ser humano y de sí mismos como tales. Otra posible explicación es que los docentes de filosofía no cobran consciencia del perfil de estudiantes que tienen frente de sí, y en cambio recurren a un lenguaje academicista y a actitudes soberbias de despliegue erudito del saber filosófico como si estuvieran frente a un foro de especialistas, olvidando que están ante jóvenes estudiantes para quienes muy probablemente es la primera vez que se encuentran ante la filosofía de manera formal y académica.

Lo anterior me lleva a postular el siguiente problema principal y particular a resolver a través de mi propuesta pedagógica: el alumno que padece una enseñanza deficiente termina por asumir una actitud pasiva, acrítica y desinteresada por las asignaturas filosóficas, llevándolo a considerar sus contenidos como algo que hay que aprender para acreditar la materia o que hay que memorizar para aprobar un examen, pero no como experiencias y reflexiones vivas que en su momento dieron lugar a diversas instancias políticas, sociales, materiales e institucionales del contexto en el que vive. El alumno deja de ver a la filosofía como una serie de ideas que impactaron en la vida concreta del ser humano, en la conformación de nuestro país y del mundo, pero más importante aún, pierde de vista que la filosofía puede ofrecer un rico conjunto de ideas que podrían ayudarle a comprender diversos aspectos de su vida diaria, que la filosofía puede asistirle en diferentes momentos de la definición de sus principios de vida, en sus procesos de toma de decisiones y en la explicación y resolución de problemas cotidianos; en suma, que la filosofía está más cercana de su vida de lo

² *Realidad del estudiantado* entendida en sentido amplio como la diversidad de sus manifestaciones y dimensiones: familiar, social, cultural, histórica, política, económica, educativa, religiosa, etcétera.

que pudiera imaginar y que podría servirle como un recurso para el pensamiento y la acción concreta.

Como apoyo a mi supuesto sobre el carácter desinteresado que adopta el estudiante en las asignaturas filosóficas, recurro a los *Productos del SADE General ciclo escolar 2010-2011 que sobre la asignatura "Pensamiento Filosófico de México"*, presentaron los profesores de la ENP-UNAM, Amalia Xochitl López Molina, Guadalupe Sumano Durán, Esteban de Jesús Rodríguez y otros, quienes luego de hacer un análisis de los propósitos generales y las estrategias didácticas planteadas en el programa de la asignatura, afirman que "se corre el riesgo de que los alumnos sólo repitan mecánicamente la información recibida de sus profesores, sin desarrollar una habilidad reflexiva y una actitud crítica, alejándose de la propuesta pedagógica constructivista..." (López, et. al., 2011: 4), cuando de lo que se trata es que los alumnos desarrollen actitudes, habilidades y conocimientos, que pueden sintetizarse en el principio de "saber ser, saber hacer, es decir, aprender no sólo a recibir la información, sino a transformarla para incidir en su contexto real actual" (López, et. al., 2011:4). A su juicio, la causa del problema es la siguiente:

La pretensión de agotar históricamente toda la información referente a los pensadores y obras, los temas y los contenidos de la materia de Pensamiento Filosófico de México termina por sacrificar la comprensión filosófica de los problemas fundamentales. Impide que los maestros faciliten en los alumnos la capacidad para discutir y debatir dialógicamente y cooperativamente y los obliga más bien a coleccionar bloques de acontecimientos, autores y obras sin hacer énfasis en la conexión histórica entre los mismos y sin observar sentido alguno. (López, et. al., 2011:13)

Si bien tal diagnóstico responde a una asignatura solamente, que tiene un contenido muy concreto (las ideas filosóficas en México), el panorama no es distinto cuando se trata de asignaturas que por su orientación resultan más generales todavía como *Doctrinas Filosóficas* o *Filosofía*, en donde se pretende que el

alumno adquiera un conocimiento “universal” de la filosofía a lo largo de su historia.

Así pues, ante este problema, la propuesta pedagógica que propongo es que en la enseñanza de la filosofía durante el bachillerato se incorporen una serie de *actitudes y habilidades para la investigación filosófica* y que la práctica de la investigación pueda ser vista como un recurso didáctico para la enseñanza de la filosofía, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante y, a su vez, potencializar las capacidades y prácticas pedagógicas del docente. Mi objetivo es contribuir al fortalecimiento y generación de habilidades que le permitan al estudiante asumir una actitud más activa en su proceso de adquisición del conocimiento y, al mismo tiempo, que tales actitudes y habilidades le permitan dimensionar de otro modo los aportes filosóficos, que los vea como ideas vivas producto de sujetos históricos de carne y hueso que tuvieron que enfrentar un momento existencial para el que fue necesaria la filosofía y que tales respuestas han quedado como un acervo disponible para su consulta y apropiación.

Esta estrategia, además, busca partir del espectro vivencial del alumno, de su circunstancia como joven mexicano, estudiante, ciudadano, como ser inserto en una realidad concreta ante la que debe dar cuenta de su existencia y asumir un compromiso responsable ante la vida.

Paralelamente, al implementar la enseñanza de *habilidades investigativas*, tanto el estudiante como el docente comprenderán en la práctica que la investigación es una parte fundamental de la experiencia educativa y de la experiencia filosófica misma.

A continuación, comento brevemente el contenido de los capítulos que integran este trabajo, con la intención de que las y los lectores tengan una idea panorámica y general de los supuestos, el fundamento, el diseño y aplicación de la propuesta de intervención docente que propongo.

En el capítulo 1 ofrezco un panorama histórico por diferentes momentos de nuestra nación en donde la investigación ha servido como un recurso pedagógico para la comprensión de la realidad y las problemáticas que ésta impuso a los sujetos de carne y hueso que les tocó vivirla, así como, más importante aún, momentos clave en donde la investigación filosófica cobró un papel central como recurso educativo y formativo de la conciencia crítica. Veremos, a través de esta revisión, diferentes proyectos pedagógicos en donde la investigación fue aprovechada como un recurso legítimo, asequible y vertebral para la formación de la conciencia y la adquisición de conocimientos necesarios para el mundo concreto. Así, abordo el papel de la investigación en las culturas mesoamericanas preexistentes a la conquista y dominación colonial europea, pasando por el periodo virreinal que va del siglo XVI al XVIII, hasta llegar al periodo independentista y la consolidación de la nación moderna entre los siglos XIX y XX. En ese transcurso, me detendré en algunos momentos culmen para la educación en nuestro país y para el contexto institucional del que parte mi propuesta, como son la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, la Universidad Nacional y el Colegio de Ciencias y Humanidades. Mi objetivo ha sido destacar el papel central que la investigación ha tenido como recurso pedagógico y como meta formativa en diferentes proyectos educativos, especialmente en el proyecto universitario que nos es propio, desde su fundación en el siglo XIX hasta hoy día en pleno siglo XXI.

En el capítulo 2 me propuse fundamentar psicopedagógicamente mi propuesta de intervención educativa, por lo que me doy a la tarea de precisar conceptualmente la noción de *investigación*. En este apartado, distingo diferentes maneras de comprender la actividad *investigativa* como recurso pedagógico en el contexto educativo, para fundamentar que mi propuesta es asequible y realizable al interior de las escuelas de nivel medio superior. Se distingue, por un lado, la *formación profesional de investigadores*, que tiene lugar en los posgrados y centros especializados universitarios, y por otro lado, la *formación para la investigación*, que se da en diferentes momentos de la educación universitaria, desde el bachillerato

hasta la licenciatura. Para ello, se fundamenta la relevancia e importancia que tiene la investigación como una actividad esencial y hasta rudimentaria en los seres humanos que, tras la formación educativa básica, media superior y profesional, va sistematizándose y perfeccionándose con objetivos pedagógicos concretos. Se discute la posibilidad y alcances de la investigación como recurso didáctico en el bachillerato y los objetivos específicos que ésta tendría en tal nivel educativo. A su vez, se reflexiona sobre la dependencia de dos nociones a veces enfrentadas o disociadas, la *docencia* y la *investigación*, que desde nuestra perspectiva no pueden sino complementarse para alcanzar cada una todo su potencial. De igual modo, se discuten cuáles han de ser las nociones de *docente* y *estudiante* desde la perspectiva de la formación para la investigación, pues tal propuesta nos obliga a replantearnos las actividades propias de cada uno de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje y relación que han de entablar entre ellos.

En el capítulo 3, lo que he buscado fue dar sustento filosófico a mi propuesta de intervención docente, por lo que se discute el papel de la filosofía como generadora de actitudes y habilidades, la mayoría de ellas, en plena coincidencia con la investigación como recurso pedagógico. Se explica cómo es que la filosofía puede aportar una serie de bases firmes a los estudiantes para la comprensión de su realidad, para la problematización de la misma y para la búsqueda de respuestas o soluciones probables ante los diferentes desafíos que como seres humanos vamos enfrentando en el día con día. De manera implícita, se problematiza la noción de *filosofía* y el carácter y sentido que ésta ha de tener entre el joven estudiantado que cursa el nivel medio superior. Se enfatiza que la filosofía es un producto situado que surge del y para el contexto de los seres humanos concretos que han habitado diferentes espacios y momentos. En este apartado, además, se propone el método de la filosofía contextual que tiene sus bases en la tradición mexicana y latinoamericana, de entre quienes retomamos a personalidades como Adolfo Sánchez Vázquez, José Gaos, Leopoldo Zea, Ma. del Carmen Rovira Gaspar y Rosa Krauze, en quienes identificamos una manera de

hacer filosofía, al mismo tiempo que un método pedagógico para su enseñanza; método, por lo demás, dependiente de la *investigación* en sentido amplio y de la *investigación filosófica* en sentido estricto. Con tales bases fundamento mi propuesta de intervención docente que ha de llevar no solamente al dominio de habilidades y actitudes propias de la investigación documental en filosofía, sino también al ejercicio mismo del filosofar como actitud crítica para el escudriñamiento, problematización, comprensión y transformación del mundo que ha tocado a los estudiantes del bachillerato universitario.

En el capítulo 4 está dedicado al diseño e implementación de mi propuesta de intervención docente, por lo que se especifican cuáles han de ser las habilidades para la investigación que los estudiantes del nivel medio superior han de obtener. Se expone cada una de las habilidades y actitudes que sería deseable que los estudiantes desarrollaran a lo largo de su vida académica, desde la educación básica hasta la licenciatura, centrándonos en aquellas que no pueden faltar en el bachillerato y que mi propuesta pedagógica busca fortalecer. En este capítulo me propuse especificar el carácter instrumental y técnico que tienen las habilidades de la investigación documental, así como la naturaleza filosófica que éstas entrañan, de modo que pueda entenderse que mi propuesta de formación para la investigación promueve un proceso donde se van complementando tanto los saberes instrumentales como filosóficos de manera orgánica. Las habilidades para la investigación y las actitudes que implican, han sido ordenadas en cuatro grandes rubros: habilidades de percepción, habilidades instrumentales, habilidades de pensamiento y habilidades de construcción conceptual. Al interior de esos rubros, las y los lectores hallarán habilidades específicas que han de ser fortalecidas o generadas en el bachillerato. Es en este apartado donde creo que puede apreciarse mejor la manera en que mi propuesta de enseñanza de la filosofía a partir de habilidades para la investigación, busca cumplir con dos objetivos principales: a) que la formación filosófica se perciba de un modo vital, como un saber que tiene que ver con la vida diaria de las personas y que puede comunicar cosas

importantes a los jóvenes adolescentes y b) que dicha enseñanza se dé con la participación e involucramiento directos de estudiantes y docentes, estimulando que su formación comprenda habilidades y actitudes que contribuyan a la generación de estudiantes más activos, autónomos y responsables de su propio proceso pedagógico de aprendizaje.

En este capítulo se expone también el contexto institucional en donde tuvo lugar mi práctica docente, el diseño de la estrategia de intervención, su aplicación, balance y evaluación. Se explica detalladamente la manera en que tuvieron lugar las tres prácticas docentes desarrolladas en el Colegio de Ciencias y Humanidades, las actividades que éstas conllevaron, los temas abordados con los grupos de estudiantes en donde se aplicaron, las planeaciones didácticas, rúbricas, descripción de cada práctica y evidencias. Asimismo, se ofrece un balance general en donde se evalúan los logros, alcances, errores, dificultades que tuvo esta estrategia de intervención docente basada en el uso de la investigación como recurso pedagógico para la enseñanza de la filosofía, así como su proyección. Se sugiere, hacia el final de este capítulo, que el conjunto de habilidades para la investigación que contemplé no pueden desarrollarse de manera cabal con mi estrategia de intervención docente, no porque esté mal enfocada mi propuesta, sino porque en el fondo hay una dependencia inevitable de la formación previa que tienen los estudiantes para el momento en que cursan las asignaturas filosóficas. Sugiero, por lo mismo, que cada habilidad para la investigación filosófica aquí planteada, daría lugar a un proyecto MADEMS propio, pues su importancia exige un tratamiento detallado, pormenorizado y una serie de estrategias que permitan desarrollar óptimamente cada habilidad para la investigación documental y para el filosofar.

Finalmente, quisiera apuntar desde esta introducción que, si bien mi propuesta de intervención docente está diseñada para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, considero que su fundamento filosófico-pedagógico sienta las bases

para su aplicación en otras disciplinas, no necesariamente filosóficas, pues la propuesta que planteo de emplear la investigación en tanto conjunto de actitudes y habilidades, puede servir plenamente para el aprendizaje de cualquier disciplina humanística y social. Como trato de demostrar a lo largo de este trabajo, las habilidades básicas de investigación, tanto instrumentales como filosóficas, son habilidades valiosas para la comprensión de problemas humanos y sociales, así como para allegarse información pertinente que abone a su resolución e interpretación.

Invito a las y los lectores a corroborar por sí mismos la pertinencia y valor de esta propuesta de intervención docente a la luz de su fundamento, diseño, aplicación y evidencias ofrecidas.

CAPÍTULO 1. Antecedentes de la investigación como recurso pedagógico en México

¿En qué momento surge el interés por la investigación documental en nuestro país?, ¿cómo surge la investigación filosófica en México?, es decir ¿en qué momento se da la necesidad de conocer de primera mano y documental el pensamiento político, teológico, social, histórico y cultural de quienes han habitado nuestro país?, ¿y con qué intereses? ¿Desde cuándo podemos hablar de que hay una comprensión de la actividad investigativa como un recurso pedagógico?

Nuestra historia de la filosofía mexicana es de larga data y posee una riqueza en expresiones intelectuales vinculadas a la educación, por lo que resulta abundante en ejemplos de cómo se han dado diversos estilos de investigación documental y de investigación filosófica. Como es natural, estos modos de hacer investigación y sus finalidades y objetivos se han ido ajustando a las preocupaciones esenciales intrínsecas a cada época.

A continuación, hago un recuento de diversos momentos de nuestra historia en donde la investigación filosófica cobró un papel fundamental como recurso educativo para la formación de la conciencia crítica frente a la compleja realidad de cada etapa.

1.1. Épocas anteriores a la conquista y dominación colonial europea

Entre las antiguas culturas que existieron y existen en lo que hoy conforma nuestro país, tenemos como ejemplo a las civilizaciones nahuas y mayas, quienes manifestaron un indiscutible interés por investigar y registrar la realidad que les tocó vivir.

Como es común en todos los pueblos del mundo, plantearon cuestiones fundamentales de raigambre filosófica al preguntarse por el origen y sentido del universo y de la vida humana; por lo valioso y permanente en el mundo; por la posibilidad de trascender de la vida física a otra más allá después de la muerte; por

entender la relación del ser humano con la divinidad; observaron, cuestionaron y se explicaron a través de una investigación continuada por siglos el movimiento de las estrellas y el curso de la naturaleza.

Esa búsqueda racional, a la vez que espiritual y sensible, dio lugar a un acercamiento filosófico sobre el conocimiento de lo existente, conocimiento acumulado que se documentó en sus libros o *amoxtli* (en náhuatl), *vuh* o *wuj* (en maya k'iche'), *hu'un* o *ju'un* (en maya yucateco).

“Libros pintados” o códices es como llamamos hoy a los libros donde se plasmaba, resguardaba y transmitía el saber de estas culturas milenarias, instrumentos del conocimiento que tenían una función sagrada, ritual y calendárica, a la vez que pedagógica, pues muchos de ellos estaban destinados a ser consultados por los sabios y especialistas en algún conocimiento, por lo general restringido a la nobleza; pero también para la enseñanza y difusión entre alumnos en las escuelas, o para aleccionar a la sociedad en general y hasta a los gobernantes, pues sabemos que muchos se leían en voz alta en la plaza pública.

Actualmente se preservan escasos códices que han sido y siguen siendo consultados e interpretados por especialistas que, pese a la dificultad que implica abordar una fuente hoy en día fragmentaria y hasta oscura en sus significados, siguen hallando una riqueza de conocimientos sobre el pasado cultural mexicano, algunos de ellos son los códices *Telleriano Remensis*, *Colombino*, *Trocortesiano*, *Tonalámatl*, *Fejérváry-Mayer*, entre otros.

La existencia de estos documentos nos demuestra que las civilizaciones mesoamericanas tenían un gran interés por conservar y transmitir sus conocimientos e ideas morales a nuevas generaciones. Diversos fueron los medios por los que se sistematizó la preservación y propagación del conocimiento, desde el soporte del libro pintado, pasando por la existencia de bibliotecas enteras de

códices o *amoxcalli*, casas de libros,³ hasta las conocidas escuelas nahuas, el *telpochcalli* y el *calmécac*, templos del saber donde se educaban el pueblo y la nobleza, respectivamente. Un caso paradigmático de otros discursos de carácter público son los *huehuehtlahtolli* o “consejos” de la “antigua palabra”, donde se preservaban una serie de conocimientos morales, políticos y sociales sobre lo valioso para el pueblo nahua y que eran transmitidos a los niños, a la sociedad en general y a los gobernantes, como demuestran innumerables testimonios que han llegado hasta nosotros: “muchos y muy buenos consejos y los tienen hoy en día los indios principales por memoria en sus pinturas [...] los sacaron de sus pinturas, que son como escritura e se entienden muy bien por ellas”. (Zorita, s.f., citado en León-Portilla, 2011: 15-16)

Cito otros testimonios de frailes que vivieron los primeros años de la conquista, en donde se corrobora la función pedagógica que cumplían los códices en tanto documentos didácticos.

El franciscano fray Diego de Landa (1524-1579), en su *Relación de las cosas de Yucatán* (1566), deja testimonio de los libros propios del área maya, que servían para enseñar y aprender de sus ciencias y antigüedades:

... escribían sus libros en una hoja larga doblada con pliegues que se venía a cerrar toda entre dos tablas que hacían muy galanas, y que escribían de una parte y de otra a columnas, según eran los pliegues y que este papel lo hacían de las raíces de un árbol y que le daban un lustre blanco en que se podía escribir bien, y que *algunos señores principales sabían de estas ciencias por curiosidad, y que por esto eran más estimados, aunque no los usaban en público...* Usaba también esta gente de ciertos caracteres o letras con las cuales *escribían en sus libros sus cosas antiguas y sus ciencias, y con estas figuras y algunas señales de las mismas, entendían sus cosas y las daban a entender y enseñaban...* (Landa, 1986: 15)

³ Para más información sobre códices mexicanos pueden consultarse los textos compilados en la obra coordinada por Xavier Noguez (2017). *Códices*. México: Secretaría de Cultura.

A su vez, en su *Historia Eclesiástica Indiana* (1596), fray Gerónimo de Mendieta (1525-1604) da cuenta de un suceso que le aconteció a fray Diego Mercado, en donde podemos ver el afán de los indígenas por la persistencia de su saber, transmitido en sus libros de generación en generación:

... platicando con un indio viejo otomí, de más de setenta años, sobre las cosas de nuestra fe, le dijo aquel indio, cómo ellos en su antigüedad *tenían un libro que venía sucesivamente de padres a hijos en las personas mayores que para lo guardar y enseñar tenían dedicados*. En este libro tenían escrita doctrina en dos columnas por todas las planas del libro [...] y que el libro se pudrió debajo de tierra, donde lo enterraron los que lo guardaban cuando vinieron los españoles... (Mendieta, 1870: 538).

Por su parte, fray Diego Durán (1537-1588), recuerda también esta tradición de enseñanza y transmisión del conocimiento a partir de la conservación de “libros pintados”:

Tenían ayos maestros que les enseñaban y ejercitaban en todo género de artes militares, eclesiásticas y mecánicas y de astrología por el conocimiento de las estrellas, de *todo lo cual tenían grandes y hermosos libros de pinturas y caracteres de todas estas artes por donde enseñaban*. También tenían libros de su ley y doctrina a su modo, por donde los enseñaban, donde hasta que doctos y hábiles no los dejasen salir sino ya hombres. (Durán, 1867-1880, citado en León-Portilla, 1997: 141)

Finalmente, el dominico Francisco Burgoa (1605-1681), de origen oaxaqueño, asienta en su *Palestra historial* (1670), el caso de los documentos mixtecos:

Se hallaron muchos libros a su modo, en hojas o telas de especiales cortezas de árboles [...] donde todas sus historias escribían con unos caracteres tan abreviados que una sola plana expresaba el lugar, sitio, provincia, año, mes y día con todos los demás nombres de dioses, ceremonias, y sacrificios o victorias que habían celebrado y tenido. Y para esto a los hijos de los señores y a los que escogían para el sacerdocio, enseñaban e instruían desde su niñez, haciéndoles decorar [aprender] aquellos caracteres y tomar de memoria las historias, y estos mismos instrumentos he tenido en mis manos y oídos explicar a algunos

viejos con bastante admiración (Burgoa, 1989: 210, citado en León-Portilla, 1997: 139)

Estos testimonios, aunque distantes en el tiempo y distintos en su naturaleza a nuestros actuales acervos documentales y prácticas educativas, dan cuenta de que existía entre los pueblos indígenas una conciencia clara de la función formativa que cumplían los libros y de la importancia de su preservación, pues en ellos se hallaba contenido el saber acumulado que luego nuevas generaciones consultarían constituyendo así una tradición pedagógica indígena que se perdió casi por completo ante la incompreensión de los conquistadores europeos que arrasaron con estas fuentes documentales de las antiguas civilizaciones de México.

Por “curiosidad”, para “enseñar” e “instruirse”, para “entender” y, en suma, para ser más “doctos y hábiles”, los códices mesoamericanos a los que me he referido constituyen el referente directo de un soporte documental que servía a *una forma antiquísima de investigación* en la que participaban jóvenes alumnos, nobles y sabios, no solamente para registrar y consultar el saber de una época y de materias diversas, sino también para conservarlo con la intención de generar arraigo, historia, identidad y memoria.

1.2. Periodo colonial novohispano. Siglo XVI al XVIII

Son abundantes los testimonios, relaciones, memorias e historias novohispanas que dan cuenta del ímpetu de misioneros por investigar y registrar información relacionada con el pasado indígena de México en aspectos como el religioso, cultural, científico, filosófico, histórico, social y natural, entre otros. Si bien las motivaciones que tuvieron estos frailes para investigar a las culturas mesoamericanas tienen como objetivo el conocimiento “del enemigo” con la finalidad de purgarlo de la “idolatría” y eliminar lo no conveniente al culto cristiano, es un hecho que, de no haberse dado esas hazañas investigativas, hoy en día contaríamos con mucha menos información de la que poseemos sobre la vida y el pensamiento de nuestros antepasados americanos.

Obras como la *Historia de los indios de Nueva España*, de Toribio de Benavente “Motolinía”, la *Historia Eclesiástica Indiana*, de Jerónimo de Mendieta, las ya mencionadas *Relación de las cosas de Yucatán* de Diego de Landa, entre otras, son obras del siglo XVI que compilan, a partir de modernos métodos de investigación y documentación, una enorme cantidad de información sobre los pueblos de lo que hoy es la región centro-sur de México. El caso de Bernardino de Sahagún es paradigmático, pues reunió a sus jóvenes alumnos e informantes indígenas para realizar investigaciones de campo con la finalidad de compilar los testimonios directos de los viejos sabios sobrevivientes al exterminio indígena, testimonios en los que refirieron cómo había sido la cultura y el pensamiento mesoamericano previo a la llegada de los europeos: el resultado de esta labor investigativa fue la *Historia General de las Cosas de Nueva España*, también conocida como *Códice Florentino*.⁴

En el siglo XVII aparece la *Monarquía Indiana*, escrita por fray Juan de Torquemada (1562-1624), que constituye una especie de sumario que retoma información de las historias antes mencionadas, a manera de una “crónica de crónicas”.⁵ Mientras que en el siglo XVIII encontramos la famosa *Historia Antigua de México* de Francisco Javier Clavijero (1731-1787), que vivió el exilio en Italia luego de la expulsión de la orden jesuita en 1767 de todos los territorios americanos.

Como se ha dicho, las obras del siglo XVI tienen la finalidad de indagar en aspectos concretos de las culturas indígenas para poder ofrecer información útil para la tarea evangélica. Sahagún, por ejemplo, lo consigna de este modo: “a mí me fue mandado por sancta obediencia de mi prelado mayor que escribiese en lengua

⁴ Para un análisis más detallado del proceso y método de investigación que llevó a cabo Sahagún y sus alumnos indígenas como Antonio Valeriano y Martín Jacobita, véase: Véase: Luna López, “Análisis del Libro VI de la *Historia General de las Cosas de la Nueva España*, de fray Bernardino de Sahagún”, en Aspe Armella (comp.) (2016). *Análisis crítico de textos filosóficos. Siglo XVI*.

⁵ Véase: Luna López, “Análisis de la *Monarquía Indiana*”, en Aspe Armella (comp.) (2018). *Análisis de textos filosóficos. Siglo XVII*.

mexicana lo que pareciese ser útil para la doctrina, cultura y manutención de la cristiandad desta Nueva España, y para ayuda de los obreros y ministros que los doctrinan.” (Sahagún, 2000: 129)

En el caso de Torquemada, refiere así unas de las razones fundamentales para escribir su *Monarquía Indiana*:

Otra [razón] fue ser yo tan aficionado a esta pobre gente indiana y querer excusarlos, ya que no totalmente en sus errores y cegueras, al menos en la parte que puedo no condenarlos y sacar a luz todas las cosas con que se conservaron en sus repúblicas gentílicas, que los excusa del título bestial que nuestros españoles les habían dado” (Torquemada, 2018: 164).

Vemos en estos casos que la finalidad de la investigación es pedagógica, pues busca conocer, documentar, compendiar y organizar información general de las culturas mexicanas, a la vez que señalar aquellos rasgos “peligrosos” e “idolátricos” que deben ser erradicados de los pueblos mexicanos. El público al que van dirigidas estas relaciones son los misioneros de Cristo que desconocían el modo de pensar y ser de los pueblos indígenas. Esas magnas obras, hoy las más completas que tenemos sobre las formas de vida de las culturas indígenas previas a la conquista, debían servir a los españoles como obras de consulta para comprender la compleja realidad a la que se enfrentaban en América; paradójicamente, dichas obras nos sirven hoy todavía, para seguir entendiendo a nuestras culturas, ya no con una finalidad de conquista y dominación, sino para reconstruir y redignificar nuestro pasado cultural y filosófico.

Este último aspecto de redignificación ya lo notaba Torquemada al desear “excusar” a los indios de sus errores gracias a sus muchas bondades y capacidades intelectuales que, a decir también de Sahagún, llegaban a superar las virtudes de los cristianos. La misma finalidad de dignificación se plantea Clavijero cuando escribe su *Historia Antigua de México* (1780), a decir de él mismo: “... para servir del mejor modo posible a mi patria, para restituir a su esplendor la verdad ofuscada

por una turba increíble de escritores modernos de la América.” (Clavijero, 1964: XXI)

Y páginas más adelante añade:

A más de esto he querido poner antes de la narración de los hechos una *breve noticia de los escritores de la historia antigua de México*, así para hacer ver los fundamentos de la mía, como para honrar la memoria de algunos ilustres americanos cuyos escritos son del todo desconocidos en Europa. Servirán también para manifestar las fuentes de la historia mexicana a todos los que quieran en adelante perfeccionar este mi imperfecto trabajo”. (Clavijero, 1964: XXIII)

Como vemos, hay ya en nuestros autores novohispanos una necesidad por dar a conocer con certeza los aspectos de la cultura mexicana que ellos se encargaron de documentar y preservar en amplias historias que, con el paso del tiempo, se van tornando más bien apologéticas del mexicano histórico, tanto del previo a la conquista, como del contemporáneo a ellos.

De este modo, Clavijero invita a sus lectores a informarse de las fuentes de la historia mexicana y, sobre todo, a continuar su obra. Hay una conciencia de la necesidad de seguir profundizando en la investigación de la cultura mexicana y en su exposición con miras a su enaltecimiento e independencia a partir de una *autognosis* que recupere el pasado indígena y criollo; mira a su obra como un peldaño más de saber acumulado que puede servir de fuente para las futuras investigaciones de los jóvenes mexicanos.

Otro personaje, muy olvidado pero importante por la claridad con que asumió el papel de investigador de los saberes y talentos intelectuales americanos y mexicanos, es Juan José de Eguiara y Eguren quien redactó una *Bibliotheca Mexicana* (1775) a manera de enciclopedia de los personajes que se habían dedicado al cultivo del conocimiento en América y, particularmente, en Nueva España, hombres y mujeres, indígenas, criollos y avecindados en México que hubiesen tratado alguna materia relativa a América. Asimismo, redactó unos *Prólogos a la*

Biblioteca Mexicana (1775), en donde explica que se le ocurrió la idea de su obra luego de encontrarse con una carta del deán Manuel Martí, intelectual español, a un alumno de nombre Antonio Carrillo quien le había manifestado su interés de ir a estudiar el Nuevo Mundo, a lo que el deán le contestaba previniéndolo de no ir al continente americano:

¿A dónde volverá los ojos en medio de tan horrenda soledad como la que en punto a letras reina entre los indios? ¿Encontrarás, por ventura, no diré maestros que te instruyan, pero ni siquiera estudiantes? ¿Te será dado tratar con alguien, no ya que sepa alguna cosa, sino que se muestre deseoso de saberla, o -para expresarme con mayor claridad- que no mire con aversión el cultivo de las letras? ¿Qué libros consultarás? ¿Qué bibliotecas tendrás posibilidad de frecuentar? Buscar allá cosas tales, tanto valdría como querer trasquilar a un asno y ordeñar a un macho cabrío. (Eguiara y Eguren, 1984: 57)

Como se ve en las palabras de Martí, el desprecio y desconocimiento sobre la intelectualidad y afición a las letras en el llamado Nuevo Mundo era total. Más aún, la actitud del español nos revela cierto desprecio hacia los americanos, ya no solamente indígenas sino también criollos y mestizos, cortesía de renombrados enciclopedistas europeos como Cornelius de Pauw, Georges Louis Leclerc (conde de Buffon) y William Robertson, entre otros, lo que constituía otra cara de la dominación colonial, pero en el plano intelectual. Para contrarrestarlo, Eguiara investiga y escribe su *Bibliotheca Mexicana* que, aunque inacabada, para 1747 llevaba ya un registro de alrededor de dos mil autores, además de haber destacado la existencia de Universidades, Colegios, Seminarios, bibliotecas, librerías, disciplinas y temas del conocimiento discutidos por los americanos, mostrando que desde la época prehispánica y hasta su contemporáneo siglo XVIII, los territorios americanos habían gozado de una buena nómina de intelectuales.

De este modo, vemos que tanto en el caso de Clavijero como de Eguiara, es muy clara la conciencia que tienen de que la investigación documental sobre lo que

ha sido el transcurso de la producción intelectual americana y mexicana en particular, representa un fundamento teórico, epistemológico e histórico de su propio ser y cultura. Así, sus trabajos de investigación revelan fines de *autognosis*, la investigación se presenta como una herramienta para hacer evidente la capacidad de pensar por cuenta propia y de encontrar soluciones a los problemas y desafíos nacionales y regionales, de cara a la imposición y afanes de dominación intelectual.

Hasta aquí, contamos con una veta de la investigación que se ha dado en nuestro país, dedicada al conocimiento y comprensión de la historia y pensamiento mexicano, que comprende tanto el pasado indígena mesoamericano, a la vez que se va incorporando el sentido de pertenencia criollo del periodo novohispano.

Pero la investigación en México también se dio como un recurso pedagógico, epistemológico y filosófico modernizador, incorporado a métodos educativos muy concretos.

Desde el siglo XVII, tenemos ejemplos claros de modernización filosófica y pedagógica, vinculada a la necesidad de propiciar una noción de investigación propia de un modelo educativo más activo, que pudiera superar los vicios de la educación escolástica decadente que regía durante la colonia, basada en la memorización y sustentada en la lógica que recurría a silogismos dialécticos y tautologías autorreferenciales, recursos que no aportaban nuevos conocimientos, sino que solamente reafirmaban y repetían saberes teológicos asentados en las obras canónicas de la tradición cristiana.

En ese contexto, las obras de fray Diego Rodríguez (1596-1668), Sor Juana Inés de la Cruz (1648-1695) y Carlos de Sigüenza y Góngora (1645-1700), se erigen como un esfuerzo por buscar explicaciones racionales a partir del análisis crítico de la evidencia empírica, de la nueva visión del mundo físico y, en general, de un afán de proceder a través del método científico moderno. Sus investigaciones en el

plano astronómico, matemático y filosófico que cuestionan el principio de autoridad, sientan un precedente para la modernidad educativa que luego promoverán los jesuitas del siglo XVIII.

El caso de Diego Rodríguez es singular por ser el fundador de la cátedra de matemática y astronomía en la Real y Pontificia Universidad de México en 1637. Rodríguez promovió a través de su actividad docente un sentido crítico, basado en la observación y compilación de datos empíricos para explicar cuestiones naturales y celestes, como lo deja apuntado en su *Discurso ethereológico* (1653): “En las cosas naturales y físicas nada convence con tanta apacibilidad como las demostraciones que son patentes a los sentidos”. (Rodríguez, 1653: folio 18, citado en Trabulse, 1996: 47)

Por su parte, Sor Juana Inés de la Cruz, aparece como una de las figuras más radiantes de cultura y erudición, considerada tanto en su tiempo como en el nuestro como un “Sol intelectual y cultural”, en torno al cual giran concéntricamente varias personalidades del siglo XVII. (Bravo, 2001: 7). Su aporte al tema de la investigación en México es su radical deseo de búsqueda y conocimiento, lo que la lleva a explorar las vías poéticas, teatrales, epistolares y filosóficas. Su obra, *El Sueño*, poema filosófico, es una declaración del deseo de investigar y comprender la totalidad de lo existente a través de un método filosófico, método que sor Juana reconoce que ha de proceder mesuradamente y por escalas, pues la razón humana se deslumbra ante la pluralidad de lo real y es, al mismo tiempo, insuficiente para abarcarlo todo; una actitud escéptica y de crítica ante las pretensiones omnisapientes de la modernidad europea de su época. Su actitud se nos revela, por ello mismo, como radicalmente moderna pues plantea una vía de investigación filosófica más allá de la tradición escolástica, al mismo tiempo que plantea una autocrítica a la desmesura moderna. Es Sor Juana una filósofa activa que busca el saber recurriendo lo mismo a los documentos del humanismo renacentista que volviendo a la lectura directa de los clásicos

grecorromanos, pasando por el conocimiento de los libros canónicos del cristianismo a la vez que recurre sin miedo a textos herméticos y a los autores de la modernidad científica y filosófica; sus investigaciones amplían sus propias interpretaciones y su sentido crítico de cara a un contexto donde leer, escribir, pensar por cuenta propia y ser mujer representaban más bien una anormalidad.

Otro es el caso de Carlos de Sigüenza y Góngora quien se dedicó al cultivo de las matemáticas, a la historia de México y a realizar observaciones astronómicas. Sus aportes a la investigación en México radican en tener una decidida actitud moderna ante la explicación de fenómenos naturales. Es conocida su célebre disputa con el matemático austriaco Francisco Eusebio Kino (1665-1711) en torno al tema del cometa de 1680 que dio lugar a que Sigüenza y Góngora escribiera su *Libra Astronómica y Filosófica* (1690). En su obra, Sigüenza buscaba mostrar una explicación científica basada en la observación, la matemática y la razón que fuera suficientemente convincente para acabar con la superstición y el miedo que envolvía a los fenómenos celestes como los cometas. Refiero a sus palabras: “lo que en este discurso procuraré [...] será despojar a los cometas del imperio que tienen sobre los corazones tímidos de los hombres, manifestando su ninguna eficacia y quitándoles la máscara para que no nos espanten” (Sigüenza y Góngora, 1959: 10-11). Para ello, deja de lado las explicaciones sobrenaturales y supersticiosas: “iré por diverso camino, que será el que me abre la filosofía para llegar al término de la verdad” (1959: 11) y apela finalmente a la ciencia: “No hay mayor argumento para convencer al que lo negare, que ponerle un telescopio o un antejo de larga vista en las manos” (1959: 174).

No quiero dejar de recordar, en este apartado, a otras figuras novohispanas que se muestran interesadas en incorporar la investigación filosófica y científica, como parte de los recursos necesarios para una educación moderna en México.

Entre los jesuitas y sus innovaciones en torno a los métodos de enseñanza, vale la pena recordar a José Rafael Campoy (1723-1777), quien desde joven

estudiante desafiaba a las autoridades educativas de la escuela y se oponía al método de memorización de dictados, pero, por el contrario, pasaba largas horas investigando en la biblioteca y leyendo de primera mano a autores escolásticos y clásicos. Esta actitud, luego le traería problemas para convertirse en maestro, pues se tenía el temor de que “fuera a introducir entre los jesuitas jóvenes el nuevo método de enseñanza o un gusto no aprobado por sus mayores”. (Maneiro & Fabri, 1989: 27)

Otros jesuitas criollos que apoyaron la modernización filosófica y científica a través de la necesaria reforma educativa y de contenidos que se enseñaban en los colegios fueron el ya mencionado Francisco Xavier Clavijero, Francisco Javier Alegre (1729-1788), Diego José Abad (1727-1779) y de manera destacable, Andrés de Guevara y Basozábal (1748-1801). Todos ellos investigaron, leyeron y enseñaron en sus clases teorías modernas en relación con los sistemas del mundo a través de Copérnico, Galileo y Newton, pues consideraban que los modelos clásicos escolásticos basados en la física y cosmología aristotélico-tolemaica ya no se ajustaban al cálculo, las observaciones y las evidencias de la ciencia moderna.

Es pertinente señalar que esta innovación y búsqueda de conocimientos por cuenta propia se debía quizás a la misma formación y encomienda jesuita, fundamentada en la *Ratio Studiorum* (1591), que definía al sistema educativo jesuita. Gilberto Guevara Niebla nos explica una práctica relevante que se daba en el marco de la *Ratio*, la “prelectio”:

[era] la pieza principal en el sistema jesuítico, pues con ella el maestro no sólo mostraba a sus alumnos cómo interpretar esta o aquella regla o un pasaje de un autor, sino gradualmente les inculcaba hábitos y métodos correctos de estudio y, mediante una hábil sugerencia o alusión, impulsaba a los estudiantes a efectuar ulteriores investigaciones de ciertos tópicos, de suerte que se formasen un juicio independiente. La prelección nunca derivó en conferencia del maestro. La actividad del alumno era esencial para su éxito.

Así, el maestro a menudo hacía una pausa en su explicación para preguntar a uno o más miembros de la clase acerca de algún punto que explicaba [...] El profesor indicaba generalmente a los estudiantes las fuentes a las cuales acudir para efectuar una investigación ulterior, si ellos así lo deseaban". (Guevara, 2011: 41-43)

Con ello vemos que la innovación didáctica y pedagógica tiene en nuestro país un referente claro asentado en la labor de investigación de los jesuitas criollos que debieron saber aprovechar recursos como la *prelectio* para orientar y motivar a sus alumnos a buscar el conocimiento por su cuenta y a no conformarse en una actitud pasiva.

Para concluir este apartado novohispano sobre el interés por la investigación y la búsqueda sistemática del saber, no quiero dejar de mencionar a Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, quien dedica a la juventud americana su obra *Elementos de Filosofía Moderna* (1774), un curso en donde se propone enseñar "la verdadera filosofía", yendo más allá de los contenidos escolásticos y de las prácticas dogmáticas basadas en argumentos de autoridad. Así, previene a sus alumnos:

Pues bien, oh jóvenes, os aconsejo y exhorto a que ninguno de vosotros pretenda volver pie atrás del empezado curso de estas instituciones y de la filosofía moderna, ni permita le sea hecho engaño por los ignorantes, que sienten gran horror, rehúyen y desdeñan el recto método de enseñar y aprender [...] como si tuvieran por cosa sagrada preferir errar prejuiciosamente con los antiguos, que pensar cosas verdaderas con otros o , en fin, acogerse a lo verosímil, donde no está a la mano algo más verdadero. (Díaz de Gamarra, 1984: 20)

Podemos ver que hacia el siglo XVIII hay ya un interés decidido por renovar los métodos de investigación, estudio y enseñanza, apostando por la ciencia moderna, la filosofía crítica y una oposición definitiva a la dogmatización del saber, a la falta de actividad por parte del alumno y a la búsqueda incesante del conocimiento ahí

donde se hallara de manera más verosímil. Esta actitud renovadora es un precedente importante en nuestro esfuerzo por plantear la genealogía del interés por la investigación como un recurso pedagógico importante, del que han de participar, legítimamente, los alumnos de filosofía.

1.3. Siglo XIX. La independencia política e intelectual

El siglo XIX mexicano representa un carrusel de conflictos políticos, económicos, ideológicos y militares, tanto en el plano interno, como ante la amenaza de potencias extranjeras. Entre 1810 y 1910, el país vive una serie de revoluciones políticas con su consecuente inestabilidad social, y es en ese periodo en donde se dan varios esfuerzos por renovar de manera definitiva la vida de los mexicanos, dejando atrás todo resabio de colonialismo y conservadurismo. Para ello, los intelectuales de la época ven en la educación el medio más eficaz por el cual llegar a implementar un modelo de vida y de pensamiento que abone a la soberanía nacional y a la conformación de un mexicano libre, pleno y activo en favor de la construcción de una nación independiente y moderna.

Hacia 1833, durante el gobierno de Valentín Gómez Farías, el filósofo liberal José María Luis Mora (1794-1850) impulsa una reforma educativa que en términos generales buscaba arrebatarle al clero la potestad sobre la educación de los mexicanos. Una de las razones que ofrece para oponerse, era que la Iglesia promovía una educación dogmática, acrítica, escolástica, rutinaria y de apelación a la autoridad antes que de crítica y cuestionamiento. En sus palabras, la educación bajo el sesgo del clero: “en lugar de crear en los jóvenes *el espíritu de investigación y de duda* que conduce siempre, y aproxima más o menos el entendimiento humano a la verdad, se les inspira el hábito de *dogmatismo y disputa*” (Mora, 1837: CCIX).

Crítica que extiende a los Colegios de su época, a los que acusa de mantener una escisión entre teoría y práctica durante el proceso de enseñanza, favoreciendo con ello la enseñanza tradicional basada en el dogma y la pasividad del alumno;

acusa a la educación impartida por los colegios de ser “esencialmente incompatibles con las facultades activas propias de la juventud” (Mora, 1837: CXCIX), así como de enseñar contenidos de los que “nada o muy poca cosa es aplicable a los usos de la vida ordinaria”. (Mora, 1837: CC) Son varios los textos de Mora en los que manifiesta su interés por la “ilustración pública”, como en su “Rasgo encomiástico de la filosofía”, en donde defiende la utilidad de la filosofía, de la que afirma: “ella enseña el modo de *indagar* la verdad y de practicar la virtud”. (Mora, 1963: 606, citado en Rovira, 1998: 305)

Tal espíritu de *indagación, investigación y duda* está en relación con una idea de estudiante activo, joven, que aprenda significativamente y se prepare para enfrentar la vida real, social y política a la que inevitablemente llegará.

Muchas son las oposiciones que hubo a una educación laica y científica por parte del bando conservador y se vivieron batallas ideológicas en disputa por los métodos, contenidos y enfoques de la enseñanza pública, sin embargo, es hasta 1867 cuando parece que finalmente el proyecto educativo liberal y progresista logra asentarse definitivamente. Tal es el anhelo que Benito Juárez promovió y que derivó en ese año en la instauración de un ideario político-ideológico que en adelante trastocó la vida pública, educativa y científica de México.

1.4. La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria

La fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) estaba ya contemplada en la “Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal”, decretada el 2 de diciembre de 1867, por el entonces presidente Benito Juárez García, que dejaba en manos del filósofo Gabino Barreda su dirección. La nueva institución educativa entra en funciones propiamente en el mes de febrero de 1868 en el Colegio de San Ildefonso.

Para enfocar esta parte contextual, quisiera referirme concretamente a la aparición de la investigación como uno de los objetivos a lograr desde los primeros

años de operación de la ENP, así como su incorporación como una práctica de uso corriente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los jóvenes bachilleres, pues la Preparatoria Nacional sigue siendo una institución activa en la que considero que puede implementarse mi propuesta pedagógica.

La investigación en sentido amplio, entendida como la actividad que se genera cuando se busca algo y, concretamente, como actividad que descubre, amplía y aclara conocimientos, aparece como una premisa básica de la educación que promovería la ENP y se traduce, en palabras de Gabino Barreda, en un “deseo de hallar la verdad, es decir, de encontrar lo que realmente hay” (Barreda, 2010: 14).

Esta afirmación corresponde a la descripción que Barreda hace en 1870 a Mariano Riva Palacio sobre los principios y objetivos subyacentes al primer plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria y, como tal, en ella podemos ver que Barreda concebía a la investigación como una actividad esencial del proyecto educativo de la Preparatoria. Abundemos en la forma que concibe a esta actividad científico-intelectual.

Como sabemos, el perfil ideológico que da forma al modelo educativo de la ENP está delineado por la corriente positivista comtiana a la que Barreda se adscribía. Por ello mismo, cuando Barreda se refiere a la investigación, ésta va ligada a la cuestión del método, es decir, este filósofo abogaba por una educación que formara en métodos más que en doctrinas, que fuera a la acción más que a la recepción de información:

... si es cierto que el buen método es la primera condición de todo éxito; si, como dice un gran filósofo: ‘Los hombres, más que doctrinas, necesitan métodos; más que instrucción, han menester educación’, todo lo que contribuye a inculcar en nuestro ánimo los métodos más propios, más seguros y más probados de encontrar la verdad, debe de introducirse con el mayor empeño en la educación de la juventud. (Barreda, 2010: 15)

Razón por la cual considera que el estudio de las ciencias positivas constituye la alternativa a esta necesidad, porque a su juicio éstas aportan “de una manera práctica y por lo mismo indeleble, los verdaderos métodos con la ayuda de los cuales la inteligencia humana ha logrado elevarse al conocimiento de la verdad.” (Barreda, 2010: 16).

Barreda creía firmemente que la finalidad de la educación en general, y de la educación que se impartiría en la Preparatoria en particular, no podía seguirse basando en una educación repetitiva, dogmática, de transmisión de saberes presupuestos y sin cuestionamiento, sino en un afán de buscar la verdad a través del método científico, de la inducción, partiendo de la experiencia, de la observación y la experimentación, es decir, de la investigación científica. Desde la perspectiva positivista, la verdad no está dada, la verdad de los conocimientos que se transmiten en la escuela no puede darse por sentado; la verdad se alcanza a través de la acción, de la puesta en marcha de un método. Considero que esta búsqueda a través del método científico es una actividad que podemos traducir como investigación.

Este apoyo a la actitud científica de investigar, no obstante, podría tener varias críticas. En primer lugar, el programa educativo de Barreda para la ENP está pensado para aplicarse de manera privilegiada al estudio de las ciencias experimentales, mas no a las humanidades o la filosofía, no al menos formalmente ya que únicamente la lógica se incorpora como asignatura filosófica en este momento. Y, en segundo lugar, la preeminencia del método y el conocimiento científico llevó al positivismo, inevitablemente, a formular una idea de hombre organicista, a una idea de la sociedad y de la humanidad en general como un constructo material, con un desarrollo físico sometido a las leyes de la naturaleza y, como tal, susceptible de ser estudiado para determinar sus regularidades y predecir su evolución. Esta perspectiva positivista sostenida por Comte y replicada por Barreda, da lugar a una deshumanización del hombre y su desarrollo, pues se

enmarca ya en un modelo rígido, pretendidamente objetivo, cientificista, que cree poder determinar leyes sociales.

Así pues, la aparición de la actitud investigativa como uno de los fines de la educación preparatoria aparece en la institución que nos interesa como una actividad inherente a la enseñanza y el aprendizaje, pero con un amplio margen de aplicabilidad entre las ciencias. Lo cual, no obstante, nos habla de que la investigación en general, como actitud que va a la búsqueda y construcción del conocimiento, está presente en la ENP desde su fundación, lo cual indica que no ha sido una actitud ajena a este nivel educativo, ni se pensó a sus estudiantes como incapacitados para desarrollarla. La investigación moderna forma parte de las aspiraciones e ideales de los fundadores de la Preparatoria Nacional.

1.5. La inauguración de la Universidad Nacional y el periodo posrevolucionario

Tales ideales positivistas se unen hacia 1910 con los principios humanistas que Justo Sierra buscó reposicionar en el mapa educativo nacional. Recordemos el “Discurso de Inauguración de la Universidad Nacional en la celebración del Centenario” (1910), en donde Sierra exhorta a dar vida a una Universidad en donde la ciencia y la investigación se pongan al servicio del país y de las necesidades más imperiosas del ser humano, lo cual representaba una advertencia a no dejar que los afanes educativos del positivismo se olvidaran de que el saber debe estar en relación con la vida cotidiana, con la dimensión existencial del hombre: “no, no será la Universidad una persona destinada a no separar los ojos del telescopio o del microscopio, aunque en torno de ella una nación se desorganice” (Sierra, 2004: 14).

Sierra considera que la Universidad en su conjunto debe servir a los mexicanos no solamente para la erudición, sino para la acción, para responder a los problemas nacionales:

Cuando el joven sea hombre, es preciso que la Universidad o lo lance a la lucha por la existencia en un campo social superior, o lo levante a las excelsitudes de la investigación científica; pero sin olvidar nunca que toda contemplación debe ser el preámbulo de la acción [...] no podremos moralmente olvidarnos nunca ni de la humanidad ni de la patria. (Sierra, 2004: 23)

Y para los fines que más nos interesan, Sierra remata su discurso hablando de la finalidad que habría de tener la Escuela Nacional de Altos Estudios, como continuación de la educación preparatoria:

[...] nuestra ambición sería *que en esa escuela se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando*, y que la substancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamismos perennemente traducibles en enseñanza y en acción, que sólo así las ideas pueden llamarse fuerzas; no quisiéramos ver nunca en ella torres de marfil, ni vida contemplativa, ni arrobamientos en busca de *mediador plástico...* (Sierra, 2004: 41)

Como se ve, nuestra universidad ha tenido a la investigación como una de sus altas aspiraciones, no solamente para el cultivo de los saberes, sino como una necesidad ineludible para responder a los problemas de nuestra existencia como seres humanos y como ciudadanos de una nación.

Para esa época surge también el grupo de intelectuales conocido como Ateneo de la Juventud, del que sobresalían entre sus filas los filósofos José Vasconcelos, Antonio Caso, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña, entre otros. A este grupo filosófico-cultural se le atribuye haber reformado la orientación de los saberes al interior de la educación universitaria, pues pugnaron por una recuperación total y definitiva de las humanidades, para contrarrestar lo que consideraban había sido un fracaso del positivismo: la visión del ser humano en su mera dimensión orgánica y biológica, pero escindido de su lado metafísico, de lo

espiritual, anímico e imaginativo, aspectos que eran atendidos por la filosofía y las artes. Podría decirse que, en el horizonte ateneísta, la investigación universitaria científica debía ser complementada con las humanidades.

Si bien la duración temporal del grupo ateneísta fue breve, sus integrantes tuvieron el mérito de mantener la investigación de los estudios literarios, filosóficos y humanistas en general al interior de la Universidad durante los convulsos años de la Revolución Mexicana. Su proyecto intelectual comprendía revertir la hegemonía del positivismo y dar lugar a los saberes antes despreciados como las lenguas clásicas, el latín y griego, así como a las grandes obras de la cultura grecorromana, una vuelta a la historia y a la poesía, saberes que en adelante serían incorporados en los afanes de formación de individuos libres, autónomos, activos y de cara a su realidad concreta.

Mi documentación me ha llevado a rastrear otro momento en el que se insiste en la investigación como una preocupación básica de los encargados de la administración de la educación preparatoria en la época posrevolucionaria.

En 1922, Vicente Lombardo Toledano asume la dirección de la ENP y como una de sus acciones, se propone formular un plan de estudios que pudiera unificar la enseñanza media en el país, reorganizando la ENP y generando una proyección a nivel nacional en las instituciones educativas de los estados. En este año logra convocar al *Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República*, que se celebra entre el 10 y 22 de septiembre. En dicho congreso se muestra claramente la preocupación por la investigación como una actividad que la Preparatoria debería fomentar: “El Primer Congreso concluyó que este nivel debería capacitar a los alumnos para *emprender investigaciones científicas por sí mismos*, haciendo de ellos hombres cultos a partir del aprendizaje *de las letras y las ciencias*.” (Zorrilla, 2008: 113).

La propuesta emanada del Congreso, e influida profundamente por el pensamiento de Lombardo Toledano, incorpora ya el interés por la investigación en general, tanto en el ámbito científico experimental como en el humanístico.

Recordemos que Toledano abogaba por una educación científica, que retomara lo mejor del positivismo; educación *técnica* en el sentido de que fuera creadora de hombres productivos social y materialmente, y *humanística*, restituyendo en la educación aquella dimensión humana, metafísica, espiritual que de alguna forma había perdido en el periodo positivista de la educación. (Toledano, 2002: 83)

Las letras y las ciencias van juntas desde la perspectiva de Toledano y su cultivo habrá de ser potencializado a través de la investigación, realizada por los mismos alumnos. Hay para esta época ya una reconciliación entre ciencias y humanidades al interior de la Escuela Nacional Preparatoria, tal como la imaginaron los ateneístas.

Herederos y continuadores de la idea de Justo Sierra de que la Universidad debería ser un semillero de jóvenes profesionistas y ciudadanos comprometidos con su país, son algunos filósofos como José Vasconcelos, quien impulsó un movimiento educativo nacional desde la rectoría de nuestra Universidad, así como Samuel Ramos, quien siendo uno de los principales intelectuales de su época, hizo suyo el lema de que la verdadera educación sería aquella que se propusiera “nacionalizar la ciencia” y “mexicanizar el saber”, con claras intenciones de *autognosis*. Para Ramos, una de las misiones de la educación, en todos sus niveles, debía ser la de dotar a los estudiantes de herramientas suficientes para conocer su propia realidad, para entender los problemas de su circunstancia y la peculiaridad de su contexto. Para tal objetivo, creía Ramos que el método científico era la clave de la orientación educativa: “La ciencia es un valor universal que nosotros debemos aprender como un conjunto de principios y métodos para la investigación. El conocimiento de México del que yo hablo, debe ser un conocimiento científico, riguroso, metódico.” (Ramos, 1951: 115).

Recordemos que, para Samuel Ramos, uno de los principales problemas del mexicano era el sentimiento de inferioridad, no congénito, sino desarrollado colectivamente y derivado de la decepción resultante de la falta de autoconocimiento de las capacidades propias y un desmedido anhelo de igualarse

a las sociedades más desarrolladas de Europa. La educación y la investigación sobre sí mismos, sobre la historia mexicana, sobre el pensamiento propio y la situación concreta del mexicano, eran una de las principales tareas pendientes de la educación en México. Por ello, concebía a la investigación como una herramienta fundamental para desentrañar los conocimientos necesarios que nos permitirían poner en marcha soluciones e iniciativas emanadas de nuestras necesidades y evitar con ello la imitación extranjera y el adaptar acrítica y pasivamente proyectos ajenos para cada ámbito de nuestra vida: el político, el social, el educativo, el filosófico, etcétera.

1.6. La recepción del exilio republicano español y su influjo en la enseñanza de la filosofía

En nuestro panorama filosófico-educativo aparece luego la figura de José Gaos, filósofo español que, tras su exilio en México, aportó ideas interesantes a la reflexión educativa en nuestra Universidad. En su texto "Acerca de la segunda enseñanza mexicana", manifiesta sus ideas en torno a las funciones y orientación que debía seguir la educación media superior como preámbulo de la educación profesional. Una de las principales preocupaciones de Gaos fue la formación rigurosa en la investigación documental y en el papel activo del estudiante que, bajo la dirección y corrección del docente, podría iniciarse en las indagaciones filosóficas. Dice Gaos en su texto:

El aprendizaje correlativo de la enseñanza no puede ser puramente receptivo o pasivo nunca; debe ser activo y personal todo a lo largo de su curso. Tan solo hay que graduar este su curso, las tareas que a labor activa y personal vayan poniéndose sucesivamente a través de los años, desde las que no pueden tener por efecto sino el descubrimiento de mediterráneos por los principiantes, hasta las que pueden dar por resultado el descubrimiento de nuevos mares y océanos por los predestinados a ser reconocidos como genios. (Gaos, 1960: 22)

Dicha preocupación por que el alumno aprendiera a investigar nos confirma su confianza en la juventud y en su capacidad intelectual que, bien orientada por sus profesores, pudiera llegar a aportar descubrimientos y saberes nuevos. Para Gaos, los alumnos principiantes en la investigación, entre quienes podríamos considerar a los alumnos de bachillerato, tendrían la posibilidad de descubrir, al menos “mediterráneos”, lo cual no es poca cosa si consideramos, como Gaos, que la formación en la investigación ha de ser continua y permanente para llegar a generar especialistas y profesionales.

En esencia, para Gaos la investigación filosófica consiste en un aprender a *cofilosofar* con los grandes autores de la filosofía universal y nacional. Para el filósofo “*transterrado*”, la investigación implica una labor de acompañamiento donde el docente funge como guía y asesor, formador de técnicas, saberes y conocimientos, y el alumno como un sujeto activo que se enfrentará directamente con los textos, ideas y modos de filosofar de los autores estudiados en un curso de filosofía. La clave está en que, en este aspecto, Gaos apuesta a enseñar a *filosofar* más que enseñar filosofía; pues filosofar implica posicionarse ante el mundo y generarse una idea de él, y de la propia existencia inserta en ese mundo. Por eso Gaos afirma: “El filósofo, no es más que el especialista profesional de lo que en todo ser humano hay de poseedor, si no de autor, de una concepción o visión, por rudimentaria que sea y poco original que sea, del mundo y de la vida” (Gaos, 1960: 16). De este modo, adentrarse en la investigación filosófica es adentrarse en las concepciones del mundo y sus problemas, planteadas por los grandes filósofos, de manera que a la par, los estudiantes puedan relacionar las explicaciones que los pensadores ofrecen, con su propia idea del mundo y puedan, a partir de ellas, entenderlo, repensarlo, reflexionarlo filosóficamente hablando.

Por supuesto, Gaos ofrece una serie de reflexiones metodológicas sobre cómo llevar a buen puerto la tarea del investigador universitario en formación; aspectos en los que serán retomados en el capítulo siguiente, al fundamentar filosófica y pedagógicamente mi propuesta de intervención docente. De momento,

solamente quiero apuntar aquí que para Gaos la investigación filosófica es, además de un conjunto de técnicas de lectura, análisis, síntesis y comprensión de textos directos de los filósofos clásicos, un ejercicio de *filosofar* acompañado de esas grandes voces. Más aún, me interesa señalar que, con todo el rigor y disciplina que Gaos concedió a la investigación, encuentro que en sus textos compilados en su obra *La filosofía en la Universidad* (2000), manifiesta una sincera confianza en que los alumnos de bachillerato pueden iniciarse en la investigación filosófica, siempre que cuenten con un profesor dispuesto y conocedor de la metodología de la investigación y que haga, a su vez, investigaciones propias. Con toda claridad, que formemos alumnos investigadores dependerá en más de un sentido, de que tengamos profesores investigadores, pues nadie puede enseñar lo que no conoce, lo que no sabe ni, en este caso, lo que no practica.

El optimismo y labor de José Gaos dio grandes frutos pues a él se debe la consolidación de una escuela nutrida por varias generaciones de estudiantes que hoy en día reconocemos como consagrados investigadores. A partir de su método de enseñanza en seminarios de investigación, Gaos formó a varios investigadores y filósofos entre quienes encontramos, hasta la fecha, a una de sus discípulas más destacadas, la doctora Carmen Rovira, gran promotora de la investigación documental dirigida al pasado filosófico y cultural de México.

1.7. Pablo González Casanova y la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades

Hacia la segunda mitad del siglo XX; aparece en el panorama del bachillerato universitario un innovador modelo educativo, representado por el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Con un ambicioso proyecto educativo constructivista, el 1 de febrero de 1971 se anuncia su fundación en la Gaceta Amarilla. La propuesta de esta nueva escuela se debe al entonces Rector, el Dr. Pablo González Casanova, quien consideró que era necesario un espacio

académico para los jóvenes en el que pudieran superarse algunos vicios de la educación como el “enciclopedismo”, la enseñanza primordialmente “memorística” y la concepción pasiva del alumno, por un lado, y la actitud totalitaria del docente, por otro.

Para los propósitos de esta tesis, quisiera enfatizar el papel que se le concede a la investigación como una práctica académica regular y deseable, que habría de inspirarse y formarse en los jóvenes alumnos de bachillerato. En la Gaceta Amarilla queda testimonio de estos primeros ideales con los que nace el CCH, ideales que, si bien se van ajustando con el tiempo y durante las sucesivas reformas académicas y nuevos Planes de Estudio, se mantienen en esencia. A continuación, destaco aquellos que más nos interesan.

En el documento señalado se afirma concretamente que la formación del alumno de CCH se orientará en tres ejes: *aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer*. Y a través de ellos se buscará que el alumno se apropie de una concepción de cultura básica. Esto quiere decir que se asumen como conocimientos básicos y necesarios aquellos que permiten adquirir el método de las ciencias experimentales, así como el método socio-histórico; conocimientos de matemáticas, español, lengua extranjera y expresión plástica. Asimismo, se pone énfasis en la formación en la investigación, pues ello le permitiría al alumno desarrollar y encausar su curiosidad intelectual, acercándose a las grandes obras de literatura universal y a los saberes científicos de manera directa. A su vez, plantea el conocimiento de diversas vocaciones, oficios y saberes técnicos, útiles para la vida diaria y el ámbito económico, pues en sus comienzos, la aspiración de González Casanova era que el CCH, además de representar una opción para la educación preparatoria, pudiera también dotar a los alumnos de una educación terminal. Como premisa fundamental, la cultura básica que el alumno adquiriría en el CCH tendría la finalidad superar el enciclopedismo y la pasividad del alumno, a través de la vinculación teórico-práctica y la independencia del alumno en su formación académica.

Este modelo educativo que concede al alumno una alta autonomía y autodeterminación supone, por supuesto, una nueva concepción del docente, algo quizás inédito en nuestro país y sumamente necesario para la época en que surge el CCH. El profesor, más allá de un poseedor y difusor de conocimientos que han de ser recibidos acríticamente por el alumno, es ahora un guía. El profesor habrá de superar el método de enseñanza basado en la cátedra unidireccional, para dar paso a una enseñanza dialógica en la que el alumno ocupa un papel relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Claro que la noción de profesor y su autoridad no desaparecen, pero sí se transforman de modo que ahora el alumno es un agente activo en la construcción de su propio conocimiento.

De este modo, la noción del estudiante dentro del modelo de CCH se transforma también de una manera radical. El alumno no es concebido ya como un contenedor de información, ni un receptor pasivo de los contenidos académicos, sino un sujeto activo, que debe buscar por sí mismo el conocimiento, con la guía del profesor. El alumno ha de allegarse la información en las fuentes documentales de primera mano: libros, enciclopedias, periódicos, cursos extraordinarios, etcétera. Es decir, es un alumno activo que una vez dotado de habilidades y técnicas para la investigación, se mantiene en continua formación, investigando con un alto grado de autonomía.

Posteriormente abundaré sobre las virtudes de este modelo educativo, por ser él principalmente en el que está basada mi propuesta pedagógica. Ahora solamente me gustaría dejar constancia de la noción de investigación que se rescata y que se busca promover en el CCH desde su fundación y hasta nuestros días.

La formación de alumnos capaces de investigar, como se ve, es una de las prioridades del CCH. Para ello, desde su fundación se afirma que el alumno *aprenderá a aprender* en talleres de investigación documental:

En los talleres de redacción e investigación documental se escogerá un tema sencillo de investigación para redactar un artículo durante el semestre

correspondiente y se enseñarán al alumno las técnicas de información y documentación y la forma de hacer fichas de referencia para clasificarlas y usarlas. En los talleres de lectura se deberá buscar un equilibrio constante de obras de poesía, teatro, historia, filosofía y política, debiendo los estudiantes leer, resumir y comentar las obras, por escrito o verbalmente, en grupos grandes y pequeños, en que se vea su comprensión, interpretación, apreciación, capacidad de promover y participar en la discusión, y su interés en leer por cuenta propia esas y otras obras que les permitan adquirir directamente una cultura literaria, filosófica, histórica y política. El profesor podrá dares a leer también algún libro o capítulo de introducción general a la cultura correspondiente a la época de los autores, pero siempre deberá hacerlos leer un mínimo de textos básicos y modernos, llevándolos directamente a las fuentes. (UNAM, 1971: 5)

Como se ve, en el modelo del CCH se encuentran presentes ya algunas de las aspiraciones que diversos intelectuales han tenido a lo largo de nuestra historia: el proyecto de formar alumnos que tengan a su alcance los materiales y las capacidades necesarias para conocer, de primera mano, las grandes obras de la literatura y el pensamiento universal. Estos principios pedagógicos, motivados por González Casanova, parecen eco de los anhelos de José Gaos cuando exhortaba a profesores y a alumnos a formarse en la investigación y aportar, con ello, a la cultura y la creatividad nacional.

Quisiera recordar también el *Discurso de protesta como rector* del Dr. Pablo González Casanova, en donde, con toda seguridad, expresa que una de las labores prioritarias de la Universidad habría de ser la de formar investigadores, tanto a nivel profesional como, inicialmente, a nivel bachillerato, pues enaltecer a la Universidad y a nuestro país, pensaba González Casanova, pasaba necesariamente por la formación de sujetos autónomos, profesores y alumnos, que fueran capaces de entrar en un diálogo recíproco y fecundo en lo académico y lo humano:

la cultura superior exige más y más un conocimiento de los métodos de investigación y análisis, y a investigar sólo se aprende investigando. ¿No debemos

impulsar de una manera sin precedentes los institutos de investigación humanística y científica, para que al lado de los investigadores experimentados trabajen los jóvenes que mañana serán investigadores? (González Casanova, 1970, en Gallegos, 2014: 218)

Para lograr tal fin, el proyecto del CCH busca vincular tanto a escuelas, facultades e institutos de investigaciones con la educación media superior: “El Colegio de Ciencias y Humanidades abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio, a los investigadores” (UNAM, 1971: 7), pues se planteó desde su origen el objetivo de “enriquecer nuestras posibilidades de investigación en un país que requiere de la investigación científica, tecnológica y humanística, cada vez más, si se quiere ser, cada vez más, una nación independiente y soberana, con menos injusticias y carencias.” (UNAM, 1971: 7).

La formación académica que deposita en la investigación sus más hondas esperanzas tiene la finalidad de dar como resultado alumnos y académicos comprometidos con su realidad concreta. Esta era una aspiración de Pablo González Casanova tras comprender que la educación como problema, implicaba una reforma de tajo, radical y sustanciosa, que pudiera estar a la altura de los problemas nacionales, en lugar de volverse uno más de ellos. Así lo afirma en su texto “El problema del Método en la Reforma de la Enseñanza” (1953), en donde parece dar respuesta a la dicotomía problemática que ya antes había surgido al interior de la ENP y de las reflexiones pedagógico-sociales de varios intelectuales: ¿qué tipo de educación requería el México moderno?, ¿se debían privilegiar los estudios científico-técnicos a los humanísticos?, ¿cuál tipo de educación es propia de un país democrático? González Casanova responde que se requieren “técnicos que sean humanista y humanistas que sean técnicos, o, para decirlo de otro modo, técnicos que sean ciudadanos y viceversa”. (González Casanova, 1953, en UNAM, 2013: 25)

Pero ello no sería fácil de lograr pues, afirmaba, la educación en México adolecía de varios vicios, entre ellos dos importantes: “1°. En primer lugar, encontramos un obstáculo ancestral, legado de la cultura escolástica, que hace de la enseñanza una labor memorística, e impide que el segundo ciclo sea un paso preliminar de la enseñanza para la investigación, la cual debe ser el último grado de toda enseñanza. 2°. En el segundo lugar nos encontramos con un legado intelectualista, que hace incluso de la enseñanza técnica una enseñanza excesivamente teórica.” (González Casanova, 1953, en UNAM, 2013: 25). Aunado a ello, consideraba González Casanova, había un modelo de educación preparatoria que más que lograr que los alumnos se apropiaran del conocimiento por sí mismos, se les consideraba como receptáculos, se pensaba que la escuela debía dar al alumno todos los saberes, lo que resultaba imposible y contraproducente, pues se saturaba al alumno de información en lugar de enseñarle métodos y estrategias para que él mismo experimentara el descubrimiento del conocimiento humanístico y científico. Tal diagnóstico lo plantea González Casanova en el año 1953; poco más de veinte años después logra fundar el CCH, escuela que refleja algunas de las soluciones que, pensó, vendrían a mejorar el estado de la educación preparatoria en México.

Si bien, en los 50 años de existencia del Colegio de Ciencias y Humanidades han existido reformas y actualizaciones a los planes de estudio, en lo sustantivo han permanecido íntegros los pilares del modelo educativo. De tales adecuaciones y modificaciones doy cuenta en el subcapítulo 4.2. *Contexto institucional y modelo educativo del CCH.*

1.8. La investigación en el siglo XXI en la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades

Ya bien entrado el siglo XX y hasta la actualidad, hay autores que siguen sosteniendo la idea rectora de que la investigación debe formar parte de la vida docente universitaria desde el nivel medio superior. Uno de ellos es el filósofo Victórico Muñoz Rosales, quien en su artículo “*Investigatio docens* o docencia en

forma de investigación” afirma que es posible motivar a los jóvenes a iniciarse en la investigación cuando se logra generar en ellos el interés por un problema de su realidad cotidiana, que observen o padezcan (Muñoz, 2011: 161).

Lo anterior, por su parte, supone implícitamente que la investigación como actividad formativa no está vedada para ningún sujeto. Así lo afirma también Porfirio Morán Oviedo, al enfatizar que la investigación no es “un privilegio para superdotados o una función que merezca un tratamiento de excepción en la Universidad, sino un requerimiento básico para el avance y desarrollo de cualquier sociedad” (Morán, 1993: 8). En ese sentido, se plantea a la investigación como una actividad humana básica al interior de las instituciones educativas que debería ser promovida incluso desde el nivel bachillerato.

De igual opinión es el investigador Ricardo Sánchez Puentes, quien en su texto “Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior”, considera que pueden plantearse procedimientos metodológicos adecuados para los estudiantes de este nivel educativo, no obstante que, a la par, es necesario que se fortalezcan las condiciones institucionales para el desarrollo de esta actividad: “Urge, igualmente, abordar la enseñanza de la investigación de manera global en la universidad, de modo que sea objeto de políticas institucionales generales que se traduzcan en una planeación estratégica en sus diferentes niveles...” (Sánchez, 2011: 65, en Morán, 2011).

Sánchez Puentes está planteando la necesidad de atender la situación real existencial del acontecer de la investigación en la Universidad y sus dependencias de nivel medio superior. Veamos de qué manera se ha promovido institucionalmente el desarrollo y fomento de la investigación en la ENP y el CCH.

En un texto titulado “El perfil del docente de tiempo completo en la ENP”, de Marina Gutiérrez y Guadalupe Langarica, se afirma que en el Art. 61 del Estatuto de Personal Académico de la UNAM, los profesores de carrera (tiempo completo) tienen “la obligación de profesar cátedra y de realizar *investigación*, según la distribución de tiempo que haga el Consejo Técnico correspondiente...”

(Gutiérrez & Langarica: 1994). Y para los docentes de la ENP, el H. Consejo Técnico de 1986 establece que éstos deberán cubrir “horas de apoyo a la docencia” en actividades que incluyen: “Tareas de investigación de carácter personal, de conjunto, relativas a su especialidad, aspectos vinculados a la docencia o de interés para la institución” (Gutiérrez & Langarica: 1994). Disposición que, no obstante, para su época estaba lejos de incorporarse como una práctica natural entre docentes, pues en su mismo estudio, las autoras afirman que, en cuanto a los docentes del área de humanidades, sólo “33 por ciento indica que realiza investigación”, mientras que, en áreas como la biología y la psicología, el índice baja a 20 por ciento de los docentes.

Por su parte, en el CCH, en su reforma de 1996 al Plan de Estudios, se sigue poniendo especial énfasis en la investigación como uno de los pilares de su modelo educativo:

Este Bachillerato, en consecuencia, es un bachillerato de fuentes y no de comentarios, puesto que se propone dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y, más en general, de la cultura; es decir, a la lectura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo. Por ello, pone el acento en el trabajo intelectual del alumno y excluye concebirlo como repetidor del saber del profesor, con quien comparte en cierta igualdad radical, la posibilidad de conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente. (UNAM, 1996: 36)

Ahora bien, es necesario señalar que, además de que el bachillerato universitario tiene en sus principios y objetivos motivar al alumno a la investigación en ciencias y humanidades, como parte de una práctica académica regular en sus asignaturas, esto no siempre sucede como se esperaría. Aunado a ello, existen dificultades que la falta de infraestructura puede conllevar para la enseñanza y la práctica de la investigación, tal como el Dr. Sánchez Puentes lamentaba y exigía como una

necesidad el mejorar la infraestructura para el desarrollo y la enseñanza de la investigación.

Ante esas dificultades, la UNAM ha dado pasos firmes hacia la consolidación de la investigación en su nivel bachillerato, a partir de la creación, en 1989, del *Programa Jóvenes hacia la Investigación*, que, si bien en un comienzo se centró en la investigación científica, a partir de 1994, se amplió a otras áreas del saber, dando lugar al *Programa Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, a desarrollarse tanto en la ENP, como en el CCH.

Dicho programa fue reactivado en la ENP y el CCH hacia 2012, por la Coordinación de Humanidades, con la intención de impulsar la investigación al interior del bachillerato, el desarrollo de metodologías de trabajo y como un complemento para la docencia y la evaluación.

De este programa institucional, me parece pertinente destacar los siguientes objetivos. Para el caso de los docentes:

- Que los profesores partan del conocimiento en metodología de la investigación, construcción de instrumentos de investigación y protocolos para llevar a cabo, sin improvisaciones, los procesos de tutorías y asesorías a los jóvenes participantes. [...]
- Ampliar la competitividad en el análisis crítico y manejo de la información de nuestros alumnos egresados.
- Lograr mayor objetividad y valoración de conocimientos adquiridos en los procesos de investigación.
- Organizar eventos de presentación de proyectos y resultado de investigaciones generadas por equipos de alumnos con sus maestros.
- Elaborar textos de apoyo a la docencia en el área de investigación en las ciencias sociales y humanidades, para su publicación y distribución a docentes. (Ceniceros, s/f)

Por su parte, el proyecto espera que los alumnos cumplan con estas metas:

- Incremente sus conocimientos con prácticas de investigación documental y/o empírica, en trabajos de campo, de casos y formas de vida.
 - Acceda a la instrumentación protocolaria para lograr con procesos ordenados a descifrar problemas concretos y a organizar bloques de información que del permita informar de lo encontrado.
 - El alumno esté capacitado en la construcción de problemas, hipótesis, objetivos de investigación [...] y conocer el valor del dato en la argumentación.
 - La práctica investigadora individual y colectiva genere aperturas hacia la consolidación de un pensamiento crítico que permita al alumno solucionar problemas y entrar a la construcción de hipótesis explicativas, de manera temprana.
 - Que el alumno participe en Coloquios, Congresos y Feria de las Ciencias Sociales y Humanidades y exponga los resultados de su trabajo de investigación.
- (Ceniceros, s/f)

De este modo, se busca que tanto docente como estudiante se vinculen con la tarea de la investigación; por un lado, que ambos se formen en las estrategias y conocimientos procedimentales necesarios, es decir, en la didáctica; y por otro, que se lancen a la práctica concreta de la investigación, con la posibilidad de vincularse a los propios centros de investigación especializados de nuestra Universidad. Este programa se está planteado de manera ideal como una estrategia para la consolidación de la investigación en la Universidad, desde el nivel bachillerato, lo cual me permite sostener que la búsqueda de la formación de un alumno investigador, al mismo tiempo que de docentes que investiguen y enseñen a investigar, es una de las aspiraciones más legítimas que tiene nuestro sistema educativo universitario.

Como se ve, la investigación entendida como búsqueda del conocimiento y preservación de la memoria y los saberes ha sido una práctica humana que ha

estado presente en todas las épocas de nuestra historia intelectual. A lo largo de los siglos, en lo que hoy es nuestro país han surgido diversas personalidades interesadas por la indagación y la comprensión de su existencia, así como por la documentación del saber y la ampliación del conocimiento, siempre con motivaciones y finalidades distintas. En este recorrido contextual he querido señalar que la práctica investigativa ha sido consustancial a la existencia de los seres humanos y sus necesidades intelectuales primarias, a la vez que se ha ido manifestando de modo diverso en cada época hasta consolidarse como una práctica moderna y una herramienta pedagógica formativa, orientada a la adquisición, ampliación comprensión y búsqueda del conocimiento, la cultura, las ciencias, las artes y las humanidades. Su hábitat pedagógico natural, hoy en día, se encuentra en nuestras instituciones educativas de nivel superior, pero también, como en el caso de la UNAM, en su bachillerato universitario.

CAPÍTULO 2. Fundamentación psicopedagógica de la propuesta de intervención docente

Mi propuesta de intervención docente busca incorporar la investigación como una herramienta pedagógica valiosa para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, entre alumnos del nivel medio superior. Sin embargo, es necesario realizar una serie de precisiones conceptuales, pues pareciera que pensar la práctica de la investigación en el bachillerato es una utopía. La posibilidad o no de que los alumnos de bachillerato comiencen a formarse en habilidades para la investigación filosófica y las apliquen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en cualquier otra asignatura o área, dependerá de la idea que tengamos tanto de la *investigación*, como de la idea que de la *filosofía* asumamos.

Atendamos por ahora cuáles son las nociones en que puede entenderse a la investigación como práctica académica y como recurso didáctico para la enseñanza.

Tradicionalmente partimos de que la investigación es una práctica académica por excelencia, cultivada en instituciones educativas, principalmente universitarias, enseñada en los programas de posgrado y practicada en los centros e institutos de investigación especializados en diversos campos del saber. Es, como se dice comúnmente, una de las actividades sustantivas de las instituciones de educación superior y uno de los recursos académicos y hasta económicos más importantes de las naciones.

Pero ¿qué es la investigación?, ¿qué se entiende por hacer investigación?, ¿cómo definir su práctica o conjunto de prácticas?, ¿hay solamente una noción de *investigación*?

De Ipola y Castells (1975: 41, citado en Ducoing, 2003: 53) apuntan que la investigación es: “todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un

sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales”.

Además de esta definición que encuadra a la investigación en su función de *productora de conocimientos*, considero que la investigación es una práctica que amplía campos del saber y los diversifica, lleva al desarrollo de innovaciones en distintos ámbitos (tecnológicos, médicos, sociales, humanísticos, etc.) y, sobre todo, puede servir a fines prácticos, para la vida cotidiana, la resolución de problemas y necesidades del ser humano fuera de la academia. Ese debería ser el horizonte sobre el cual montar la formación en la investigación al interior de las universidades públicas, pues están moralmente comprometidas con retribuir beneficios a las sociedades a las que se deben.

Asimismo, mi propuesta de intervención docente parte de que la investigación, más allá de ser una práctica académica generadora de conocimientos, puede ser un recurso pedagógico formativo, en lo intelectual y actitudinal, de los estudiantes de nivel licenciatura, posgrado y, sobre todo, de los alumnos de Nivel Medio Superior. Nuestra Universidad y su sistema de bachillerato no tendrían que renunciar a ese horizonte de acción como resultado de la formación de jóvenes estudiantes.

En lo sucesivo aclararé cuáles son los fundamentos filosófico-pedagógicos de mi propuesta de intervención docente.

2.1. La investigación como actividad esencial del ser humano

La investigación, antes de ser una actividad científico-intelectual de primer orden en la vida académica, es una actividad esencialmente humana; es decir, tiene una dimensión previa, rudimentaria, cotidiana, natural e incluso inconsciente.

La vida del ser humano tiene lugar en el mundo, su existencia está en relación consigo mismo, con las cosas del universo, con la naturaleza y con los otros. En ese andar, desarrollarse, vincularse y convivir con lo externo, el ser

humano realiza una serie de investigaciones elementales, conoce la realidad en la medida en que se relaciona con el mundo, lo explora, busca los elementos que puedan solventar sus necesidades. En ese buscar e indagar, lleva a cabo una serie de razonamientos, cuestiona, no sólo se lanza a explorar la realidad, también la somete a análisis y la juzga. Esta actividad elemental, básica y constitutiva del ser humano, necesaria para su supervivencia, viene a dar lugar a una práctica investigativa.

Nos dice Olavo Escorcía (2009: 11) con mucha claridad:

Por fuerza del uso, la palabra investigación ha adquirido un significado excesivamente cargado de mitificaciones en el que se olvida que la investigación, como búsqueda de conocimientos, es una actividad propia de la inteligencia humana que se manifiesta en prácticamente todas las instancias de la vida cotidiana. La necesidad o la curiosidad impulsan a las personas a conocer cada día algo que desconocen, desde la simple consulta de una lista telefónica para encontrar una dirección y un número hasta el ingreso a internet para “navegar”, es decir, para deambular en un universo inmenso de información.

De esta manera, podemos afirmar que el ser humano es un ser naturalmente investigador. Todos investigamos al menos en el nivel de la vida cotidiana, en el sentido más rudimentario en tanto conocimiento de nuestro entorno, indagación orientada por nuestras necesidades y, en general, exploración del mundo de manera interesada. El ser humano investiga por necesidad, por supervivencia.

Más aún, tal como afirma Aristóteles: “Todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones. Éstas, en efecto, son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad...” (Aristóteles, 2011: 71). De este modo, diríamos en un sentido elemental y cotidiano, el ser humano está dotado de un interés natural por la indagación.

Como la filosofía, la investigación está ligada en su origen a un momento de curiosidad, ese llamamiento de atención que los seres humanos sufrimos cuando

algo de nuestro entorno deja de darse por sentado y nos causa, en términos de Leopoldo Zea, “extrañeza”, es decir, cuando algo de aquello que nos rodea deja de parecerse familiar y nos extraña, nos llama a duda, al cuestionamiento y a la búsqueda de explicaciones. (Zea, 1983: 18).

Este momento de *extrañeza* puede identificarse asimismo con el de *curiosidad*, en tanto impulso de búsqueda de razones que nos permitan seguir comprendiendo el mundo, una vez que la realidad se nos ha hecho problema. Esta curiosidad, dirá Paulo Freire (2012: 33), es uno de los precedentes naturales en el ser humano que lo mueven a la investigación:

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda del esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. (El subrayado es mío)

Será la curiosidad, en ese sentido, un impulso vital primigenio que, luego, en la escuela, tras un proceso de formación intelectual y académica, el estudiante afina, sistematiza y orienta cognoscitivamente a la elaboración de explicaciones cada vez más racionales, complejas y ordenadas de lo que es la naturaleza, el mundo, la sociedad y la realidad en su conjunto.

Con lo anterior quiero apuntar que el ser humano cuenta con nociones instintivas hacia la investigación y que es a través de su sistematización que han de llegar a concretarse como una serie de habilidades básicas de la actividad académica y pedagógica son parte de la formación para la investigación.

Uno de los aspectos básicos que me interesa desarrollar con mi propuesta es que la investigación ha de fomentar un sentido crítico, además de impulsar a la búsqueda del conocimiento, de explicaciones y soluciones. Es decir, la investigación es una parte del pensamiento crítico y resulta fundamental para la

filosofía en tanto estrategia que, por un lado, puede ayudar a los estudiantes a afianzar conocimientos disciplinares, mientras que, por otro, los dota de una actitud de crítica radical y de extrañeza ante el mundo: las habilidades para la investigación le permiten al ser humano dejar de dar por sentado lo que sucede y comenzar a problematizar la realidad.

Este paso de la curiosidad a la indagación y a la crítica no se da en automático ni de manera espontánea. Freire (2012: 32) nos dice que la curiosidad se presenta en un primer momento como una “curiosidad ingenua”, “desarmada”, y que se identifica con el “sentido común”, es decir, con un conocimiento rudimentario que, sin embargo, es valioso y necesario, pues representa nuestro punto de partida: “es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve *curiosidad epistemológica*” (Freire, 2012: 33).

De ahí que, a la par del estímulo natural a la indagación, resulte igualmente necesaria la formación académica y, con ella, el papel de los docentes y de un marco pedagógico-institucional que de soporte y cabida a la promoción de la crítica y la investigación como forma de hacerse del conocimiento, a la vez que las conciba como herramientas de comprensión y transformación de la realidad: “una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad-crítica, insatisfecha, indócil.” (Freire, 2012: 33).

Dicho lo anterior, y supuesto ya que la escuela es el lugar ideal en el que la curiosidad puede transformarse en investigación y crítica, en *curiosidad epistemológica*, vale la pena encarar una serie de problemas fundamentales: ¿en qué momentos de la formación académica de una persona es adecuado promover la investigación?, ¿es posible formar investigadores en cualquier nivel educativo?

2.2. La academia, el hábitat de la actividad investigativa

Es en la academia, en los centros escolares, en donde la investigación ha de enseñarse y desarrollarse. Como hemos dicho, la investigación científica y humanística forma parte de uno de los objetivos y funciones principales de las instituciones de Educación Superior. Que la investigación, al menos en teoría, es una de las actividades que prioritariamente se desarrollan en las universidades, es una afirmación que a nadie inquieta o causa duda de que así sea. Pero ¿tendremos la misma aceptación si decimos que la investigación ha de enseñarse y practicarse desde el bachillerato? O, más aún, ¿se aceptará nuestro dicho si afirmamos que incluso ha de fomentarse desde la educación básica?

La universidad no es el único espacio en donde ha de promoverse, formarse y practicarse la investigación; la investigación, como actividad académica que agrupa un conjunto de estrategias de aprendizaje y como actividad didáctica en sí misma, tiene derecho a formar parte, legítimamente, de la normalidad académica de las escuelas de Nivel Medio Superior e incluso de las de Nivel Básico. Al respecto, puede verse a Moreno Bayardo (2005 y 2012), quien rastrea cómo en diversos proyectos educativos, a lo largo de varias décadas en México, se ha hecho énfasis en la formación de habilidades para la investigación desde el nivel básico hasta el posgrado. Por supuesto, en cada nivel educativo, la formación para la investigación tendrá sus peculiaridades, sus elementos propios, su grado de dificultad, especialización, objetivos y funciones particulares: no hay una sola forma de investigar ni una sola orientación; la investigación tiene muchos sentidos y tendría que desarrollarse en todos los niveles educativos de forma particular. En la educación básica la formación para la investigación puede consistir prioritariamente en el fomento de actitudes orientadas a la curiosidad, la indagación y el cuestionamiento continuo por parte de los niños de primaria; hacia la formación del pensamiento crítico y científico entre los alumnos de secundaria, a través del conocimiento y puesta en práctica del método científico o de diversos

métodos de investigación. En la educación media superior, la formación para la investigación puede retomar los puntos anteriores y expandirse a la conciencia propia sobre el proceso de construcción y adquisición del conocimiento, así como la aplicación práctica del pensamiento científico y las habilidades investigativas para la resolución de problemas cotidianos. En la educación superior la investigación debería ser parte indispensable de la práctica académica como recurso cotidiano de formación, en vistas a la formación de profesionistas críticos, autónomos y capaces de emprender proyectos cognoscitivos por su cuenta. Finalmente, en el posgrado, a lo que se aspiraría es que la investigación fuera la práctica y actividad prioritaria, en aras a la generación del conocimiento, la ciencia y la innovación tecnológica.

En este trabajo, nosotros nos dedicaremos a revisar y proponer una estrategia para la implementación de la investigación como recurso formativo para la filosofía y, en suma, para cualquier asignatura, durante el bachillerato.

Ahora bien, ¿en qué consiste enseñar a “investigar” en el bachillerato?, ¿es posible formar investigadores en el bachillerato?, ¿cuál es el sentido pedagógico de la investigación como herramienta de enseñanza-aprendizaje en alumnos de bachillerato?, ¿cuáles han de ser sus objetivos?, ¿qué se espera que los alumnos aprendan de la labor de investigar?

2.3. El bachillerato y la formación para la investigación

Las preguntas anteriores hacen necesaria una distinción terminológica planteada por varios pedagogos en torno a las diferencias que hay entre la *formación de investigadores* y la *formación para la investigación*, pues, aunque suenan casi igual y podríamos suponer que tienen la misma finalidad, en los hechos, son dos prácticas que comprenden dos horizontes distintos.

Patricia Ducoing Watty, en la obra colectiva *Sujetos, actores y procesos de formación* (2003), hace una precisión conceptual que resulta valiosa. Por un lado,

nos dice que al hablar de la investigación como práctica académica que ha de enseñarse y fomentarse en las instituciones educativas, es necesario distinguir entre: *formación de investigadores* “entendida como el proceso de formación que alude a los sujetos que habrán de dedicarse a la investigación como actividad profesional”, y *formación para la investigación* “entendida específicamente como apoyo para su mejor desempeño profesional” (Ducoing, 2003: 24). Dentro de la *formación de investigadores*, podemos ubicar a la investigación orientada a la generación de conocimientos, así como al desarrollo de la innovación y la tecnología. Dentro de la *formación para la investigación*, podríamos agrupar al conjunto de saberes, procedimientos, habilidades y técnicas de investigación que sirven a la formación de cualquier persona en el ámbito académico e incluso, agregaría yo, en la vida diaria.

De manera más específica, Guadalupe Moreno (2005: 2) nos dice que la *formación para la investigación* está orientada:

a quien necesita dicha formación ya sea como apoyo para un mejor desempeño en su práctica profesional, como herramienta para comprender y en su caso aplicar productos de investigación, o bien como mediación para internalizar estructuras de pensamiento y acción que le permitan resolver problemas y en general, lograr mejores desempeños en la vida cotidiana.

En ese sentido, la formación para la investigación consistiría en el “quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada *investigación*.” (Moreno, 2005: 2).

Por su parte, la *formación de investigadores* consistiría en un programa académico orientado concretamente a formar investigadores profesionales de diversas especialidades, lo cual de manera deseable tendría lugar en los programas

de posgrado y en los centros de investigación profesional, en donde se produce conocimiento, innovación y formación de nuevos investigadores.

Dicho esto, es claro que la educación del nivel medio superior puede aspirar legítimamente a la *formación para la investigación*, es decir, a la formación de habilidades, actitudes, hábitos y valores propios del pensamiento científico y la indagación.

Resulta valioso resaltar, además, que, en términos de Moreno Bayardo, la formación para la investigación no corresponde en sentido estricto a una formación que se da con exclusividad en el ámbito académico; tal como nosotros creemos, las experiencias de la vida misma nos han ido dotando de predisposiciones, habilidades y actitudes hacia la investigación. Más aún, la formación para la investigación tampoco tiene como objetivo agotar su práctica en la resolución de problemas de carácter académico o epistemológico puramente, debe tener, como también hemos señalado, un horizonte de realización en la vida cotidiana, para la reflexión, comprensión e incidencia real en los problemas del mundo que les ha tocado vivir a los jóvenes alumnos.

Así, la investigación, y en el caso concreto de mi propuesta, la investigación filosófica, ha de servir no solamente a la adquisición de ciertos contenidos temáticos y formales del área disciplinar, ni siquiera solamente al conocimiento instrumental y el dominio de ciertas habilidades metodológicas y procedimentales de la investigación, sino, sobre todo, a la formación de actitudes y habilidades para la vida diaria, para enfrentarse y transformar el mundo que habitamos.

El filósofo y pedagogo Ricardo Sánchez Puentes sintetiza los objetivos de la *formación de investigadores* a nivel profesional, pero me parece relevante que uno de los pasos que señala, es justamente aquel que podemos adecuar y buscar que sea realizable entre los estudiantes del nivel Medio Superior: el de la formación básica

de una mentalidad científica, mismo que sería fundamental en los objetivos de una *formación para la investigación*. Afirma Sánchez Puentes (1989:169):

Enseñar a investigar, se ha visto, consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimiento, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma; 3) [...] transmitir el oficio mismo de productor de conocimiento.

Con lo anterior, se nos dice que enseñar a investigar profesionalmente, en el marco de un *habitus* como entramado teórico que articula un método específico para la generación del conocimiento necesita, en un primer momento, de una formación básica de habilidades y actitudes propias del pensamiento científico. Ese estadio inicial que sirve de base para la sistematización y formación rigurosa de investigadores es el que la EMS podría perfectamente fomentar.

A nosotros nos toca definir cuáles serán esas habilidades investigativas, pues hemos optado por considerar que en el nivel bachillerato, los alumnos han de tener una *formación para la investigación*.

De este modo, coincidimos con Ducoing, cuando afirma que es deseable y necesario que la enseñanza formal en la educación básica y media superior se enfoque en:

propiciar una *formación temprana para la investigación*, para que se vaya despertando en los niños y jóvenes de educación básica y media, el gusto por y la habilidad para la indagación, la organización de información, la generación de hipótesis, la observación cuidadosa, etcétera, todo lo cual les permitirá ir desarrollando, entre otras cosas, una *mentalidad científica*. (Ducoing Watty, 2003: 55-56)

En correspondencia con lo dicho en la cita anterior, considero que en la EMS se puede aspirar, al menos, a incentivar la investigación entre los estudiantes con un sentido inicial hacia la adquisición de una serie de habilidades y estrategias

propias del pensamiento científico que, además, los favorecerán en su posterior formación universitaria y de posgrado, donde se espera que concreten una investigación en un sentido más formal, complejo y estructurado, ahora sí, orientada a la generación de conocimientos.

Al respecto, no quiero dejar de enfatizar que lo que se busca, al menos con los alumnos de educación básica y media superior es el desarrollo de una mentalidad científica, más allá de limitarse a la enseñanza teórica del método científico, pues como apunta Sánchez Puentes (2014: 36): “al transmitir el método científico, la didáctica del quehacer científico se apoya en el modelo teórico del aprendizaje, mientras que, al enseñar una mentalidad científica, se cambia por el contrario hacia un modelo práctico del mismo.”

De este modo, la formación práctica es ineludible; se requiere enseñar habilidades y ponerlas en práctica. Si fomentamos tal formación práctica para la investigación a la vez que la adquisición del pensamiento científico, en el bachillerato, estaremos haciendo del bachillerato un momento privilegiado en donde cobraría mayor sentido la finalidad “preparatoria” o “propedéutica” para los estudios profesionales y de posgrado.

Por supuesto, la investigación académica de corte científico-humanista en el bachillerato tendría que superar las deficiencias con que llegan los estudiantes a este nivel educativo. Ario Garza plantea de manera contundente el problema que en el bachillerato heredamos de la formación que los alumnos reciben en el nivel primaria y secundaria, donde se llega a considerar que investigar consiste en:

comprar una estampa en la tienda de la esquina y pegarla en un papel cartoncillo; o copiar el artículo de una enciclopedia o imprimirlo sin leerlo, desde la computadora. Incluso en instituciones de educación superior no faltan los que actúan como si publicar fuera sinónimo de investigar. (Garza, 2007: 2)

Superar esa visión errónea en torno a la investigación, no sólo nos permitiría trabajar como docentes con alumnos más críticos y capaces, mucho más dispuestos a la investigación en el nivel medio superior. Y, sin embargo, mientras tanto, habrá que suplir esa deficiencia urgentemente en nuestras aulas del bachillerato. Mi propuesta de intervención docente busca contribuir en ese sentido.

Antes de plantear las habilidades de investigación que han de formarse en los alumnos preparatorianos, me gustaría explicar algunos puntos más, relativos a la definición de la idea de docente, de alumno y de enseñanza que ha de tenerse como fundamento de una propuesta enfocada a la formación de habilidades para la investigación.

2.4. Docencia e investigación, una relación indisoluble

Mi propuesta de intervención docente supone, a su vez, que la docencia e investigación son dos caras de la misma moneda, actividades complementarias que se ha de promover que se realicen simultáneamente. Esta idea, es apoyada por un amplio grupo de académicos e investigadores especializados en la investigación educativa y la pedagogía.

Así, por ejemplo, Glazman Nowalski (2002), distingue en el vínculo investigación-docencia en la universidad pública, tres ideas: investigación *para* la docencia, investigación *como* docencia e investigación *para* la producción y aplicación de conocimientos, con lo que señala la idoneidad de que el proceso de investigación se refiera al aula en tres momentos con tres finalidades concretas, como práctica del docente que complementa su quehacer; como puesta en práctica con los alumnos quienes aprenden investigando; y como aquel momento en el que se puede producir conocimiento especializado.

Por su parte, Fernández Rincón (2002) plantea que la investigación *como* docencia debe darse en el sentido de que tanto el alumno como el profesor investiguen el objeto de su materia, es decir, debe ir más allá de que el maestro

investigue su propia práctica en tanto investigación educativa, y centrarse en la investigación disciplinar, documental, sobre fuentes básicas de sus materias de estudio.

Soria Nicastro (2002) cuestiona el hecho de que la investigación se reduzca o se encasille en los estudios de posgrado, pues cree que ésta debe fomentarse desde antes. Dejarla hasta ese momento provoca que sólo unos cuantos "iniciados" lleguen a desarrollarla efectivamente. De ahí la importancia que nosotros ponemos en que se desarrolle desde la Educación Básica y Media Superior.

Finalmente, Morán Oviedo (1993), considera que investigación y docencia, son un vínculo indisoluble, que no pueden concebirse uno sin el otro, pues son complementarios en tanto actividades que se nutren mutuamente y que, a la vez, son condiciones de posibilidad mutuas.

De este modo, parto de la idea de la investigación como parte inherente a la docencia, van ligadas, son parte de un mismo proceso de descubrimiento y transmisión del conocimiento. Considero que no puede haber docencia sin investigación ni investigación sin docencia, no sólo porque la investigación permite que existan conocimientos, que éstos se amplíen y se puedan transmitir en la enseñanza, sino porque la investigación permite al docente formarse continuamente, actualizarse en los contenidos de la materia que imparte; lo involucra de manera crítica en la generación de contenidos y, sobre todo, de interpretaciones propias y autónomas. (Morán, 1993) El alumno, por su parte, cobra en esta práctica una dimensión activa y puede por ello mismo involucrarse directamente con los conocimientos y la realidad que lo rodea, acercarse ahora de manera *interesada* a partir de la elección de temas que a él le parecen relevantes, de los que él busca profundizar, abundar, saber más porque le permiten dar respuesta a sus inquietudes personales. La docencia en forma de investigación, finalmente, emanciparía a los agentes del proceso enseñanza-aprendizaje, pues los vuelve

agentes activos del conocimiento, no meros receptáculos ni transmisores de información (Muñoz, 2011: 160-163).

Volviendo a la pedagogía crítica, afirma Paulo Freire (2012: 30):

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Para Freire el proceso de enseñanza mismo implica la práctica de la investigación y viceversa. Recordemos que para el filósofo brasileño la investigación parte de una *curiosidad* nata ante el mundo, curiosidad que llama “saber hecho de pura experiencia” en tanto sentido común que a través de la educación puede volverse metódicamente más rigurosa, dando lugar a lo que ha llamado “curiosidad epistemológica”, adquiriendo un sentido crítico y creador (2012: 30-31).

Este tránsito de la *curiosidad* a la *investigación* requiere necesariamente del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde la práctica misma de la investigación es condición de posibilidad tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. Al respecto, la siguiente cita es clarificadora:

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. *Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.* (2012: 30. El subrayado es mío.)

Podría decirse que la esencia misma del profesor (y en ese sentido de la práctica docente) comprende en buena medida una alta dosis de sentido crítico, indagador, de insatisfacción ante el conocimiento y avidez de búsqueda epistemológica.

En ese sentido, Porlán Ariza recuerda la *docta ignorantia* de Nicolás de Cusa como un principio básico para la búsqueda del saber; principio Socrático, añadiríamos nosotros, básico para que la docencia trascienda el plano de los saberes acabados y repetidos por generaciones, para dar lugar a un saber dinámico que se reinventa investigando, que se amplía en la indagación para luego ser socializado en el aula, principio dialógico a su vez, en donde la dialéctica docencia-investigación, como la de docente-alumno se van complementando en aras a la formación de habilidades de crítica y búsqueda sistemática del conocimiento. A decir de Porlán Araiza, la relación docencia-investigación requiere: “*Saber que no se sabe*. Saber que la ciencia no contiene un conocimiento dogmático, inmutable, incuestionable, definitivo [...] Las verdades absolutas, el conocimiento dogmático, la rigidez metodológica son enemigos de la investigación. El que lo sabe todo, ¿por qué ha de ponerse a indagar?” (Porlán en Morán, 2011: 40)

Profundicemos ahora en la relación docente-alumno, ¿cuál ha de ser el papel de cada uno en esta dialéctica pedagógica de docencia e investigación?, ¿cómo se define al alumno desde esta perspectiva de la enseñanza?, ¿cómo se ha de ver al docente que en el aula busca generar habilidades de investigación, a la vez que él mismo investiga como parte de su práctica profesional?

2.5. La relación docente-estudiante

El docente que pretende enseñar la investigación, en el marco de la pedagogía crítica, va orientado por principios constructivistas en donde asume que el saber se busca, se construye y se encuentra en un proceso inacabado. El conocimiento está sometido al cambio y al devenir perpetuo del que habló Heráclito hace ya varios siglos, pues su búsqueda implica un movimiento cíclico incesante entre ignorar-saber y saber-ignorar, movimiento que por naturaleza abre un sinfín de posibilidades. No hay saberes acabados, inmutables, estáticos; aun suponiendo que los hubiera, su búsqueda implica un proceso activo en donde el que investiga debe

ir en pos del saber aun cuando se dé cuenta de que es imposible aprehender todo el conocimiento de una vez y para siempre.

Ese caminar, ese andar y buscar epistemológico es valioso por sí mismo y formativo; y la experiencia pedagógica tiene coincidencia en este punto. En el fenómeno educativo, el alumno se da cuenta de que se halla en una continua construcción del saber, ve que a cada paso los conocimientos se van ampliando y que, mientras más avanza, más amplio es el panorama de lo desconocido. El docente, por su parte, sabe que mientras más herramientas de autonomía de al estudiante, éste podrá zarpar por cuenta propia en un mar del conocimiento que se revela inagotable. Pero habrá tenido que partir el docente mismo de esa consciencia de la inconmensurabilidad del saber. Para que el docente transmita a sus estudiantes no el saber, sino que ayude a generar las estrategias y herramientas para su búsqueda, debió él mismo haber sido consciente de que la misión de la formación intelectual no es siempre un proceso que va de lo externo a lo interno, del otro al yo, de un plano trascendente que se comunica con lo inmanente, como si los escolares fueran hojas en blanco donde se plasma lo que los profesores comunican, donde se guardan los saberes depositados por otros, donde se infunde el conocimiento por vía jerárquica y vertical. Hacerse de conocimientos no es un proceso unidireccional en el que un agente que posee saber (el docente) transmite los conocimientos a un agente pasivo desprovisto de saberes (el alumno).

A nivel actitudinal, ¿cómo ha de conducirse un profesor constructivista que cree en la necesidad de la búsqueda autónoma del conocimiento? Nos dice Freire (2012: 47): “Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo *-la de enseñar y no la de transferir conocimientos-*”.

Como vemos, en esta relación planteada por Freire se ve una relación dialéctica en la que se funden tanto la curiosidad del alumno, como la del docente:

“Lo fundamental es que profesor y alumno sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo importante es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*” (2012: 81-82).

Esta consciencia será base para la posibilidad de una enseñanza basada en la investigación como herramienta formativa.

2.6. El docente

El docente pasa de ser un poseedor y transmisor de conocimientos, a un sujeto que es consciente de su propia incompletud epistemológica, y que la asume como un rasgo positivo por cuanto de dinamismo dota a la construcción y socialización de sus propios saberes. El docente deja de ser una figura que encarna su autoridad en los conocimientos que posee y en su capacidad (o disposición) para compartirlos a otros, sus alumnos. El docente pasa a convertirse en un acompañante en la búsqueda del saber, acaso un guía que por efecto de la experiencia y el camino recorrido posee habilidades que no cree exclusivas de sí mismo ni guarda con celo egoísta, sino que socializa, fomenta y ayuda a que sus alumnos las generen a partir de su propio esfuerzo.

El profesor que asume el modelo de la enseñanza basada en la investigación se mueve en una relación de horizontalidad con sus educandos en donde valora las inquietudes propias de sus alumnos; su labor es la de potencializar los saberes que por sentido común y experiencia personal el alumno ha adquirido; el docente-investigador ha de saber aprovechar las habilidades con las que el alumno llega a él para perfeccionarlas y orientarlas a la generación de sus propios conocimientos. Volviendo a la figura eterna de Sócrates, el profesor que cree en la capacidad propia del alumno como agente activo en la aprehensión de conocimientos, ha de ayudarlo en un proceso mayéutico de diálogo en el que el alumno logra construir y perfeccionar conocimientos que, de alguna manera, “da a luz” por cuanto de esfuerzo intelectual interno, propio y autónomo implicó. Lo realmente relevante

está en la generación de habilidades y actitudes propias para la búsqueda del saber, la crítica y la insatisfacción ante el conocimiento aprendido.

Asimismo, el docente que se enmarca en este modelo educativo ha de tener una apertura a la crítica y superación de los alumnos, que en algún momento pueden trascenderlo, superarlo, no en el sentido jerárquico que ya hemos hecho a un lado en donde uno puede o sabe más que el otro, sino en el sentido de que las habilidades críticas generadas en los alumnos pueden llevar a la independencia total del alumno o discípulo. El docente debe “dejar ser” a los alumnos, dejar que éstos se realicen como seres autónomos que, en algún momento, una vez aprovechadas las experiencias del maestro y caminado a su lado, puede desprenderse y seguir por cuenta propia, en otras direcciones epistémicas, con otros horizontes ideológicos y con otras metas prácticas para la realización de su propio ser.

A decir de Sánchez Puentes (2011), el docente-investigador: “entiende que enseñar a investigar no consiste solamente en transmitir conocimientos ni en disponer de un ayudante incondicional de su propia investigación, sino que la formación para la investigación es un proceso en que se enseña y aprende y, tal vez mejor, se enseña aprendiendo y se aprende enseñando”. Con ello, enfatiza la idea de que en el nivel medio superior debería fundirse la idea del profesor convencional con la figura del asesor o tutor: “el buen asesor de investigación es aquel que en realidad guía, que es compañero de ruta, que invita a investigar a su lado, o que se acerca a la investigación del asesorado como si fuera la propia; que exige, orienta, pide resultados como el maestro a su aprendiz en el taller” (53).

Desde esta perspectiva, el profesor no acaudilla, no pontifica, no tiene la última palabra ni genera adeptos que continúen su legado como una herencia ineluctable. Acaso, el profesor podrá sentirse satisfecho de que sus alumnos o discípulos hayan aprendido las herramientas básicas para caminar en la misma

dirección si así lo quieren libre y autónomamente, o para abrir nuevos senderos y explorar otros campos epistemológicos.

2.7. El estudiante

En cuanto al educando, podemos abundar que su participación en un método de enseñanza basado en la investigación como proceso formativo trastoca la noción tradicional del estudiante, basada en la pasividad como disposición a recibir, memorizar y repetir conocimientos. El alumno, desde la perspectiva de un modelo constructivista del conocimiento, como es en el que se inserta la investigación como estrategia de aprendizaje, lleva al estudiante a ser un sujeto activo de su propio saber y desarrollo.

A decir de Glazman Nowalski: “Con la investigación *como* forma de acceso al conocimiento, el alumno puede interiorizar las condiciones determinantes de la unión de teoría y práctica, y tomar conciencia de los aportes al conocimiento provenientes de diversos campos, que se integran en la resolución de un problema” (en Morán, 2011: 116).

Con ello, Glazman pone de relieve la importancia que tienen las dimensiones teórica y práctica para la formación educativa de un alumno. Asimismo, es valioso que se concibe a la investigación como un proceso a partir del cual se busca encontrar soluciones a problemas concretos que pueden estar vinculados con la realidad y necesidades no solamente educativas sino vitales del estudiante.

A través de la investigación, el alumno se forma en una serie de conocimientos teóricos disciplinares, dependiendo de la materia que enfoque, así como de habilidades y saberes metodológicos que tienen que ver con el dominio de técnicas de investigación.

Cabe destacar que la participación del alumno ha de ser integral, pues no solamente es parte de la búsqueda de información, sino de su ordenamiento,

jerarquización, interpretación, discusión y estructuración en un proyecto concreto. En cada una de las fases de la investigación, que se profundizarán más adelante, el alumno ha de participar con el acompañamiento del docente-investigador, recibiendo su asesoría permanente, continua y corresponsable, pues como hemos dicho antes, el docente ha de participar con el alumno en el entendido de que la investigación es una tarea común, “entre pares”, en donde más que difuminarse la incidencia del docente, se encauza en la búsqueda de saberes y la formación de habilidades.

Acorde con los principios pedagógicos del Colegio de Ciencias y Humanidades, el alumno formado en habilidades para la investigación aprende a aprender, aprende a ser y aprende a hacer, pues “adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar esa información no sólo en el aspecto estrictamente académico, sino en todo momento importante de su vida; premisa fundamental de todo auténtico aprendizaje.” (Moran, 2011: 162).

Finalmente, como hemos apuntado antes, el alumno que participa de esta forma de aprendizaje asume como elementos integradores de su ser la actitud de crítica, asombro, problematización e indagación por el saber, lo que abona a la generación de seres humanos con capacidad de reflexionar sobre su propia formación y sobre el proceso de apropiación de la realidad que los rodea más allá del ámbito escolar.

2.8. Aprender a investigar: *a investigar se aprende investigando*

La investigación se trata de un conocimiento en permanente construcción; aprender a investigar no puede colocarse en un momento bien delimitado y único, es decir, no se aprende de una vez y para siempre a investigar: el investigador se va haciendo, se va formando en la misma práctica. De ahí que Sánchez Puentes, a quien seguimos en este punto, afirme: “pedagógicamente hablando, enseñar a

investigar investigando es mejor que la enseñanza de la investigación basada en el simple conocimiento descriptivo y analítico del quehacer científico” (2011:51).

Al encontrarnos frente a alumnos de EMS, es posible que éstos ya estén familiarizados con algunos elementos propios de la práctica de la investigación, aunque sea de modo rudimentario y cotidiano. Por ejemplo, los alumnos de bachillerato hoy en día tienen una gran habilidad para hallar información en internet sobre cualquier tema de su interés. Asimismo, han desarrollado un sentido crítico y rebelde ante la autoridad que, bien encauzado, puede apoyar a la consolidación de un pensamiento crítico fincado en buenas razones y procesos reflexivos que los lleven al cuestionamiento de su realidad y de la manera en que adquieren conocimientos.

La investigación académica, por ello, precisa de una metodología, de un saber hacer, de una intencionalidad muy concreta que se define en términos del objeto de estudio, en el para qué y el cómo. No obstante, la investigación en su sentido elemental como exploración del mundo circundante, sienta un precedente cotidiano de la labor que, una vez sistematizada, da lugar a la investigación académica y, concretamente para los fines que nos interesan, la investigación filosófica.

Aprender a investigar conlleva, como actividad profesional o en el marco de un programa educativo concreto, adquirir una serie de conocimientos procedimentales: la metodología de la investigación. Esta actividad, por supuesto, es complementaria y/o simultánea a la adquisición de habilidades para la investigación que se realiza a través de la misma práctica de la investigación.

Así pues, afirmamos que a investigar se aprende investigando, por cuenta propia, en la misma actividad investigativa, en permanente ensayo, en la experiencia de hacer una investigación e ir perfeccionando a través de la práctica esa actividad; y necesariamente, en algún momento, ese aprender a investigar

requirió de una formación concreta en la metodología de la investigación, en las bases técnicas, operativas o procedimentales que alguien nos transmite. La investigación necesita del otro, del maestro que enseña la técnica, pero es también un proceso y conocimiento continuo, permanente, que se renueva, se perfecciona, se actualiza y se consolida en la misma práctica.

CAPÍTULO 3. Fundamentación filosófica de la propuesta de intervención docente

Es momento de plantear de qué modo la filosofía puede fundamentar una estrategia de intervención pedagógica basada en la investigación. Como habrá podido constatarse desde el apartado anterior, la investigación está enraizada con el ánimo filosófico o, si se quiere, con una de las principales actitudes de la filosofía: el asombro, la búsqueda, la inquisición permanente, inquirir por el conocimiento y la diversidad de sus sentidos.

¿Cómo afrontar desde la filosofía el desafío educativo que se nos revela con urgencia ante alumnos del nivel medio superior? ¿Qué puede aportar la filosofía a la formación académica del estudiante? ¿Cómo hacer que el alumno encuentre en la filosofía no solamente un campo disciplinar requerido, sino también la oportunidad de imprimir a su formación personal y profesional un sello perdurable basado en las actitudes que ésta fomenta? Discutamos en lo sucesivo algunas de estas cuestiones.

3.1. La enseñanza de la filosofía como generación de actitudes

Un aspecto que suele dejarse de lado en la enseñanza tradicional que buscamos superar, a saber, aquella basada en la transmisión y acumulación acrítica de saberes y su repetición predispuesta por métodos de evaluación fríos y unidireccionales, es la generación de actitudes derivadas de los campos disciplinares con lo que un alumno se enfrenta durante su educación preparatoria.

El caso de la filosofía es uno de esos campos del conocimiento en los que de manera prioritaria se pueden extraer una serie de actitudes propias de la disciplina que, por supuesto no se limitan al conocimiento mismo de la filosofía como un saber acabado, sino que se pueden integrar al ser en proceso de formación que significa el estudiante. ¿En qué consiste formar una actitud filosófica?

Considero que la actitud filosófica es, en primer lugar, *una actitud ante la vida*. Una actitud interesada por las cosas del mundo, por los otros y la naturaleza. En mi opinión, la actitud filosófica implica *una concepción amplia del mundo*, valores, principios, normas de acción, ideas que orientan la práctica y el desarrollo cotidiano de nuestro andar.

A su vez, creo que la actitud filosófica es *una disposición crítica ante la realidad*. Es decir, la característica de evaluarlo todo, de someter a crítica la cotidianidad en sentido amplio; poder examinar críticamente el comportamiento de los otros y el propio, las razones del otro y las propias, las disposiciones y convenciones sociales, políticas, educativas, religiosas, etcétera. Poner al frente la crítica como capacidad reflexiva, evaluadora y enjuiciadora de la vida y el acontecer humano. Crítica en tanto reflexión racional sobre lo que sucede en el mundo.

Por lo anterior, creo que fomentar una actitud filosófica a través de la docencia implica necesariamente reparar también en la formación de *una actitud moral*: un compromiso con ciertos principios de vida, de acción; una orientación de lo filosófico hacia la idea de lo bueno, del bien y de la justicia. Y en esa medida, la actitud filosófico-moral que el docente y filósofo adopte implicará *una responsabilidad*. La actitud moral y la responsabilidad serán pues, el resultado de la consciencia propia que el docente ayude a generar en el joven estudiante. No se puede ser responsable si no se supone antes una reflexión y cuestionamiento sobre las condiciones de nuestro actuar humano. El docente de filosofía habrá de colaborar en ello.

Esta última sería una de las principales características que, considero, constituye a una actitud filosófica. Como Adolfo Sánchez Vázquez (1997), creo que la filosofía no es una disciplina ascética, neutra ideológicamente, sino todo lo contrario: que la filosofía, y con ello, la actitud filosófica, conlleva una ideología que irremediabilmente se manifiesta en las ideas del filósofo, en su acción, en su

modo de entender el mundo y de plantear soluciones a problemas que filosóficamente le interesan.

La filosofía, en ese sentido, ideológicamente puede identificarse con causas o motivos políticos y morales. La filosofía, en gran medida, creo que se va constituyendo en cada persona de un modo contextual; es la situación concreta del sujeto que hace filosofía la que va determinando sus intereses y valores de acuerdo con sus necesidades, problemáticas, carencias y, en general, situaciones existenciales que lo marcan, que lo obligan a inclinarse y asumir ciertas demandas, cierta idea de cómo el mundo y las relaciones entre los hombres *deberían de ser*. No se trata, por supuesto, que el filósofo y docente impongan o determinen la orientación ideológica de sus saberes ni la actitud del estudiante, sino simplemente que éste sea consciente de que el pensamiento filosófico, como crítica y compromiso, ha de asumir principios y valores del mundo real que comprometen ideológicamente.

Así, pues, la actitud filosófica, en el mejor de los casos culminaría en *una toma de postura*, en *un compromiso ético-político*, en la acción del hombre. La actitud filosófica así entendida tendría que condensarse como una *praxis*, la acción creadora del hombre, en su reivindicación como sujeto que puede transformar la realidad, orientado por fines y principios morales.

Esta tendría que ser, pues, una de las finalidades de la educación misma, dimensionar el compromiso ético sin el cual no podemos vivir en el mundo real, pues desoírlo o ignorarlo en una pretensión de neutralidad ideológica nos llevaría a formar alumnos desinteresados por lo que sucede a su alrededor, con lo que está más allá del ámbito escolar y con lo que irremediablemente tendrá que lidiar tarde o temprano.

Subsidiarias de la actitud filosófica, o como parte de ella, son una serie de actitudes concretas que se enlazan en el pensamiento crítico que pretendemos promover a partir de la enseñanza de la investigación en el bachillerato.

De este modo, la actitud filosófica no puede estar completa si no implica a su vez actitudes como la de la escucha, el diálogo y la complementariedad con los otros. La tarea es vinculante, no implica solamente que los docentes busquen que el alumno las posea y aplique en su vida académica y cotidiana; implica que también los docentes de filosofía sean capaces de aplicarlas y enseñarlas en la práctica misma, en su conducción propia a manera de ejemplo.

Por ello, la enseñanza de la filosofía tendría que estar alejada de actitudes contrarias como la soberbia y pretensión de superioridad del docente sobre los alumnos, pues el saber o el dominio de la técnica no dan mayor estatus moral ni, mucho menos, ontológico. Creo que los alumnos son una parte esencial del ser docente y de la práctica académica en general. El docente no termina de ser, pienso, sino hasta que los alumnos le dan forma. Hay una dialéctica entre docente y alumno que bien entendida, debería llevar al enriquecimiento de ambas partes.

En ese sentido, la actitud docente con una orientación filosófica habrá de incluir los puntos de vista de los alumnos, sus intereses, sus preocupaciones, problemáticas y su participación activa. Entiendo que la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior debería ser una tabla de salvación, una oportunidad de adquirir herramientas en un momento crítico de definición de la personalidad de los alumnos.

De ese modo, creo que la actitud filosófica impone un compromiso ético de cumplir nuestras obligaciones académicas, así como de compartir el sentido práctico de la filosofía, la filosofía como actitud ante la vida, ante los otros y el mundo. El ser docente es, como la filosofía, un compromiso y una responsabilidad ética. El ser docente de filosofía, con mayor razón, exige dar a los alumnos

contenidos necesarios y útiles; pero, sobre todo, a compartir la idea de la filosofía como un fundamento teórico e intelectual para la acción humana.

Como he dicho, creo que la filosofía es ideológica, y no por ello pierde su validez epistemológica ni moral. De igual modo, creo que ser docente debe implicar una toma de postura ideológica, de compromiso. Y ser docente de filosofía, más aún. Creo que debemos enseñar filosofía, como proponía Fernando Salmerón, en el sentido de una disciplina crítica, que aspira a la comprobación “científica” y racional de sus premisas, a su evaluación lógica y al examen minucioso de la realidad (Salmerón, 2004: 168-173); pero también creo que debemos enseñar filosofía en tanto manifestación de ideales y deseos del ser humano acordes con principios éticos. La filosofía que uno asuma y su enseñanza deben estar en función de aquello a lo que se aspira a lograr como ser humano, como latinoamericano, como mexicano. Es decir, la filosofía como un compromiso situado, con nuestra realidad inmediata y, en la medida de lo posible, como inspiración o guía de las acciones que consideremos, ayudarán a conseguir la idea de bien y de lo justo que nos mueva a la encontrar soluciones para los grandes desafíos de nuestra nación y su compleja realidad.

3.2. El método ocasionalista de la enseñanza de la filosofía

¿Cómo hemos de llevar la filosofía a los jóvenes alumnos del nivel medio superior? Se ha propuesto como estrategia pedagógica la incursión en la investigación a partir de una serie de habilidades y actitudes. Sin embargo, tal método no conlleva necesariamente que haya un interés genuino de parte de los alumnos por la filosofía. Esta estrategia didáctica, como cualquier otra, requiere ir acompañada de una idea concreta de la filosofía. Ya hemos señalado antes que la idea de la filosofía que nosotros asumimos al proponer esta estrategia es la de una filosofía viva, que responde a intereses existenciales y situacionales del ser humano concreto. Nuestra idea de filosofía es la de una tabla de salvación que puede llevar a los jóvenes universitarios a encontrar socorro en el pensamiento de los grandes autores de la

filosofía, en nuestra tradición de pensamiento. Por su naturaleza, la filosofía surge de la realidad latente y su urgencia de respuestas.

De este modo, la filosofía que nos propongamos enseñar, aún a partir de la práctica de la investigación, es la de una filosofía en relación con la vida cotidiana, una filosofía que pueda ser invocada en diversas ocasiones de nuestro día con día.

Retomemos la idea de José Gaos que, sin dejar de insistir en la necesidad de que existan materias formales y concretas de corte filosófico, valora el hecho de que la filosofía, por su propia naturaleza, puede ser un tema recurrente que acompañe a múltiples saberes. Propone Gaos lo que llama el *método ocasionalista* para la enseñanza de la filosofía, es decir: “aprovechar todas las ocasiones que deparan las disciplinas no filosóficas para llevar éstas hasta la filosofía misma” (1956: 19).

Así, por ejemplo, sugiere que pueden emplearse cuestiones de literatura para plantear reflexiones filosóficas (filosofía de la literatura), o que los saberes de las matemáticas pueden dar lugar a cuestionamientos filosóficos (filosofía de las matemáticas).

Su idea, además de plantear un perfil transversal de la enseñanza de la filosofía, nos revela más que eso. La naturaleza misma de los problemas filosóficos, a lo largo de la historia de la humanidad, ha dado cuenta de que cualquier objeto de la realidad y de la especulación puede ser un objeto de interés filosófico. En ese sentido, es completamente posible y hasta deseable que llegaran a plantearse nociones, conceptos o problemas filosóficos a partir de la enseñanza de temas de la biología, de la historia, de la física, de las artes, etcétera, pues hay en cada disciplina temas que pueden derivar en implicaciones filosóficas, o que pueden tener sus antecedentes en cuestiones filosóficas.

Por ello, afirma Gaos: “Infinitos son los caminos enlazados entre sí que se abren al genio pedagógico para conducir a los educandos por el universo de las disciplinas y el universo real que en él se espeja” (1956: 19).

A veces los profesores de filosofía nos jactamos de que nuestra asignatura es la más importante en el currículo de los alumnos de bachillerato. Sin embargo, pocas veces reparamos en lo paradójico que resulta el hecho de que la filosofía, por sí misma, es un saber insuficiente e inútil. En tanto reflexión del mundo, crítica de la realidad y formuladora de respuestas alternativas a las determinaciones biológicas y ambientales del ser humano, la filosofía necesita materia y objetos de estudio que siempre están más allá de lo estrictamente filosófico. En el siglo XXI, sobre todo, la frontera entre los diversos campos del saber es cada vez más necesario de adelgazar, pues vivimos problemas megadiversos para los que no hay soluciones unidireccionales ni unívocas. La filosofía cuestiona, plantea escenarios posibles y respuestas tentativas a las necesidades humanas en general, pues su pretensión de universalidad, su método y sus características esenciales le permiten abordar cualquier problema de la existencia humana. Sin embargo, por sí misma, la filosofía se muestra insuficiente para entender la compleja realidad humana. Esto porque como dice José Gaos, “la filosofía no trabaja en el vacío de todo lo demás. El filósofo, el estudiante de Filosofía, necesita saber o estudiar más que Filosofía: alguna otra ciencia, o disciplina, aunque no sea científica, sino, por caso, artística; aunque sólo (!) sea saber de la vida, la disciplina de la experiencia de la vida misma” (Gaos, 2000: 60-61)

Con lo anterior, Gaos apunta a que la filosofía necesita de otros conocimientos y aportes de la cultura para poder reflexionar y encauzar sus meditaciones; más aún, la filosofía no puede renunciar a la experiencia de vida de los sujetos concretos. La filosofía debe servir para algo, debe atender la relación de los hombres con su entorno natural, con la sociedad y consigo mismos.

Con esto se apuesta, además, por una enseñanza más integral, que valora la interrelación que tiene la filosofía con los otros campos del conocimiento, insistiendo en la idea de que la filosofía no es un saber ocioso y oscuro, sino un producto humano que ha motivado revoluciones en diversos ámbitos de la comprensión de la realidad.

El *método ocasionalista* propuesto por Gaos puede ser entendido como un método complementario a la enseñanza de la filosofía y dependerá, en parte, de los especialistas en otras áreas que lo acojan y al menos apunten el trasfondo filosófico detrás de los grandes problemas de sus disciplinas.

Por nuestra parte, quienes nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía, tenemos una oportunidad de oro para aplicar el *método ocasionalista* con los alumnos están a punto de egresar del bachillerato pues, aunque es común que la mayoría de ellos no estén considerando a la filosofía como una opción profesional, sí tienen diversos y fuertes intereses intelectuales que podríamos vincular con el área humanística y filosófica.

¿Cómo lograr que alumnos interesados en las ciencias naturales, la medicina, el derecho, las ingenierías, etcétera, se sientan atraídos por la filosofía y la valoren como un saber que enriquecerá no solamente su formación preparatoria, sino profesional y humana en general? Siguiendo el *método ocasionalista*. Es decir, poniendo de relieve el valor y aporte de la filosofía en relación con la realidad en su conjunto y con los diversos campos del saber que a los alumnos interesan. Ocupar cada ocasión para evidenciar que la filosofía algo ha planteado sobre el problema de la comprensión de la naturaleza orgánica, vegetal, animal y humana; que contiene reflexiones sobre el comportamiento humano y su psicología; que ha abonado a la discusión sobre nociones de la física como el movimiento, el espacio, el tiempo; que ha reflexionado desde siempre sobre cómo han de organizarse, regirse y gobernarse las sociedades.

La filosofía, para ser breves, puede hallarse en todo. Cada disciplina del conocimiento con la que está en contacto el estudiante de bachillerato está en relación con la filosofía, ya sea la filosofía como antecedente de saberes que luego se especializaron, ya sea por los temas que sirven como materia de reflexión para los filósofos. El objetivo de este *método ocasionalista* es que los alumnos sean conscientes de que la filosofía les ofrece un enfoque de reflexión válido y necesario que puede acompañar cualquier interrogante o problema de otras disciplinas. La filosofía, en ese sentido, ofrece un enfoque crítico, racional, ético, estético, sobre cualquier aspecto del conocimiento y de la realidad toda.

Se me ocurre pensar que el aporte de la filosofía en la formación de los adolescentes contribuye a la finalidad que Gaos (1960) atribuye al bachillerato: “preparar a los unos para los estudios superiores; preparar a los otros para la vida, pura y simplemente.” (13).

Como docentes, debemos poner de relieve que cualquier ocasión, en ese sentido, puede ser un pretexto para la reflexión filosófica, en aras a la generación de un alumno con formación integral.

3.3. Problematización de la realidad en sentido filosófico

Una de las funciones básica de la filosofía es la *problematización de la realidad*. Tal como hemos señalado antes, es Leopoldo Zea (1983: 17-18) quien nos sugiere que la filosofía surge de un momento de *extrañeza*, es decir, cuando algo de nuestro entorno vital deja de parecernos familiar, cuando desconocemos algo.

Cuando la realidad se torna extraña es posible que la actitud de respuesta sea la del miedo, el desconcierto y la ansiedad paralizante ante lo desconocido. Frente aquello que se nos revela extraño e inexplicable por la vía de la cotidianidad, es posible también atribuir respuestas metafísicas, fantásticas y trascendentes que den consuelo, como la idea de fuerzas sobrenaturales o divinidades. Pero también es posible que la respuesta, más allá del miedo o la

explicación sobrenatural, se oriente en un sentido distinto, más valiente o audaz: esta posibilidad es la actitud encarnada en la duda, cuando nos preguntamos: ¿qué es eso que ha dejado de formar parte de panorama habitual en el que me desenvolvía?, ¿por qué surgió?, ¿qué significa? ¿depende de mí? ¿cuál es su causa? ¿puedo controlarlo, entenderlo, evitarlo?

La duda es ya una actitud de *curiosidad* y *problematización* que nos invita a la búsqueda de respuestas y es entonces en esa actitud en la que datamos el surgimiento de la filosofía. Extrañeza, duda y curiosidad nos llevan a la filosofía y encuentran su expresión más concreta en la problematización. Cuando nos cuestionamos y buscamos explicaciones ante la extrañeza del mundo en realidad estamos *problematizando la realidad*, la problematizamos para entenderla, para descifrarla.

La filosofía, en ese sentido, solamente puede proceder su acción cuando se ha fijado problemas a resolver; cuando la situación o realidad misma se ha vuelto un problema que nos increpa y nos motiva a escudriñarlo.

Como se ve, es la realidad misma la que se ha impuesto como un desafío para el ser humano y así lo puede constatar la historia de la filosofía: la extrañeza ante los fenómenos naturales dio lugar a las primeras reflexiones filosóficas sobre la naturaleza, su constitución y sentido; el extrañamiento ante el comportamiento humano y lo que se considera bueno o sancionable dio lugar a la ética; el cuestionamiento radical ante la posibilidad de conocer el mundo y la manera en que sucede ese proceso dio lugar a la epistemología; el arrobamiento ante la belleza y la expresión sensible del ser humano a través de las artes fundó la estética; el problema de la dualidad de la realidad y la suposición de que debe haber algo más allá del plano material que percibimos por los sentidos abrió paso a la metafísica; la duda ante la divinidad y su relación con la vida de los hombres dio forma a la filosofía de la religión; la disputa por hallar los mejores sistemas de gobierno para la sociedad derivó en la filosofía política. Cada una de las disciplinas

filosóficas y sus diversificaciones han surgido de la realidad circundante del ser humano y el problema que ésta le ha representado para seguir viviendo.

¿En qué punto, los docentes dejamos de lado esa relación originaria entre la filosofía y la realidad para conformarnos con la enseñanza basada en abstracciones y conceptos estériles?

No podemos esperar que un adolescente se interese por nuestra materia ni mucho menos aún que investigue si nuestro método no supera el mundo de las ideas; es decir, si seguimos pensando a la filosofía como esa productora de ideas inmaculadas que flotan en el éter sin mancillarse con la realidad. Debemos transmitir a los alumnos el hecho de que es la realidad misma la que ha obligado a la razón humana a crear ideas, reflexiones y filosofías.

Más aún, como filósofos mexicanos, debemos cobrar consciencia de que nuestro contexto ha sido sumamente propicio para que la filosofía que se ha desarrollado en Latinoamérica haya estado, desde su nacimiento, en íntima relación con la realidad y con su conformación misma. Es decir, la filosofía en Latinoamérica ha tenido una doble significación, por un lado, ha surgido ante el problema existencial que ha representado la realidad a los hombres y mujeres de cada época; pero al mismo tiempo la filosofía ha acompañado desde su origen a la conformación de la realidad latinoamericana en todos los ámbitos imaginables: en la conformación de lo político, cultural, artístico, social, religioso, educativo, etcétera.

Esta tesis es algo que le debería quedar claro a nuestros alumnos de bachillerato o, más precisamente, que deberíamos ser capaces de transmitirles como docentes. La filosofía ha dado lugar, en nuestros países a una actividad intelectual práctica, que ha generado instituciones,⁶ ideas políticas fundacionales,⁷

⁶ Por ejemplo, instituciones educativas. Es claro el sentido filosófico fundacional que han tenido muchas escuelas y universidades en Latinoamérica. Para el caso concreto de México tenemos un ejemplo excepcional en la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria que se erige sobre las

que ha motivado a movimientos políticos, revolucionarios y libertarios.⁸ Hay que hacer consciente al alumno de que la filosofía, por lo anterior, no es un saber ajeno a su vida ni son elucubraciones metafísicas que no tienen incidencia real en su contexto. Y más importante aún, hay que hacerle ver que la filosofía no solamente se ha ocupado de dar forma a diversas instancias de su realidad social, sino que también ha reflexionado sobre temas fundamentales para el ser humano, temas que a ellos les preocupan: el amor, la felicidad, la amistad, la violencia, la frustración, la muerte, entre otros; temas existenciales todos con los que cada individuo y sociedad ha tenido que lidiar por lo que representan de problemático para su cotidianidad.

De este modo, creo que la clave está en enseñarle al alumno a problematizar filosóficamente su realidad. Partir de la circunstancia misma que lo rodea, haciéndole ver que esa realidad puede tener o ha tenido un tratamiento filosófico, y que ese tratamiento filosófico es vigente y puede resultar significativo para su vida cotidiana.

Nuestra filósofa Carmen Rovira ha puesto de relieve la significación práctica y social que tiene la filosofía en nuestra tradición latinoamericana y mexicana, por ello, ha acuñado el término *discurso* como categoría filosófica que nos permite abordar las fuentes de nuestro pensamiento, categoría que resulta esclarecedora al

bases filosóficas del positivismo; asimismo, la Universidad Nacional ha venido marcada desde su fundación en 1910 con la misión filosófica de restituir los saberes metafísicos y humanistas al panorama cientificista legado por el positivismo.

⁷ Aquí nos referimos a las ideas filosófico-políticas que han fundamentado el surgimiento de nuestras naciones latinoamericanas. Ideas como la de soberanía, libertad, independencia, justicia, han sido formulaciones filosóficas que sirvieron como ideales de inspiración para la emancipación de nuestros pueblos y que hoy en día se hallan sancionadas en nuestras constituciones políticas. Un ejemplo puede ser el artículo 3º constitucional vigente que conlleva el sentido filosófico que ha de tener la educación pública en nuestro país. Otro que se remonta al siglo XIX puede ser la Constitución de Apatzingán, inspirada en buena medida por el ideario filosófico de José Ma. Morelos previamente plasmado en sus *Sentimientos de la Nación*.

⁸ Como se desprende de la nota anterior, la filosofía ha servido de inspiración en todas las épocas para diversos movimientos políticos, sociales y revolucionarios. Los procesos de emancipación latinoamericanos han estado encabezados en muchas ocasiones por filósofos y teóricos políticos, lo que ha puesto de relieve el sentido transformador de la filosofía que ya apuntaba Carlos Marx en su Tesis 11 sobre Feuerbach.

momento de realizar una investigación filosófica basada en las fuentes directas de nuestra tradición, tal como pretendemos que nuestros alumnos puedan acercarse a la filosofía. Define Rovira al *discurso* en los siguientes términos:

El Discurso es siempre enunciativo. El Discurso como un decir de carácter explicativo y resolutorio de un problema y representativo, a su vez, de una posición filosófica, ideológico-política, religiosa y en general cultural. Es así como el discurso implica una toma de posición ante una situación o problema, intentando lograr una solución idónea. (1997: 1)

La categoría de *discurso* nos ayuda entonces a entender cuál es la problemática intrínseca a las reflexiones filosóficas de los autores de nuestra tradición, así como cuál es la respuesta ofrecida, el compromiso y toma de posición propia de los filósofos.

A decir de Adolfo Sánchez Vázquez (1997: 39): “La filosofía expresa el modo como los hombres de una época, y particularmente en la sociedad dividida en clases, conciben su relación con el mundo o entre los propios hombres, de acuerdo con sus intereses. En este sentido puede afirmarse que toda filosofía tiene un contenido ideológico.”

De modo que la filosofía, desde la perspectiva de Carmen Rovira y Adolfo Sánchez Vázquez se nos revela como una respuesta ideológica -pero no por ello acrítica- ante las problemáticas angustiantes que los seres humanos se han planteado en cada época.

Así pues, regresando al interés pedagógico que nos ocupa sobre la forma de enseñar filosofía, propongo la *investigación filosófico-contextual* como un recurso para la enseñanza de la filosofía, que consistirá, en pocas palabras, en un partir de la realidad, de sus problemas y situaciones conflictivas, para luego ir a la filosofía en busca de soluciones.

Este ir a la filosofía, propongo que sea en términos de investigación. Es decir, tomar un problema de la realidad que resulte angustioso o interesante para el alumno de bachillerato, para después ir a la tradición filosófica (si es posible mexicana y latinoamericana primordialmente), para ver qué han dicho nuestros pensadores al respecto, cómo le dieron solución, cómo lo encararon y aprender de ello.

Un primer paso del proceder metodológico de mi propuesta será enseñar a los alumnos a cuestionar su realidad para que, en un ejercicio de observación, autorreflexión, duda y cuestionamiento descubran qué problemas les resultan interesantes y necesarios de comprender a la luz de la filosofía.

Por supuesto que dicho así surgirán muchas preguntas procedimentales, ¿cómo delimitará el alumno su tema de investigación?, ¿con qué criterio va un alumno a la historia de la filosofía?, ¿cómo logrará discernir entre épocas, autores, tradiciones?, ¿cómo evitar que el alumno se pierda en el mar de bibliografía?, ¿cómo garantizamos que el alumno comprenda e interprete adecuadamente a los autores?, o pueden surgir preguntas incluso más elementales como ¿cuenta el alumno con las habilidades básicas de lectura y redacción?, ¿alguna vez ha visitado una biblioteca?

Perdón, pero, para todas esas preguntas solamente veo una respuesta: para eso somos profesores, por eso enseñamos filosofía. Es decir, hacer investigación en filosofía, efectivamente no es fácil, no se enseña de un día para otro, pero tampoco -de nuevo- está escindida de la labor pedagógica cotidiana del maestro.

La investigación es un saber procesual, que implica una parte técnica de formación amplia, continuada y progresiva. Hay una serie de habilidades técnicas como la búsqueda de información, localización de libros o materiales documentales, el registro de fichas bibliográficas y de contenido con citas textuales,

de ordenación de información, etcétera. Esto puede trabajarse de manera permanente en clase, focalizando cada habilidad a lo largo del curso regular.

En el capítulo 4 se especifican y clasifican todas estas habilidades, tanto técnicas o procedimentales, como filosóficas. Por ahora solamente quiero dejar apuntado el objetivo y enfoque que tiene mi propuesta docente, a saber, llevar a los alumnos a un estudio y conocimiento de la filosofía en términos prácticos, vivenciales, existenciales, para la problematización, comprensión y resolución de sus problemas.

Este objetivo estaría incompleto si no comprendemos que la filosofía es un producto contextual, por lo que nos permitimos insistir en ello a continuación.

3.4. La filosofía como un producto contextual

Una vez que los alumnos han logrado fijarse un problema a resolver es cuando pueden comenzar con una formulación de este, una justificación y dirigirse a la tradición filosófica en busca de respuestas. A lo que aspiramos es que, como pensaba José Gaos, la investigación filosófica que nos lleva a la lectura de textos directos de los pensadores de otras épocas sea una vía para el *filosofar* mismo, o como él lo llama, para un *co-filosofar* de la mano de los grandes pensadores y filósofos estudiados.

Pero antes de hablar propiamente del *co-filosofar* como resultado de la investigación documental, me parece necesario enfatizar aquello que nos permite efectivamente reconocer en las obras del pasado contenidos valiosos para nuestra época o, dicho de otro modo, lo que permite que los alumnos del bachillerato encuentren en las palabras de los filósofos de hace siglos una vigencia y un sentido que les sea, si no familiar, sí interesante y pertinente de estudiar.

En su obra *Bibliografía mexicana filosófica y polémica* (1993), Carmen Rovira nos dice, a propósito de las características que han de definir a la filosofía en general y a la filosofía mexicana en particular, en tanto producto de su contexto:

Partimos afirmando una característica y contenido [de la filosofía mexicana]... que ha sido por excelencia filosofía política, esto es, filosofía cuyo principal fin y sentido ha sido lo político. *Filosofía en y para una circunstancia determinada*, concreta e imperiosamente urgente de resolver. (Rovira, 1993: 10. El subrayado es mío)

Esta característica de la filosofía como un reflexionar de carácter político viene a ser entendido, según creo, en el sentido amplio de “lo político”, es decir, en el sentido de que el filosofar que nace de una reflexión sobre el entramado circunstancial en lo social, religioso, cultural, etcétera, cobra una dimensión política, al implicar una toma de postura ante esas situaciones e, incluso, desde esa óptica, la filosofía adquiriría el sentido ideológico al que antes nos hemos referido, en tanto que se torna en reflexión *sobre* la realidad y *para* su transformación. Lo ideológico a la filosofía le vendría del necesario *compromiso* que entabla con un sistema de valores, creencias e ideas determinadas para responder a un contexto determinado.

Si, como decíamos en el apartado anterior, la filosofía es una problematización de la realidad, y como decimos ahora, dicha problemática es circunstancial y concreta a cada época y lugar, entonces la respuesta que la filosofía da a tales problemáticas es necesariamente circunstancial también.

Lo anterior no quiere decir que el alcance o la vigencia de las reflexiones filosóficas del pasado estén circunscritas a un momento y contexto cerrado en sí mismo, sino que cuando entendemos que la filosofía es circunstancial en el sentido de que surge de la problemática humana, entonces ese vínculo con el mundo circundante dota a la filosofía de una vitalidad única.

Se trata pues de dimensionar que *la filosofía es un pensamiento vivo*, en el sentido de que la vigencia de las reflexiones filosóficas estudiadas en el aula y por medio de la investigación estarán siempre en relación tanto con el contexto que dio lugar a ellas, como del nuestro propio al que también pudieran responder de alguna manera.

Por eso, tanto Carmen Rovira como Adolfo Sánchez Vázquez dan prioridad a la investigación como un medio a través del cual podemos dimensionar con justicia a los pensadores del pasado. Dice Sánchez Vázquez (1997: 46):

De ahí también la importancia de no conformarse con esos comentarios de ideas que son los manuales al uso, ni con las versiones simplistas o de trasmano de un autor. Hay que ir por ello a los textos, al menos a los más significativos, para poder entrar -poniéndolos en su contexto histórico-social, en el pensamiento vivo del autor.

En conclusión: tratemos de poner la enseñanza de la filosofía a la altura de la necesidad de la filosofía misma, de la importante función no sólo teórica y académica sino ideológica y social que ha cumplido históricamente y que hoy puede y debe cumplir.

3.5. Co-filosofar: meta de la investigación filosófica

Uno de los principales objetivos de promover la investigación como una estrategia de aprendizaje y enseñanza de la filosofía es que los alumnos visualicen el carácter vivencial, de la filosofía, es decir, que encuentren en ella una referencia vigente que les ayude a comprender algún aspecto importante de su vida y sus preocupaciones personales. Por supuesto, pasando antes por la experiencia dialógica con el profesor, con quien ya habrán de haber *co-filosofado*, es decir, activado y practicado habilidades de reflexión y análisis filosófico sobre aspectos de su realidad concreta.

Podríamos decir, en palabras de José Gaos, que generar habilidades de investigación y motivar a que los alumnos las pongan en práctica como parte de su propio conocimiento es una manera de filosofar o, más precisamente, co-filosofar.

Desarrollemos pues, dos dimensiones del co-filosofar.

a) La relación maestro-discípulo

Gaos nos dice en *Sobre enseñanza y educación* (1960), que la relación entre el docente y el alumno, en la investigación, es la de *maestro-discípulo*. Esto quiere decir que se

trata de una relación de trabajo continuado, permanente y personal orientado a la generación de hábitos de trabajo académico.

La investigación, para Gaos, vendría a ser la consolidación de una educación productiva y creativa culturalmente hablando. Y lograr la producción y creatividad solamente se logra de un modo:

ponerse desde un principio a trabajar con quien trabajar ya sepa, o bajo su exhibición, dirección y corrección empezar por imitarlo y pasar por criticarlo hasta llegar a trabajar por propia y espontánea iniciativa, cuenta y riesgo y responsabilidad y con personal originalidad [...] Pues trabajar bien [...] es dominar, un plexo de hábitos, y por ende aprender a trabajar es adquirir hábitos en complejidad, y los hábitos, ni en complejidad ni aislados, ni los del cuerpo ni los del espíritu, se adquieren más que por el ejercicio reiterado, en los más de los casos largamente, de la actividad respectiva, ya autodidácticamente, ya bajo la mentada exhibición, dirección y corrección por parte de un maestro [...] (Gaos, 1960: 36-37)

En ese sentido, aprender a investigar y aprehender una serie de hábitos, implica una práctica continuada, una disciplina necesaria y compartida entre el docente y el alumno, entre el maestro y el discípulo.

Por supuesto, los hábitos de la investigación no son exclusivos de la filosofía, sino de cualquier campo del conocimiento, por lo que esforzarnos por generar y consolidar tales hábitos nos permitirá formar alumnos preparados y dispuestos a acometer y participar de una de las labores sustantivas de nuestra universidad: la generación de conocimientos y su ampliación, la preservación de la memoria, a la vez que la innovación.

La investigación, sus técnicas, métodos y prácticas deben *habituarse* en nuestras escuelas superiores, pero sobre todo en las del bachillerato universitario, porque son, en esencia, habilidades básicas y fundamentales para el conocimiento, para la apropiación del saber y la formación del alumno, meta de nuestro perfil de egreso: un alumno crítico, ávido de conocimiento, con herramientas y habilidades

que le permitan comprender su realidad y dirigir su voluntad hacia la transformación y el mejoramiento de la misma a través de los saberes adquiridos en su formación profesional.

Enfatizamos esta última dimensión del aprendizaje de la investigación, pues como hemos señalado desde antes, la meta prioritaria de mi propuesta es que la adquisición de habilidades para la investigación y su puesta en práctica resulten parte del proceso formativo del estudiante. No aspiramos en el nivel bachillerato a que el alumno genere conocimientos y realice innovaciones que a veces ni siquiera en los institutos de investigación se realizan o que llevan muchos años de trabajo profesional. Consideramos que es prioritaria la experiencia pedagógica que entraña el ponerse en contacto con la metodología de la investigación y el método científico, con sus técnicas para la adquisición de conocimiento y la generación de actitudes académicas valiosas. La formación filosófica por medio de la práctica de la investigación viene a ser una dimensión más en la experiencia completa que planteamos, es parte de los beneficios.

Aunque Gaos considera que la investigación en tanto relación de discipulado ha de estar orientada a la generación de conocimientos en el nivel profesional universitario y de posgrado, creemos que podemos rescatar el valor de la relación estrecha y el compromiso que implica entre docente y alumno. Si bien en el nivel bachillerato, por la cantidad de alumnos y los objetivos mismos de este momento educativo, resulta difícil que los docentes puedan trabajar de modo personal y entregado con cada alumno, sí es importante darse cuenta de que el compromiso que implica la generación de habilidades no puede sustraerse del trato directo y comprometido con los alumnos.

Para Gaos dedicarse a la investigación, por sus propias demandas formativas, es una tarea de minorías, pues requiere una infraestructura y atención personalizada dispuesta a comprometerse por completo con la generación de profesionales investigadores. El espacio propio para la formación de

investigadores en filosofía dice Gaos, son los Seminarios. Ante ello, Gaos se da cuenta de un problema de nuestra Universidad, que se ha convertido en una universidad de masas, de entre las cuales muy pocos optarán y lograrán dedicarse a la investigación.

¿Qué rescatar para el nivel bachillerato de la propuesta de trabajo *maestro-discípulo* que plantea Gaos en la investigación? La necesaria compañía que dar el docente al estudiante que comienza a aprender, y lograr que se apropie de los métodos de la investigación científica. Otro de ellos, quizás el principal de la investigación filosófica y del filosofar mismo es la lectura de textos clásicos, investigando en fuentes directas, así como la contextualización y actualización de sus contenidos, en relación con su vida diaria y su mundo circundante.

b) La lectura de textos filosóficos como un co-filosofar

Como es natural, no puede esperarse que los alumnos de licenciatura, ni menos aún de bachillerato, logren enfrentarse con éxito de manera directa a las obras clásicas de la filosofía, por lo común extensas y hasta insondables en el sentido de que requieren una buena preparación filosófica, el conocimiento del contexto cultural e intelectual de las obras, un amplio dominio del lenguaje técnico y una habilidad y confianza extra que solamente los años en la lectura, la reflexión y la investigación pueden dar al profesional en filosofía.

De ello era completamente consciente José Gaos y por eso afirmaba que enseñar investigación a alumnos de bachillerato y universidad debía ser una empresa a lograrse por partes, de manera continuada, sensata y guiada por el experto. La lectura de textos directos es una de las partes medulares de la investigación en general y sobre todo de la investigación filosófica en particular.

Dicho lo anterior, gran parte de las enseñanzas que un profesor puede dar al alumno son las técnicas de lectura, de análisis, de ubicación de ideas principales y de síntesis, pero también y muy importante, de exposición o transmisión de tales

ideas a otros. Pero el docente no puede enseñar tales hábitos si no los posee él mismo, por eso la lectura de obras clásicas de la filosofía debe ser una cotidianidad del docente en filosofía; es comprensible que los alumnos no lean esas obras de primer momento o por propia iniciativa, pero quienes no están exentos de ello son los profesores:

Quienes no están justificados son, pues, los profesores, que no las leen *con ellos*, con los estudiantes, explicándoselas, y no sólo esto, sino, lo que es más importante aún, haciéndoles ejecutar y corrigiéndoles, para que paulatinamente los mejoren, aquellos trabajos que son la base de toda formación filosófica en el sentido antes indicado, como quiera que son incluso los básicos del ejercicio de la profesión filosófica misma, a saber: los análisis de los textos, los resúmenes y exposiciones, las interpretaciones y críticas de los mismos. (Gaos, 2000: 53)

Con esto, Gaos nos exhorta a ir más allá de la utilización de manuales filosóficos, resúmenes y selecciones de textos y nos pide a los docentes, enseñar a leer filosofía a los alumnos, acompañarlos en el conocimiento directo de las ideas de los grandes pensadores y co-filosofar con ellos.

Piensa Gaos que la investigación filosófica en tanto lectura y comprensión de textos directos de la tradición filosófica es la mejor manera de compartir con los alumnos una versión *viva* de la filosofía, es decir, una idea de la filosofía como un conjunto de pensamientos vigentes, vivos, creadores de nociones que en su época respondieron a problemas ingentes de su realidad. Ahí la clave para lograr que los alumnos vean en la filosofía un saber valioso que puede estar en relación con su vida, sus preocupaciones y necesidades. Insiste Gaos en que a los alumnos hay que presentarles a los filósofos como seres “de carne y hueso” y leerlos directamente, pues sólo en la lectura de las grandes obras de la filosofía se puede aprender a filosofar, es decir, a reflexionar, a pensar, a relacionar ideas con el mundo: “porque sólo ellas pueden darlo, el *detalle* vivo, creador, auténtico del filosofar mismo [...] y sólo aquel detalle, además de enseñar, es decir, de mostrar, en qué consiste

realmente filosofar, enseña a filosofar, obligando el autor a cofilosofar con él al lector que lo sigue.” (Gaos, 2000: 54).

Se trata pues de cofilosofar leyendo, de ir más allá del trabajo técnico de subrayar, extraer ideas y vaciarlas en fichas bibliográficas, más allá de acumular información y ordenarla. Como apunta Rosa Krause en su obra *La investigación filosófica*, debemos prevenirnos de generar un error común en nuestros alumnos: “Los estudiantes confunden la investigación con la reseña bibliográfica y así se eximen de reflexionar por cuenta propia; no advierten que hacer una investigación ya es hacer filosofía y esto significa abandonar la actitud pasiva del alumno para asumir la del filósofo”. (Krauze, 1986: 8)

Además de aprender la “mecánica de la investigación”, como la llama Krause, es decir, la cuestión procedimental y técnica, la investigación representa: “el primer paso en una tarea que no sólo capacita al estudiante para comprender y reproducir lo que otros han escrito, sino también para buscar en las obras las soluciones a los problemas que tiene en mente.” (Krauze, 1986: 7-8)

Este buscar respuestas en la tradición filosófica para los problemas del presente me parece fundamental y creo que es el vínculo más interesante con el que podemos llevar la filosofía a nuestros jóvenes estudiantes.

Al respecto, Carmen Rovira se suma a la propuesta de un estudio histórico que permita proyectar a futuro y de forma vital eso que el investigador, docente o estudiante se encuentra en sus pesquisas. Por ello nos dice: “Es necesario volver la vista atrás y conocer nuestro pasado filosófico, los vaivenes de nuestro pensamiento a veces confuso y falto de rigor, pero siempre valioso en relación con el mensaje que de él recibimos.” (Rovira, 2014: 194)

En la cita anterior, nuestra filósofa emérita nos la labor de investigación de nuestro pasado filosófico teniendo en mente que ello nos permitirá hallar elementos que, con toda reserva y distancia temporal, nos muestran situaciones

similares, cuestiones recurrentes, problemas que se repiten y que en mayor o menor medida, a través un estudio crítico, pueden aportarnos elementos valiosos para la reflexión de nuestro presente y con miras a formular una solución para nuestra problemática existencial, tomando, por ejemplo, algunas respuestas ya ensayadas, sin perder el horizonte de conciencia de nuestras peculiaridades presentes. Con ello, Rovira nos plantea una dialéctica entre pasado y presente, en la que las ideas históricamente formuladas pueden resultarnos todavía familiares, actuales, vigentes, y es en esa medida que nos abrirían, en palabras suyas, un “horizonte de seguridad e identidad” (2014: 195).

Con ello, sí, nos invita a investigar e identificamos con el pasado, pero no en un sentido de añoranza o melancolía, no a investigarlo bajo la idea de que todo pasado fue mejor sino invitándonos a regresar a él de manera crítica y dialógica con nuestro presente. No se trata de anclarnos en la *tradición* por comodidad sino volver a ella con la conciencia de eso que la doctora llama “los vaivenes de nuestro pensamiento”. El vaivén de las ideas entre pasado y presente con sentido práctico y proyectivo hacia el futuro, siempre y cuando, en ese análisis, partamos del sentido vital, contextual y circunstancial de las ideas filosóficas que nos constituyen como mexicanos y como filósofos preocupados por su realidad. Esta propuesta, como es evidente, entraña la noción a la que su maestro José Gaos se había referido ya del quehacer de investigador e historiador de la filosofía que deviene en un *co-filosofar*.

Las ideas de Gaos, Rovira y Krauze sobre la dimensión filosófica de la investigación, nos hacen ver que la investigación filosófica es una reflexión coparticipativa entre docente-estudiante y entre éstos con los y las grandes filósofas. Por ello afirma Krauze: “El investigador no sólo hace historia, también es filósofo, y como tal no puede permanecer impasible frente a las ideas que va exponiendo; ha de valorarlas, descubrir su logicidad, su legitimidad, corrección o incorrección.” (Krauze, 1986: 109)

La ruta que habremos de seguir para cofilosofar con los alumnos es una sola. Nos dice Gaos:

No hay otro camino o método. Y no lo hay, porque aprender a trabajar es adquirir unos hábitos, y los hábitos no se adquieren por pura información teórica, sino tan sólo por ejercitación práctica: por el ejercicio o la repetición “sin prisa y sin pausa”. Esto es aplicable a cualquier trabajo, incluso al intelectual: “‘No se aprende filosofía, se aprende a filosofar’, mas a filosofar no se aprende sino cofilosofando con los filósofos. (Gaos, 2000: 65)

Insiste Gaos en esta idea:

Mas a investigar no se enseña, o en la investigación no forma, sino el investigador que lleva a sus discípulos a investigar con él cada vez más auténticamente y también más personalmente, hasta que se desprenden de él. Sólo que los máximos investigadores en filosofía son los grandes filósofos: en las obras clásicas de la filosofía, filosofando con ellas, es donde y con quien se aprende fundamentalmente a filosofar. (Gaos, 200: 76)

Los docentes deben acompañar a sus alumnos en esa labor de cofilosofar, “obligándolos” a leer juntos filosofía, a leer en su compañía, de modo sistemático, habitual, “a pequeñas dosis”, pero constantemente. Como se ha dicho antes, la contraparte de que haya alumnos que investiguen, es la necesidad ineludible de que existan profesores investigadores, y que a través de la práctica de la investigación enseñen a investigar en un proceso *formativo*; es decir, no se pretende que el docente se convierta en un investigador con afanes de erudición, sino que tras dominar las técnicas y saberes de la investigación, trascienda el papel de informador de alumnos, para asentarse en el de *formador* de capacidades, habilidades y estrategias de investigación y de reflexión filosófica. Por eso, afirma Gaos:

Profesores tan enciclopédica y superficialmente informados cuan poco formados, no harán más que llevar a sus enseñanzas los mismos métodos con que les hayan

informado, que no formado. Así, por ejemplo, la explicación de textos no podrá introducirse en el bachillerato, por deseable que sea [...] mientras los profesores no sepan explicarlos, por no haber aprendido a explicarlos en la Facultad; ahora bien, a explicar textos no se aprende, ni oyendo unas lecciones o conferencias sobre la explicación de textos, ni siquiera oyendo explicaciones de textos como parte de un curso de lecciones o conferencias, sino iniciándose en la práctica de la explicación misma, y progresando en ella, en seminarios dedicados a ella, durante el largo tiempo requerido por el aprendizaje de esta práctica, sin duda la más difícil de todas las docentes. En general, sólo quienes tienen una formación que los capacita para pensar y trabajar personalmente, son capaces de dar un carácter relativamente activo, profundo y personal al trabajo de los estudiantes de Filosofía ya en el bachillerato. (Gaos, 200; 68)

El problema de la precaria formación en investigación que puedan tener los docentes del bachillerato es una cuestión que trasciende a nuestra propuesta, pero quede apuntado pues, tal como lo diagnostica José Gaos, mientras no haya profesores que sepan investigar y que se dediquen a ello en sus sentidos más elementales como la búsqueda, lectura, interpretación y explicación de los filósofos clásicos, difícilmente podremos esperar que sepan transmitir tales habilidades a los alumnos.

Hasta aquí, un sentido de lo que filosóficamente significa investigar. Investigar comprende la parte procedimental, técnica, el saber hacer que consistirá en las habilidades metodológicas propias del método científico, pero al mismo tiempo, investigar filosofía conlleva ya una dimensión formativa propiamente filosófica, el co-filosofar en tanto lectura interesada de la tradición y búsqueda continua de respuestas para nuestras problemáticas actuales.

CAPÍTULO 4. Diseño e implementación de la estrategia de intervención docente

A continuación, presentamos una serie de habilidades para la investigación que sería pertinente que todo alumno de Educación Media Superior desarrollara a lo largo de su formación académica. Su carácter elemental y necesario para la vida cotidiana de cualquier persona indica que la mayoría de ellas tendrían que haber sido fomentadas desde los primeros años de la infancia y durante la educación básica, sin embargo, los profesores que trabajamos con alumnos adolescentes de bachillerato sabemos que los alumnos no siempre las dominan ni las ponen en práctica. Por ello, es fundamental que, en el nivel preparatorio, la educación se aboque a reforzar tales habilidades o, cuando no se tienen, a generarlas. Sobre todo, a orientarlas en un sentido científico, con vistas a la búsqueda del saber y la consolidación de una formación académica consistente.

Así pues, mi propuesta de intervención docente busca proponer la enseñanza de la filosofía a partir de habilidades de investigación, cumpliendo con dos objetivos ya señalados: a) que la formación filosófica se perciba de un modo vital, como un saber que tiene que ver con la vida diaria de las personas y que puede comunicar cosas importantes a los jóvenes adolescentes y b) que dicha enseñanza se dé con la participación e involucramiento directo de los alumnos, estimulando que su formación comprenda habilidades y actitudes que contribuyan a la generación de alumnos más activos, autónomos y responsables de su propio proceso pedagógico de aprendizaje.

4.1. Habilidades necesarias en la formación para la investigación

En la presentación de las habilidades para la investigación que hemos pretendido generar en los alumnos, seguimos a la pedagoga María Guadalupe Moreno Bayardo, pues nos parece que su propuesta de formación para la investigación ha vislumbrado con mucha claridad las habilidades de investigación que pueden estar al alcance de los jóvenes alumnos del bachillerato mexicano. En ese sentido, hemos

recogido una buena parte de las habilidades que Moreno Bayardo propone en su libro: *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades* (2002), así como la clasificación que ella hace de las mismas. Por nuestra parte, hemos enfatizado o complementado cada una de ellas con el perfil filosófico que hemos querido impregnar a la formación de nuestros jóvenes alumnos, de modo que tales habilidades se presentan aquí como habilidades para la investigación en general, al mismo tiempo que se ha puesto de relieve la pertinencia que tienen para la investigación en filosofía.

a) Habilidades de percepción

Para la filosofía la percepción es un proceso fundamental que nos permite aprehender la realidad. La percepción permite la toma de consciencia de las sensaciones físicas que experimenta el ser humano y constituye un fenómeno cognoscitivo vital. Gracias a ella, podemos organizar la totalidad de lo experimentado en el plano físico, lo que la vuelve fundamental para la actividad investigativa. Podríamos decir que la habilidad de percibir que buscamos en nuestros alumnos de bachillerato sería una manera de educar la mirada, de agudizar la escucha, de obtener evidencia consciente a través de la sensibilidad. Veamos algunas de estas habilidades basadas en la percepción: *sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción y percepción selectiva*.

Sensibilidad a los fenómenos

Consiste en cultivar la capacidad de asombro y curiosidad en los estudiantes. Habilidad necesaria para poder percatarse del entorno y hallar en él objetos de estudio a partir de identificar *situaciones problemáticas*. Va ligada a la habilidad filosófica de *extrañeza y problematización de la realidad*, pues ello permite fijarse un objeto o problema de investigación. Luego se harán necesarias otras habilidades para satisfacer la curiosidad y problematización del entorno.

Agregaríamos de nuestra parte, que esta habilidad implica la capacidad de observación detenida y que en sentido filosófico llamamos *contemplación*. Una observación radicalmente consciente, concentrada y meticulosa. Poder detenernos a mirar el entorno con mirada inquisitiva, curiosa e indómita para romper con la regularidad y la “normalidad” de la realidad. La sensibilidad a los fenómenos sería un cultivar la mirada filosófica.

Intuición

Moreno la define como “algo que se anticipa en el entendimiento a partir de un mínimo de pistas, aunque posteriormente tenga que ponerse a prueba formal” (Moreno, 2002: 161); es una habilidad que se desprende de la sensibilidad a los fenómenos, “con la acuciosidad de la observación, con la originalidad, con la combinación creativa de la información a la que se tiene acceso” (Moreno, 2002: 161), lo que popularmente se llama *corazonada* o *presentimiento*.

En ese sentido, para las humanidades, la generación de hipótesis tiene que ver con el desarrollo de la intuición, ya que en las humanidades las hipótesis “no se derivan estricta y directamente de un referente teórico o empírico” (Moreno, 2002: 162), sino de un ejercicio audaz de adelantamiento, de anticipación. “La intuición es una invitación a seguir adelante, ya sea de manera intuitiva o analítica” (Bruner, 1987: 101, citado en Moreno, 2002: 162).

Así pues, la intuición sirve a los procesos de investigación pues motiva a seguir avanzando, sacando conclusiones tentativas que permitan moverse a la búsqueda de pruebas o evidencias, requiere un saber cuestionar y preguntar para llegar a un desarrollo cada vez más sistemático.

Amplitud de percepción

Implica no solamente ampliar o afinar los sentidos de la percepción ante la realidad para extraer de ella la información necesaria para nuestras

investigaciones, sino también una forma más compleja y especializada de percibir. Es decir, Moreno Bayardo parte de que conforme se avanza en la investigación de cualquier objeto de estudio, la percepción ha de volverse más compleja en tanto que implica una actividad mayor del investigador, hay un contexto particular que define el modo en que una persona percibe una realidad seleccionando elementos de ella, destacando algunos e incluso deformándolos. Por ello es que dos investigadores pueden percibir un fenómeno de diversa manera y no necesariamente errónea por no ser la misma.

Esta habilidad ha de servir al investigador para poder ser consciente del *esquema de percepción* desde el que está recabando y procesando información.

Filosóficamente podemos añadir que esta amplitud de percepción implica asumir conscientemente que existe un factor particular -más que subjetivo- que nos hace percibir la realidad de un modo determinado. Se trataría de una forma de percepción más específica y consciente, que busca algo en función de un interés o situación específica. En filosofía, la manera en que nos enfrentamos a los problemas de la realidad, la forma en que los analizamos y procesamos la información que tenemos a nuestro alrededor está determinada en una buena medida por nuestra situación existencial particular. El observador, el investigador, el filósofo, no se mantienen en la neutralidad y objetividad radical, sino que percibimos de cierta manera dependiendo de nuestra posición en el mundo, de nuestra condición social, económica, geográfica, histórica. Nuestra percepción está orientada en buena medida por nuestra ideología que es resultado, a su vez, del contexto que nos ha tocado vivir, nuestras necesidades y aspiraciones.

Si bien en la investigación científica la percepción ha de buscar con una preferencia mayor la mirada objetiva, neutra y “desinteresada”, resulta ingenuo pensar que tal mirada puede mantenerse en las ciencias sociales y las humanidades en donde la pretensión de objetividad científica resulta cada vez más difícil de

lograr pues los problemas que estas disciplinas atienden implican un saber que compromete y vincula al investigador con aspectos latentes y problemáticos de su sociedad.

Percepción selectiva

Esta habilidad consiste en poder distinguir la información relevante de la irrelevante. Una habilidad básica que acompaña al investigador en todo momento, desde el primer momento en que identifica elementos problematizadores de su realidad, hasta el modo en que ha de precisar exactamente en qué consiste el problema y cómo se distingue de otros, saber distinguir los medios que le permitirán llegar a la información que necesita y poder seleccionar de ella la que más convenga a sus propósitos. Está presente, de forma esencial, en la capacidad de seleccionar las fuentes documentales más adecuadas para emprender una investigación.

Filosóficamente podemos entender esta habilidad como la capacidad de -en términos de Tomás de Aquino- hallar el *quid* o *quiddidad* del problema, es decir, comprender exactamente qué es o en qué consiste el problema que nos estamos fijando. No se trata de fijarse esencialismos y querer dar con la “esencia” del problema pensando en respuestas o definiciones únicas y absolutas, sino en desarrollar una conciencia clara del problema que estamos enfocando para entender el meollo de este y, con ello, trazar la ruta más conveniente que nos permita allegarnos de la información más pertinente de acuerdo con nuestra orientación teórica, con nuestras finalidades personales y objetivos filosóficos.

Jaime Nubiola, en su obra *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica* (2010), plantea lo paradójica que resulta la actitud curiosa del filósofo, y que puede aplicar al investigador en general. Nos dice que hoy en día el problema no es la falta de información, sino que ésta puede llegar a nosotros en exceso, sobre todo a partir de herramientas como el internet, de ahí que lo que se requieren son

precisamente de estrategias que nos permitan ser selectivos con las fuentes de información. Afirma: “Es preciso dominar la curiosidad, domesticarla o amaestrarla para poder emplearla cuando de verdad la necesitemos” (74).

b) Habilidades instrumentales

Estas habilidades procedimentales son fundamentales tanto para la investigación científica, como para la formación educativa básica de cualquier persona e incluso necesarias para la vida diaria. Lo cual nos indica que gran parte de lo que se hace al formar investigadores es reafirmar, potencializar o sistematizar habilidades que, en teoría, deberían tener ya de alguna manera interiorizadas y en práctica. Con ello nos salvamos de las muchas críticas que hay a la aspiración de querer que los alumnos del bachillerato se inicien en la investigación. Moreno Bayardo lo afirma con mucha claridad de este modo:

Lejos de lo que pudiera pensarse, la formación para la investigación se inicia desde los primeros años de la vida del ser humano con la puesta en acción de ciertas funciones u operaciones cognitivas que podrían ser consideradas como *universales e instrumentales* en tanto que se convierten en herramienta básica que posibilita el acceso a una amplia gama de aprendizajes en diversas modalidades del conocimiento, entre ellos los que demanda la formación para la investigación. (Moreno, 2002: 167)

Así pues, parte de las habilidades necesarias para realizar investigación vienen a ser habilidades propias de cualquier formación educativa básica, que han de encauzarse y orientarse con un sentido más científico y especializado en la formación para la investigación: *dominar formalmente el lenguaje; dominar operaciones cognitivas básicas; saber observar; saber preguntar.*

Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, hablar, escuchar

Se trata de habilidades que van más allá del saber mecánico y técnico que implica decodificar un texto, saber estructurar oraciones, emitir palabras y procesar sonidos del exterior. Estas habilidades implican saber por qué se hace, de qué modo, para qué, lo que viene a dar lugar a otros elementos emanados de estas habilidades como: interpretar, extraer significados, transmitir sentidos, es decir, hacer uso consciente e intencional de tales habilidades para un propósito concreto.

Leer

Siguiendo a Gómez Palacio, Moreno Bayardo destaca que: “leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos”. (Moreno, 2002: 169) Una unión entre pensamiento y lenguaje que da origen a significados, lo que implica un proceso cognitivo complejo y que el lector participe activamente empleando estrategias como: “dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión y diferenciar lo que es esencial de la información secundaria”. (Moreno, 2002: 169)

Si leer tiene como principal objetivo la construcción de significados, entonces la habilidad de la lectura en estudiantes que se inician en la formación para la investigación habrá de tener una orientación muy concreta y, para el caso específico de mi propuesta de investigación filosófica, será que los significados que el alumno genere tras su lectura respondan a la explicación de ciertos fenómenos o problemas filosóficos que están en relación con su vida cotidiana. Recupero las habilidades que estarían implicadas en el proceso de lectura, y coincido con Moreno Bayardo, quien afirma que el estudiante lee para: “conocer las ideas de un autor determinado, buscar sustento teórico a ciertas afirmaciones, comprender cómo ha sido explicado cierto fenómeno”. (Moreno, 2002: 171)

De modo que la lectura implica, tal como lo afirma también Ricardo Sánchez Puentes, un ejercicio crítico y creador, en tanto que la lectura de un autor se convierte en una vía de acceso para “leer la realidad directamente” (Sánchez, 2014: 90), es decir, un ejercicio que toma a los autores y sus textos como un medio para la creatividad y para poder “confrontarse con lo que las cosas son” (90). Quiere esto decir que la lectura de un filósofo clásico, para el caso que nos ocupa, ha de llevar a generar una postura crítica ante lo que dice y ante la realidad analizada.

Recordemos que en mi propuesta didáctica la investigación tiene la finalidad de que los alumnos encuentren en los filósofos recursos importantes para el análisis de su realidad y sus problemas existenciales. En este sentido, la lectura está siempre orientada con una finalidad crítica que permita encontrar una respuesta para encarar, comprender, analizar, interpretar y cuestionar dicha realidad. Se trata pues de hacer una lectura creadora.

El vínculo que, con altas posibilidades puede potencializar la dimensión creativa y crítica de la lectura es, quizás, aquel que, a decir de Nubiola (2010: 78) se da entre el “alma” del escritor y la “sensibilidad” del lector: “esa comunicación nos descubre que lo más íntimo e inefable de nosotros mismos es parte de la experiencia humana universal”.

Si bien, esta visión de la lectura y la experiencia humana que suscita puede sonar un tanto romántica, creo que para los fines que nos hemos fijado, entre los cuales se halla que el alumno logre conectar con el filósofo que lee en la búsqueda de respuestas a situaciones vitales, resulta más que válido pensar que los filósofos han de ser leídos como Gaos también apuntada, como *sujetos de carne y hueso*, lo que permite trazar un vínculo entre ellos y nosotros, entre sus problemáticas y preocupaciones y las nuestras, así como entre las respuestas que ellos ofrecen y que podríamos compartir en algún sentido y orientar nuestra propia experiencia. La lectura creadora de la que habla Sánchez Puentes encuentra amplias

coincidencias con lo que desarrollamos antes en torno al planteamiento gaosiano de *co-filosofar* de la mano de los grandes filósofos a través de la lectura de sus obras.⁹

Escribir

Escribir constituye una de las habilidades vertebrales del proceso de formación para la investigación, pues representa una práctica necesaria y obligada no solamente para comunicar las indagaciones, los resultados obtenidos, las respuestas halladas a las interrogantes planteadas por el sujeto investigador. Escribir es medular en tanto que ayuda a ordenar el pensamiento, las ideas. Es decir, no se trata simplemente de escribir palabras, sino que el desafío de escribir supone previamente haber ordenado conceptos, juicios y razonamientos en el plano mental, haber estructurado un discurso que luego ha de materializarse en la escritura. En ese sentido, Moreno Bayardo se refiere a esta habilidad como un “pensar escribiendo” por cuanto de actividad reflexiva y mental supone.

Cuando escribimos tenemos que hacerlo de tal modo que el mensaje sea comprensible, que siga un orden lógico y coherente, pero tal habilidad solamente es posible si, a su vez, previamente hemos logrado pensar lógica y coherentemente, por lo que aquí tenemos dos habilidades hermanadas de un modo particularmente especial.

Por ello mismo, afirma Nubiola: “la búsqueda de la verdad es esencialmente comunicativa, la escritura es la expresión más genuina de la vida intelectual. Para quien se dedica a la filosofía ‘vivir es escribir’. Para todos *aprender a escribir es aprender a pensar y aprender a articular pensamiento y vida.*” (2010: 83)

Así pues, la habilidad de escribir ha de ser desarrollada en nuestros jóvenes estudiantes de diversas maneras, desde la capacidad rudimentaria de plasmar

⁹ Véase el subcapítulo 3.5. *Co-filosofar como meta de la investigación filosófica*, pp. 92-100.

signos hasta la capacidad de poder transmitir ideas propias, dudas, así como respuestas o soluciones estructuradas lógicamente. En ese punto nos apoyan varios ejercicios que aplicados de manera constante durante una clase regular pueden ir perfeccionando la habilidad de la escritura: resúmenes, síntesis, paráfrasis de ideas principales contenidas en libros, explicación de preocupaciones propias, redacción de reflexiones personales, reseñas, etcétera. Eje de la formación del investigador será que aprenda a escribir con claridad y a escribir se aprende, además de leyendo y pensando, escribiendo, por lo que casi cualquier ejercicio de redacción estimula y ayuda a ganar confianza sobre la página en blanco.

Nubiola enfatiza, asimismo, la necesidad de claridad en la redacción, algo que hay que procurar que nuestros alumnos logren dominar. La simpleza en la escritura, el uso de un lenguaje diáfano, ameno, que no aspire a la oscuridad como supuesta demostración de erudición: “al intentar escribir con claridad se aclara nuestro pensamiento y gana profundidad nuestra visión. La claridad en la expresión muestra dónde se encuentran nuestras confusiones conceptuales. La lucha por la claridad de expresión viene a ser la brisa que disipa la niebla mental.” (2010: 112).

Finalmente, sobre la habilidad de escribir vale la pena enfatizar lo dicho por Sánchez Puentes (2014: 228), que escribir es una práctica que está presente a cada paso del proceso de investigación, no solamente al final con el objetivo de reunir y presentar lo encontrado: “No sólo es una operación de clausura, es un quehacer permanente durante todo el proceso de producción científica”.

La redacción, como la lectura, vienen a formar parte de las actividades permanentes para la investigación e incluso para la formación académica básica de cualquier estudiante de nivel medio superior.

Hablar y escuchar

Moreno Bayardo señala estas habilidades complementarias para la investigación. Sobre el hablar nos dice que consiste en trascender el plano rudimentario de emitir sonidos en una lengua concreta, para poder emitir ideas claras y precisas. A la vez que el escuchar debe superar el simplemente *oír* como acto pasivo y receptivo para pasar al *escuchar* con detenimiento, de modo reflexivo y respetuoso con la finalidad de entablar una comunicación efectiva entre el hablante y el escucha.

Estas habilidades son fundamentales en varios momentos de la investigación, así como en la formación para la investigación misma. Pienso, por ejemplo, que son necesarias en la formación misma de nuestros jóvenes estudiantes pues el profesor que ha de servir de guía de los alumnos debe ser claro al exponer sus mensajes, instrucciones y consejos, al mismo tiempo que debe ser completamente receptivo a las dudas, inquietudes, problemas y mensajes del estudiante. Y viceversa, el estudiante debe saber escuchar y expresarse oralmente. De otro modo, no habrá una comunicación efectiva entre las partes.

Nos dice Moreno: “Escuchar es condición necesaria para poder entender la crítica, para comprender y, en su caso, refutar argumentos para generar producción conjunta y, en general, para un gran número de tareas que el investigador necesita realizar.” (2002: 178)

Así pues, la escucha y el habla se vuelven fundamentales tanto en el proceso de formación de los jóvenes investigadores, como en la práctica misma de la investigación. Escuchar implica la receptividad del otro, una conexión con la opinión, crítica, sugerencia y complementación que el otro nos ofrece a través de su palabra. Estas condiciones dan lugar al diálogo: esa complementariedad entre el profesor y el alumno, entre el investigador y otros investigadores, entre el filósofo y su realidad circundante; y viceversa en todos los casos.

Filosóficamente el *escuchar* ha sido señalado como un tema paradójicamente olvidado en el proceso de la comunicación. El filósofo Carlos Lenkersdorf apunta el por qué etimológico y la manera en que a partir de ello se entiende el fenómeno de la comunicación en Occidente: nos dice que la palabra *lingua*, en griego *glossa*, y en latín *lingua*, refieren al órgano *lingua*. “Es decir, lengua es lo que se produce al hablar. El escuchar ni se menciona.” (Lenkersdorf: 2008: 12). La comunicación así entendida, basada en el estudio de la lengua, parte de una de las mitades del proceso, pronunciar palabras, hablar. Falta en la concepción occidental la otra parte del fenómeno, el escuchar.

Así, Lenkersdorf destaca la noción que de comunicación se tiene en los pueblos mayas, en particular en el pueblo tojolabal, para quien el fenómeno de la comunicación implica dos conceptos: “En este idioma [tojolabal] para el término lengua o palabra hay dos conceptos: ‘*ab’al* y ‘*k’umal*. El primero corresponde a la lengua o palabra *escuchada* y el segundo se refiere a la lengua o palabra *hablada*.” (2008: 13)

Con ello nos muestra que, para la cultura tojolabal, en el fenómeno de la comunicación, hablar y escuchar, son necesariamente parte de un mismo proceso. No puede hablarse solamente, se habla porque alguien más escucha y solamente se escucha si alguien más habla. Los tojolabales lo manifiestan en expresiones que van juntas como: “yo dije, tú escuchaste” (Lenkersdorf: 13), con lo que se pone de relieve el vínculo permanente que hay entre las partes, el reconocimiento del otro y el proceso dialógico que implica una comunicación efectiva.

La relevancia filosófica de lo apuntado por Carlos Lenkersdorf tras haber aprendido la forma de vida y pensamiento tojolabal es que cuando logramos entender que la palabra hablada ha de ser escuchada en una dinámica de respeto, receptividad, reconocimiento e igualdad de condiciones comunicativas, entonces podemos generar *diálogo*, la confluencia y compenetración de sentires, pensares,

saberes y conocimientos, no con el afán de saber más, sino de entender al otro, de generar una comunidad de conocimientos: “el escuchar revela realidades jamás percibidas y nos traslada del *yo* hacia el *nosotros*” (Lenkersdorf: 19).

Pasar de la dimensión egoísta en la concepción del conocimiento a la visión comunitaria, del *yo* al *nosotros*, me parece una actitud necesaria para la enseñanza y práctica de la investigación. Más aún, pasar de la noción unidireccional del conocimiento, en el que uno detenta el saber (el docente) y otro lo recibe pasivamente (el alumno), requiere de una noción *nosótrica* del saber, en la que el docente asume que necesita del alumno para avanzar en los conocimientos, lo mismo que el alumno reconoce en el docente un apoyo fundamental para poder avanzar en su formación.

Ha de fomentarse, por ello, la importancia de saber hablar y tanto o más la de escuchar, pues la necesita el alumno, la necesita el docente y la necesita el investigador para que su mundo, los significados que le da, las interpretaciones que formula, sus búsquedas y pensamientos estén completos, para que no hable desde la individualidad de su *yo*, sino desde la complementariedad del *nosotros*.

Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia, análisis, síntesis, interpretación

El conjunto de habilidades que permiten procesar la información del mundo y ordenar el pensamiento para comprender, generar y transformar conocimientos son aquellas que Moreno Bayardo llama operaciones cognitivas básicas, entre las cuales se encuentran algunas básicas del pensamiento lógico como la inferencia, el análisis, la síntesis y la interpretación.

En conjunto, estas habilidades han de ser fomentadas en cualquier sujeto, pero sobre todo en nuestros alumnos y en los futuros investigadores, pues nos permiten realizar otras operaciones fundamentales para la investigación:

“comparar, resumir, observar, clasificar, interpretar, formular crítica, evaluar, formular hipótesis, resolver problemas, inferir, analizar, sintetizar, inducir, deducir, relacionar, tomar decisiones, etcétera” (Moreno, 2002: 181). Se trata pues, de habilidades fundamentales que nos enseñan a pensar.

Inferencia

De tales habilidades de pensamiento, Moreno destaca la de la inferencia, pues esta nos permite relacionar lógicamente información, datos y fenómenos para de ellos derivar nuevos elementos, conocimientos, hechos. Una habilidad básica para la investigación pues una de sus grandes aspiraciones es la de generar conocimiento. De ahí que Moreno afirme: “todo conocimiento es inferencial, esto es, procede de la transformación o perfeccionamiento de conocimientos previos” (2002: 183).

El proceso de inferencia puede darse de varios modos, *inductiva*, cuando se parte de datos particulares para llegar a postular generalidades o afirmaciones universales. Este proceder es propio del avance científico y humanístico, pues genera información nueva que, aunque tiene respaldo empírico suficiente, se reconoce que finalmente se presenta como verosímil, probable y plausible. Quiere decir, pues, que realizar procesos inductivos para llegar a nuevos datos o información es un elemento básico para la práctica científica y la investigación, aun cuando sus resultados estén sujetos siempre a la comprobación empírica y se postulen, por ello mismo, como probablemente verdaderos, hasta ser comprobados.

Asimismo, puede darse un proceso de *deducción*, cuando de un razonamiento general se pasa a lo particular. Como se sabe, este proceso responde a las leyes de la lógica por lo que la validez de las afirmaciones a las que se llega por un proceso deductivo dependerá siempre de que haya una estructura lógica válida que de soporte a nuestros argumentos. De modo pertinente, Moreno sostiene que la deducción en la investigación se da no solamente al recurrir a su

forma clásica silogística, sino también como un esquema orientador para la construcción de conocimiento: “por ejemplo, cuando a partir de un cuerpo teórico seleccionado y articulado por el investigador como referente para comprender su objeto de estudio, establece en consecuencia lo que deberá encontrar en los referentes empíricos correspondientes, en el caso de que el cuerpo teórico mencionado explique suficientemente el comportamiento del objeto en estudio” (2002: 185)

Finalmente, Moreno trae a cuenta una forma más de la inferencia que usualmente no ha sido reconocida en los procesos científicos, pues se considera que aporta poca probabilidad de verdad en sus afirmaciones. Se trata de la *abducción*, inferencia a partir de la cual se postulan conocimientos que tienen una alta carga de probabilidad, es decir, la verdad que afirma es solamente conjetural, probable, plausible e incluso puede postular hipótesis como una suerte de “arreglo” o intuición. Nos dice Moreno que con ella “se introducen nuevas ideas en la ciencia (creatividad); es el inicio de la investigación, porque donde realmente nace ésta es en la sorpresa, en la admiración, en lo sorprendente, en el asombro ante algo inesperado o aparentemente inexplicable” (2002: 187).

Análisis

Habilidad indispensable en todo el proceso de una investigación y, por ello, básica de generar en los alumnos que se preparan en habilidades para la investigación. Analizar consiste en poder diseccionar la realidad, la información, los discursos o mensajes que recibimos del mundo y de los fenómenos para poder conocer a detalle algo. Analizamos poniendo en práctica las habilidades previas aquí ya discutidas, la percepción, la escucha, la lectura, el pensamiento lógico inductivo, la observación, con la finalidad de comprender de un modo sistemático, analítico y “totalizador” hasta donde sea posible.

Síntesis

Gracias a la habilidad de la síntesis, logramos organizar y estructurar la información previamente analizada, le damos sentido y la habilitamos como una fuente de comprensión de fenómenos. Fomentarla requiere de mucha práctica, como todas las habilidades previas, que se puede traducir en ejercicios diversos: redacción de resúmenes, paráfrasis, elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas de información, etcétera.

Esta habilidad no solamente es fundamental para poder comprender información, pero sobre todo para procesarla con la finalidad de comunicarla de modo unitario. La síntesis nos ayuda a extraer ideas principales de uno o varios textos para luego unificarlas y estructurarlas en un solo lugar. Por permitarnos unir la diversidad de ideas que pueden surgir a lo largo de una investigación y ofrecernos una visión de conjunto de los avances que vamos teniendo, la síntesis es esencial en todos los momentos de la práctica de la investigación.

Interpretación

Habilidad que nos permite construir una idea o significado a partir de la evidencia recabada, en análisis de datos y su síntesis. La interpretación es siempre una actividad generadora de conocimientos, pues parte de datos previos que una vez procesados permiten conformar ideas nuevas, así como descubrir causas, soluciones o posibilidades de explicación tanto teóricas como prácticas. Las interpretaciones, en ese sentido, han de tener un referente concreto que las ha posibilitado y que puede ser toda la información recabada en la investigación y el análisis que de ella hacemos. Resultados de la interpretación son las conclusiones que ofrecemos de nuestras investigaciones, así como la teoría que construimos del examen de los datos recabados.

Filosóficamente, la habilidad de la interpretación es fundamental para la comprensión de la realidad misma y sus problemas, pues no solamente nos permite sacar conclusiones de la información hallada tras una pesquisa, sino que es una habilidad necesaria desde el momento en que nos confrontamos con la realidad circundante y, en ese sentido, cuando el alumno comienza a problematizar su mundo y a extraer de él temas de investigación. Va ligada, pues, a la habilidad filosófica de la problematización de la realidad.¹⁰

Saber observar

Habilidad ligada a la capacidad de percepción y percepción selectiva, comentadas previamente. Supone ir más allá de la siempre recepción visual de un fenómeno, implica una atención particular en función de una actividad mental que liga lo observado con la perspectiva e intencionalidad del observador. La observación es como tal selectiva e intencional, se aplica teniendo como base una posición concreta a veces “determinada” por la situación existencial del sujeto que observa, a veces por su bagaje cultural y social. Saber observar es condición de posibilidad para desentrañar de la realidad problemas a investigar, así como para hallar rutas de investigación, fuentes, explicaciones.

Gracias a la observación comparamos, seleccionamos y discriminamos información que podemos analizar. Por ello es una actividad plenamente consciente que supone una claridad de perspectiva en el observador-investigador. Por lo mismo, la observación no es neutra, es interesada y responde a motivaciones diversas, epistemológicas o existenciales.

Esta cualidad, de nuevo, es fundamental que nuestros alumnos aprendan a desarrollarla pues les permitirá abrirse ante el mundo de un modo reflexivo,

¹⁰ Véase el subcapítulo 3.3. *Problematización de la realidad en sentido filosófico*, pp. 84-90.

consciente e interesado, para problematizarlo y hallar en la filosofía, tras la investigación, respuestas a sus inquietudes.

Como otras habilidades para la investigación, Moreno Bayardo reconoce que la habilidad de la observación debe fomentarse desde la infancia, en la educación regular y básica de toda persona, mientras que ha de perfeccionarse, sistematizarse y practicarse a fondo en la formación para la investigación.

Saber preguntar

Para la investigación, como para la filosofía, la habilidad de formular preguntas es esencial. La pregunta es el punto de partida, es la estructuración inquisitiva de una inquietud o curiosidad previa. Las preguntas son aquellas que mueven y orientan el descubrimiento del saber, motivan la indagación interesada. Como hemos dicho antes, la curiosidad en tanto *extrañeza* ante el mundo y búsqueda de respuestas supone la capacidad de elaborar preguntas que no se agotan en su respuesta, sino que se amplían o resultan en más preguntas. Se trata de una actividad inacabable, insatisfecha, pues una vez hallada la respuesta a una interrogante, eso permite plantear más preguntas, ir más a fondo en las pesquisas. La pregunta es, pues, el motor de la investigación.

Algunos momentos elementales por los que se da el ejercicio del preguntar son los siguientes: “por la necesidad de explicar suficientemente un fenómeno, por la inconformidad con algo que se ha afirmado en relación con el objeto de estudio, por curiosidad, por interés de ampliar conocimiento, por la preocupación de plantear adecuadamente un problema de donde pueda surgir una investigación, etcétera.” (Moreno: 2002, 195).

Esta habilidad está interrelacionada con las otras habilidades de pensamiento aquí descritas, por lo que no se da de modo independiente. La mayoría de las habilidades que se han señalado se van apoyando y posibilitan su

mutuo desarrollo y perfeccionamiento. Asimismo, requiere en el alumno una disposición por la duda y la curiosidad que muchas veces ha sido nulificada desde la educación básica, el ambiente familiar y el entorno social, por lo que resulta urgente que en el nivel medio superior se revise y actúe en favor de la generación de habilidades básicas para su formación en general, más allá de la búsqueda concreta de la formación para la investigación.

c) Habilidades de pensamiento

Las siguientes habilidades de pensamiento son un conjunto de operaciones cognitivas elementales para cualquier individuo y más para aquel que pretenda adentrarse a la adquisición del conocimiento a través de la investigación: *pensar críticamente, pensar lógicamente, pensar reflexivamente, pensar de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento.*

Pensar críticamente

Esta habilidad se refiere a la capacidad de análisis y evaluación de la información que se encuentra a disposición del investigador, capacidad que se manifiesta de diversas formas como el emitir juicios sobre la credibilidad, probabilidad y verosimilitud de aseveraciones científicas, la comprobación de hipótesis, el análisis de argumentos y su verificación lógica. Afirma Moreno Bayardo que esta habilidad de pensamiento crítico es fundamental en la ciencia y el arte, ¿qué decir de su papel natural en la filosofía?

Pensar críticamente vendrá a constituir una habilidad filosófica fundamental al servicio de la investigación misma. La capacidad de crítica implica, además de lo ya mencionado por Moreno, la posibilidad de ampliar nuestra concepción del mundo a través del análisis riguroso y la duda que, tras problematizar, esclarece cuestiones de interés humano. La crítica en ese sentido no solamente se ejerce hacia lo externo o el otro, hacia el mundo físico-social y los

discursos existentes, sino también a manera de introyección. El pensamiento crítico ha de operar sobre uno mismo, sobre nuestro comportamiento en general, sobre nuestro ser académico, científico, profesional y sobre nuestro sistema de creencias y proceder metodológico en la investigación. En ese sentido, el pensamiento crítico tendría que cobrar una fuerza vital para cada uno de los estudiantes, pues enseña el autoexamen, la autovaloración, el juicio hacia sí mismo en todos los ámbitos. Recordando el adagio socrático, la vida examinada ha de ser una premisa básica para la práctica investigativa, como lo es para la práctica filosófica misma, pues “una vida sin examen no merece la pena ser vivida”.

El pensar críticamente permite el movimiento, el progreso y el cambio orientado en la búsqueda constante de conocimientos que han de ser analizados con rigor y disciplina.

Pensar lógicamente

Se pone de relieve una habilidad plenamente filosófica. Pensar lógicamente nos capacita para expresar nuestros argumentos de un modo válido y consistente. El pensamiento lógico es importante para que exista una comunicación adecuada, pues la lógica nos permite operar en dos dimensiones: por un lado, en el plano interno/individual al momento de estructurar nuestros razonamientos e ideas de un modo coherente, claro y fundamentado; y por otro, en el plano externo/social al momento de comunicar tales ideas y razonamientos ahora mediante la argumentación.

Saber argumentar es una base necesaria de conocer y cultivar en todo alumno que se prepare en habilidades para la investigación, pues permite que haya una comunicación efectiva, así como un ejercicio de socialización del conocimiento en términos claros, coherentes, con inferencias válidas y en el marco de una forma de argumentación científica que pueda abrir el diálogo y el intercambio de posturas. Asimismo, la capacidad de pensar lógicamente permite a

los alumnos discernir la información que reciben, así como realizar una evaluación y crítica a los discursos con los que se enfrentan tanto en la búsqueda del conocimiento, como en toda práctica de socialización del mismo (en clases, en la lectura de obras, en un evento académico, etcétera).

Pensar reflexivamente

Como las habilidades previas, esta emana también de la práctica filosófica misma. Reflexionar como actividad mental en la que sometemos a consideración los fenómenos del entorno, en el que cuestionamos, problematizamos y cavilamos con detenimiento sobre las posibles soluciones a un problema, sobre las distintas posibilidades de interpretación de un hecho, sobre los discursos que nos llegan. Destaca Moreno Bayardo que, en el marco de la formación para la investigación, esta habilidad se manifiesta a manera de: “dejarse interpelar por lo que observa, lo que experimenta en la vida cotidiana, lo que lee, lo que encuentra en su acercamiento a referentes empíricos, lo que les es cuestionado, etcétera” (2002: 203)

Filosóficamente la reflexión viene ligada a la noción de *deliberación*, pues la reflexión es ese momento que antecede a la toma de decisiones: “Reflexión sobre los motivos, o los pros y los contras, que ha de tener lugar antes de tomar una decisión [...] Puede entenderse como un diálogo que la mente mantiene consigo misma para sopesar las razones, los motivos y las consecuencias de una decisión.” (Encyclopaedia Herder, 2017)

Así pues, la capacidad o habilidad de pensar reflexivamente representa el movimiento previo a la deliberación, a la toma de decisiones que en la investigación han de ser determinantes del curso de acción y del pensamiento. Como el pensar críticamente, el pensar reflexivamente plantea un diálogo con uno mismo, en tanto que nos interpela como un requisito previo a la acción.

Pensar de manera autónoma

Algo que hemos destacado como sumamente valioso de la formación para la investigación y las habilidades que fomenta en los alumnos, es la capacidad de pensar y actuar autónomamente. Esta habilidad es una de las grandes metas que planteamos con esta propuesta de intervención pedagógica, pero al mismo tiempo es una de las actividades que deben ir acompañando todo el proceso de una investigación y de la formación misma de habilidades para la investigación. Podríamos decir que se trata de un *ethos*, en el sentido etimológico clásico de *carácter* y *costumbre*, pues pensar y actuar autónomamente es parte esencial de la actitud del estudiante que se forma hacia la investigación, al mismo tiempo que resulta una actitud deseable en cualquier sujeto y cuanto más en el que se adentra en el conocimiento y la práctica filosófica.

De modo muy atractivo, Moreno Bayardo nos dice que pensar de manera autónoma “es una *declaración de independencia*, de decisión de intervenir en la construcción de ideas, de descubrir la posibilidad de ser actor en el mundo de las construcciones intelectuales, de soltarse, de exponerse al error, a fin de cuentas, de asumirse como ser que puede generar y criticar sus propias ideas y discernir con qué base asume o critica las de los demás, definiendo con esto su personalidad intelectual” (2002: 204).

Se trata, pues, de la habilidad que nos permitirá formar alumnos críticos, activos y con iniciativa propia para el conocimiento y la vida misma.

El sentido filosófico y moral que conlleva la noción de *autonomía* me parece destacable, pues el pensar autónomamente es un acto de absoluta *libertad*, de reafirmación de la independencia mental y la posibilidad de pensar sin ataduras, por cuenta propia, sin subyugarse al maestro, a la autoridad o a cualquier injerencia que busque coartar la autonomía de pensamiento. Será pues, una habilidad que potencialice el pensamiento crítico.

Flexibilizar el pensamiento

Esta habilidad es una invitación y un reto a asumir que el conocimiento se halla siempre inacabado. Es decir, que la investigación científica y humanística no ha llegado, ni llegará nunca, a hacerse de la totalidad del conocimiento. El proceder de las ciencias y las humanidades al buscar el conocimiento es una actividad permanente. Y poder reconocer esa peculiaridad es una habilidad indispensable para quienes se vayan a dedicar a la investigación, pues supone una actitud de apertura y humildad intelectual para reconocer que nuestros progresos en las ciencias son “provisionales”, un paso más, un logro más, pero no el definitivo, no el punto final, no el saber absoluto.

La habilidad de flexibilizar el pensamiento nos previene entonces de caer en el dogmatismo, en la soberbia intelectual y en creer que estamos ofreciendo saberes o descubrimientos definitivos. Pensar de modo flexible nos ayuda también a entrar en diálogo con ideas distintas, con los saberes o descubrimientos de nuestros colegas, con nuevas evidencias y nuevos retos intelectuales. Es, pues, una habilidad dinámica en tanto que permite seguir avanzando en la búsqueda de conocimientos.

d) Habilidades de construcción conceptual

Este conjunto de habilidades viene completamente engarzado a las habilidades filosóficas que en su momento señalamos. Se trata de aquellas habilidades que permiten que los estudiantes puedan estructurar ideas coherentes, reflexivas y propiamente filosóficas, a raíz de una comprensión amplia de la actividad de la filosofía y su proceder. Es decir, son aquellas habilidades que nos permitirán afianzar los conocimientos filosóficos en los alumnos y hacer que puedan materializarlos en su análisis de situaciones, en la problematización que realicen del mundo, así como en su capacidad para plantear ideas propias, autónomas y, en el fondo, en su capacidad para integrar los saberes filosóficos al análisis y

comprensión de su vida cotidiana. Contamos, entre otras, a estas habilidades: *apropiarse y reconstruir las ideas de otros; generar ideas; organizar lógicamente, exponer y defender ideas y problematizar.*

Apropiarse y reconstruir las ideas de otros

Para efectos de mi propuesta de intervención docente, esta habilidad resulta fundamental, pues la investigación documental en filosofía entraña una práctica cotidiana de lectura, análisis, síntesis y diálogo con la tradición. En ese diálogo con las ideas del otro, el estudiante o el investigador van confrontando sus propias ideas con las de otros, o van buscando respuestas a las interrogantes que los mueven a la investigación.

Para el caso de un estudiante, un elemento formativo importante será la apropiación de las ideas de los grandes filósofos. Pero vale la pena precisar, con Moreno Bayardo, que esta apropiación no se da en términos de plagio, robo o apropiación acrítica movida por el dolo y el fraude, sino al contrario, se trata de una “apropiación” entendida como un esfuerzo intelectual de crítica y reflexión personal, luego del cual el alumno ha de poder emitir un juicio sobre las ideas leídas y luego deliberar si éstas se adecúan a sus propios pensamientos, a sus ideas previas o a sus intereses epistemológicos inmediatos.

En la formación de estudiantes las lecturas siempre tienen una intención, teórica, procedimental o actitudinal, por lo que llegar a la capacidad de elegir qué ideas tomar de un autor partiendo de un criterio claro ha de ser el resultado de la puesta en práctica de las habilidades hasta aquí señaladas previamente y que vendrán a consolidarse en este momento de selección crítica, consciente e intencional.

Por ello, Moreno Bayardo nos dice que *apropiarse de las ideas de otros* es un primer paso en la independencia intelectual que ha de buscarse en los alumnos que se forman en habilidades para la investigación.

Hacer filosofía e investigación en filosofía, por su parte, es entablar un diálogo perpetuo con los que nos precedieron. La filosofía se ha construido así desde siempre. Comúnmente se dice que en filosofía no hay nada nuevo bajo el sol, o podríamos recordar a Bernardo de Chartres y su célebre frase de que “somos como enanos montados en los hombros de gigantes”, razón por la cual “podemos ver más cosas y más lejos”. O de un modo contemporáneo podríamos recordar las palabras de A. N. Whitehead, quien afirma que “Toda la filosofía occidental es una serie de notas al pie de página de las obras de Platón”. Tales afirmaciones resultan una síntesis de la manera en que los conocimientos filosóficos se han venido constituyendo a lo largo de la historia, algo que, como lo revela la frase de Chartres, se ha visto con toda claridad desde la Edad Media.

¿Qué sería de la filosofía, si no se hubiera dado una continua apropiación y sucesión de ideas? Y, sin embargo, es complicado desprenderse de la noción negativa que puede tener *la apropiación de ideas de otros*.

En términos positivos, apropiarse de las ideas de otros implica un ejercicio de libertad, crítica, reflexión e intencionalidad muy concreta. Lo cual, por otro lado, no priva de la posibilidad de ofrecer ideas “originales” producto del sujeto que hereda o asume ideas de otros. Esta es una peculiaridad que es preciso resaltar en el contexto de la práctica filosófica en Latinoamérica, pues si algo ha sido discutido con pasión y contundencia es el problema que, por otro lado, implica asumir ideas desde una posición acrítica, en situación de dominado o colonizado.¹¹

¹¹ Puede recordarse la célebre polémica entre el mexicano Leopoldo Zea y el peruano Augusto Salazar Bondy, a propósito de la originalidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana. Véanse: Salazar Bondy, Augusto (1992). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* 12^a ed., México: Siglo XXI

Dicho lo cual, en filosofía existe un sentido negativo a través del cual se puede dar una apropiación de ideas con una actitud de sumisión, de aceptación acrítica y sin resistencia a las ideas de otros. Para el caso de la filosofía en los países con una historia colonial, dicha apropiación acrítica puede deberse a varias razones: a las modas culturales, a la hegemonía intelectual o simple y contundentemente a la dominación y colonización mental por años arrastrada. El último caso es propio y sintomático de todo proceso de conquista y colonización, pues representa una dimensión más del mismo, pero en el ámbito epistemológico-intelectual, las otras dimensiones de tal proceso colonizador son, como se sabe, la política, económica, religiosa, cultural, lingüística, etcétera.

Así pues, cuando la apropiación de las ideas de otros se da en el marco de una situación de dominación, el que adopta las ideas está hasta cierto punto exculpado, pues suele sufrir violencia e imposición, lo que en buen parte de los casos aceptar las ideas que se le imponen puede representar una situación de vida o muerte, hecho donde la libertad, autonomía, creatividad y crítica quedan de lado.¹²

Por su parte, en términos positivos, la apropiación de las ideas de otros implica una postura crítica y genuina, una toma de consciencia epistemológica que

Editores, y Zea, Leopoldo (1989). *La filosofía americana como filosofía sin más*. 2ª ed., México: Siglo XXI Editores.

¹² Si bien partimos de que todo proceso de conquista y colonización priva de la libertad, autonomía y voluntad propia a los vencidos por el poder que se les impone, creemos también que aún en una situación de dominio puede haber resquicios para la creatividad y rebeldía como parte de una actitud de resistencia. Al respecto, véase la obra de Bolívar Echeverría y su conceptualización del *barroco novohispano*, fenómeno estético, intelectual, político y religioso que, a su juicio, solamente fue posible tras la activa participación y aporte de las culturas indígenas sometidas por el poder colonial europeo durante los virreinos en América. Este caso, podría considerarse como una *apropiación* positiva de las ideas del otro (conquistador), por parte de los pueblos indígenas americanos (conquistados), pero solamente es positiva en tanto que tal apropiación implicó una toma de postura y una respuesta crítica que, aunque veladamente, generó un aporte genuino y dio lugar a una resignificación de los términos y las ideas europeas, muchos de tales aportes plasmados en obras de arte como esculturas, retablos, frescos, fachadas de iglesias y en el pensamiento filosófico mismo. Véase: Echeverría, Bolívar (2000). *La modernidad de lo barroco*. México: Era, y *Modernidad y blanquitud* (2010). México: Era.

se posiciona ante las ideas de otros, independientemente de si éstas han llegado al sujeto por vía de la imposición o por vía del sano intercambio de ideas y posturas que se da con la apertura e integración al mundo intelectual.

La habilidad que aquí se pone de relieve implica, naturalmente, esta dimensión positiva en la que interviene el criterio propio, la libertad de pensamiento, el análisis y la posibilidad de proponer, corregir, modificar, añadir, resignificar o enmendar ideas de otros. Esto último, por supuesto, implica una madurez intelectual deseable en todo filósofo e investigador profesional.

Regresando a la habilidad concreta puesta al servicio de la formación para la investigación, apropiarse de las ideas de otros significa tener un dominio claro del sentido de tales ideas, entender lo que los otros dicen y ponerlo los propios términos, por paráfrasis, pero sin llegar a modificar el sentido intrínseco de tales ideas. La intencionalidad de esto, además de la comprensión misma de lo que se lee, está en “utilizar esas ideas como si fueran propias”, no a manera de plagio ni en actitud de colonizado, sino para aplicarlas críticamente, a consciencia, en nuestro cotidiano proceder y actuar en el mundo. Este dominio y manejo de las ideas de otros, a decir de Moreno, nos permite “establecer en qué ámbitos es aplicable o no el conocimiento de las ideas mencionadas; en otras palabras, a qué objetos de estudio es transferible lo que se establece en las ideas en cuestión” (2002: 211)

La intención de apropiarse de las ideas de otros es múltiple y puede depender de los objetivos del investigador, filósofo o estudiante en formación. Por ejemplo, se pueden apropiar ideas como un marco teórico que permita comprender un problema u objeto de estudio, asimismo, como parte del sistema argumentativo que se ofrece para “explicar, sustentar, interpretar, etcétera, algo relacionado con su objeto de estudio” (2002: 211).

Así pues, esta habilidad representa una antesala para la generación de ideas:

Cuando un estudiante, cualquiera que sea el nivel de estudios en que se encuentre, se ha familiarizado con la tarea de apropiarse y reconstruir ideas de otros, de alguna manera está siendo orientado hacia algo más que la simple memorización y repetición de ideas, está siendo preparado implícitamente para alcanzar lo que puede ser un primer nivel de independencia intelectual y de creatividad que muy probablemente le permitirá llegar, en su momento, a generar ideas propias. (Moreno: 2002: 212)

Generar ideas

Esta habilidad se presenta como un momento culmen en la formación de todo estudiante y ha de ser entendida como la habilidad de presentar ideas “originales” en torno a un objeto de estudio, originales en el sentido de que tales ideas superan la mera repetición, apropiación o reconstrucción de las ideas de otros. (Moreno, 2002: 213)

Tales ideas serán producto de un trabajo continuado en el que habrán intervenidos muchas, si no es que todas las habilidades previamente mencionadas, pues generar ideas va ligado a la capacidad de pensar lógicamente, hacer inferencias, relacionar ideas, pensar críticamente, poseer y encaminar la curiosidad y la inquietud intelectual hacia la búsqueda de nuevas respuestas.

Me parece que esta habilidad será valiosa no tanto por llegar a ideas realmente nuevas y originales, sino por el proceso y esfuerzo que implica tratar de llegar a ellas. Esta característica ha de ser la que hemos de privilegiar en la formación de nuestros alumnos de bachillerato pues, sin descartar la posibilidad de que puedan ser completamente originales y talentosos en la exploración de su propia creatividad, el proceso mismo es ya altamente estimulante para la consecución de un alumno autónomo, con la capacidad de pensar por cuenta propia y con la actitud de atreverse a proponer y superar los esquemas del conocimiento que se le ofrecen o que va hallando en su búsqueda. La actitud y

habilidad implícita es la que Moreno Bayardo rescata de Díaz Barriga, para quien la capacidad de generar ideas implica una actitud de “rebeldía interna”: “Atreverse a pensar es atreverse a hacer lo que otros no han hecho, a atar ideas donde los otros no han encontrado, atreverse a hacer una mirada totalmente distinta, a demostrar lo que es necesario, a decir lo que nadie ha dicho; es atreverse a formular tanto preguntas como respuestas.” (Díaz Barriga en Moreno, 2000: 56)

En su dimensión meramente filosófica, la generación de ideas es uno de los productos más valiosos y estimulantes para el progreso de la disciplina, sin embargo, ha de ser tomado con reservas pues, como aquí mismo hemos señalado, la novedad en filosofía resulta un tanto relativa si consideramos que los problemas de la filosofía son problemas perennes que han ocupado las mentes de los seres humanos desde épocas inmemoriales. Podemos enfatizar aquí mismo que lo valioso de la generación de ideas será justamente “la rebeldía” que implica ofrecer respuestas que trascienden la repetición sentada en la tradición, el atrevimiento a criticar la tradición, a ofrecer perspectivas y caminos no explorados a partir de circunstancias que, por ser distintas en cada persona, pueblo o cultura, genera ideas con cierto grado de originalidad. La generación de ideas, en ese sentido, estará ligada a la peculiaridad existencial del sujeto que emite tales ideas. Véase por ello, el carácter circunstancial y vivencial que posee la filosofía y que hemos comentado anteriormente.¹³

Para el caso de nuestros alumnos de bachillerato, hemos de valorar la capacidad de poder generar ideas que, aunque no completamente originales, sean producto de un esfuerzo reflexivo propio que ha podido aprovechar la creatividad como motor para la propuesta de sus propias ideas.

¹³ Véase el subcapítulo 3.4. *La filosofía como un producto contextual*, pp. 90-92.

Organizar lógicamente, exponer y defender ideas

Esta habilidad tiene que ver con el proceso de comunicación de las ideas propias, así como la de poder estructurar de un modo coherente, claro y sistemático los productos de una investigación. Como se ve, está orientada ya al momento de socialización del conocimiento e implica habilidades básicas ya comentadas aquí como el dominio elemental del lenguaje y la capacidad de pensar lógicamente.

Una peculiaridad esencialmente filosófica que Moreno Bayardo destaca es que esta habilidad implica la capacidad de argumentar. Es deseable, pues, que todo alumno de bachillerato conozca mínimamente en qué consiste argumentar, habilidad que se va fomentando en las mismas clases de filosofía, y que comprenda que el fenómeno comunicativo en las ciencias y las humanidades descansa sobre el soporte de la argumentación, pues será la que nos permita transmitir ideas y conocimientos de modo coherente, claro, fundamentado y consistente.

Esta habilidad en particular, -como de hecho cualquiera de las aquí presentadas-, sería motivo de todo un proyecto MADEMS, pues la argumentación es uno de los pilares de la formación filosófica. Por nuestra parte, queremos dejar apuntado el valor de esta habilidad para la práctica investigativa y la necesidad que hay de que el alumno comience a expresarse de forma lógica y que se valga de la habilidad argumentativa en todo momento de su vida cotidiana, pero, sobre todo, cuando está en el ámbito académico y cuando tiene que exponer sus hallazgos, investigaciones o ideas.

En ese sentido, Moreno Bayardo destaca que la habilidad de exponer y defender ideas va ligada a la habilidad para la discusión, pues la socialización del conocimiento es un fenómeno dialógico por naturaleza (o debiera serlo para ser genuino). Como añadidura, la habilidad de comunicar las ideas debe ir siempre acompañada de la habilidad para escuchar, que hemos enfatizado anteriormente,

pues la práctica investigativa debe desarrollarse en condiciones de horizontalidad, humildad, complementariedad y apertura a los otros. Defender ideas, en ese sentido, será un acto dialógico de fundamentación propia y de escucha atenta a las críticas de los otros, a las correcciones o sugerencias de los interlocutores, lo que implica humildad para reconocer si hay defectos en nuestras propuestas o si pueden mejorar a partir de lo recogido por los demás.

Problematizar

Como hemos apuntado nosotros desde el capítulo tres, enfocado en la fundamentación filosófica de nuestra propuesta docente, la habilidad de la problematización parte de la capacidad de sentir curiosidad y duda que han de tener los alumnos.¹⁴ Del mismo modo, Moreno considera que “preguntar es el punto de partida para favorecer el desarrollo de habilidad para problematizar” (220), pero ésta implica una tarea compleja de reflexión, análisis y relación de conceptos “en el que se va dando la construcción del objeto de estudio de la investigación en cuestión, el cual queda al menos esbozado cuando se plantean las preguntas iniciales en las que se concreta el problema de investigación” (2002: 221).

Por ello, resultará vital que el tutor o asesor ayude a sus alumnos al proceso de generación de interrogantes que puedan ir perfilando problemas de investigación.

Enfatizando el aspecto filosófico, problematizar consiste en poner de relieve los aspectos que para la vida de una persona salen de la cotidianidad e irrumpen en su tranquilidad. Problematizar, será una habilidad necesaria para el investigador en potencia, pues ella le permitirá definir con precisión sus interrogantes y objetos de estudio, al mismo tiempo que problematizar en filosofía adquiere, además de ello, un sentido plenamente crítico en tanto que somete a cuestionamiento e inquisición aquello que preocupa al investigador. En el apartado

¹⁴ Véase el subcapítulo 3.3. *Problematización de la realidad en sentido filosófico*, pp. 84-90.

señalado hemos comentado con mayor detalle en qué consiste esta habilidad, que será el punto de partida para los ejercicios iniciales de nuestros alumnos de bachillerato: problematizar su realidad y, a partir de ella, poner en práctica las habilidades de investigación aquí mencionadas, que le permitan acercarse a soluciones desde la perspectiva filosófica.

Nos detenemos aquí, en esta exposición de habilidades investigativas, pues consideramos que, para los fines de nuestra propuesta docente, han sido ya enunciadas las habilidades fundamentales que buscamos con nuestra propuesta docente.

Muchas de estas habilidades, si no es que la mayoría, pueden resultar inalcanzables a plenitud en la formación preparatoria e incluso profesional, -no pretendemos generarlas cada una a cabalidad, por lo demás imposible para el poco tiempo de prácticas docentes y los objetivos de nuestro proyecto-, pero hemos querido exponerlas por considerarlas necesarias de fomentar y practicar, aunque sea de un modo primigenio e iniciático con nuestros alumnos.

En la sección de aplicación de la propuesta pedagógica vamos a exponer algunas de las estrategias didácticas que se pusieron en marcha para el fomento y práctica de estas habilidades y mostraremos de qué manera se lograron en mayor o menor medida, incidiendo en un modelo de práctica pedagógica que privilegia la autonomía y participación de los alumnos en su propio proceso de adquisición del conocimiento.

4.2. Contexto institucional y modelo educativo del CCH

Pasemos al contexto escolar en donde hemos desarrollado nuestras prácticas docentes, con la finalidad de puntualizar por qué se eligió el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) como el centro donde pusimos en práctica la propuesta.

Como mencionamos en el capítulo uno, al hablar de los antecedentes de la investigación en la educación en México, el CCH ocupa un papel fundamental entre los proyectos educativos del siglo XX, pues pone de relieve la necesidad de superar unos de los grandes problemas educativos de su tiempo -y que hemos señalado como vigente-: la enseñanza memorística y repetitiva de conocimientos; la práctica docente informativa más que formativa; la desarticulación de saberes respecto de la realidad circundante del alumno; y la idea de alumno pasivo y conformista.

Con la intención de no repetir aspectos del contexto histórico de esta institución, remitimos al lector al apartado correspondiente del capítulo uno, y pasamos directamente a señalar las peculiaridades del Modelo Educativo del CCH que nos permiten identificar a esta escuela como un lugar propicio para la puesta en práctica de nuestra propuesta docente.

En la siguiente tabla destacamos la evolución que ha tenido el Modelo Educativo del CCH, desde su fundación hasta la actualidad. Para ello consultamos tres documentos en donde se perfilan los objetivos del Colegio: la *Gaceta Amarilla* de 1971, el *Plan de Estudios Actualizado de 1996* y el *Modelo y Prácticas de 2001*. De ellos hemos rescatado los siguientes aspectos pertinentes que nos permiten empatar nuestra propuesta docente con el modelo educativo del colegio: su concepción de cultura básica a formar en los alumnos de bachillerato; el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y los principios pedagógicos de *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*.

Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades

	La Gaceta Amarilla 1971	Plan de Estudios Actualizado 1996	El Colegio de Ciencias y Humanidades Modelo y Prácticas 2001
Concepción de la cultura básica	<p>Se asumen como conocimientos básicos y necesarios aquellos que permitan adquirir el método de las ciencias experimentales, así como el método histórico; conocimientos de matemáticas, español, lengua extranjera, expresión plástica. Asimismo, se pone énfasis en la formación en investigación, que le permita al alumno desarrollar y encausar su curiosidad intelectual, acercándose a las grandes obras de literatura universal y a los saberes científicos. A su vez, plantea el conocimiento de diversas vocaciones, oficios y saberes técnicos, útiles para la vida diaria y el ámbito económico. Como premisa fundamental, la cultura básica que el alumno adquirirá en el</p>	<p>Se mantiene la idea de una formación académica que comprenda los aspectos básicos del saber científico, humanista y social. Se parte de un tronco común para los primeros cuatro semestres “con asignaturas universalmente obligatorias por indispensables”, a la vez que se da libertad al alumno de cursar materias específicas orientadas a sus intereses profesionales, en los semestres quinto y sexto. Se trata de un bachillerato que forme en cultura básica, general y que sirva de manera propedéutica para estudios profesionales posteriores. Se busca que el alumno se forme en los campos principales del conocimiento: el mundo natural y el mundo social; la comunicación y el lenguaje; el</p>	<p>La concepción fundamental del bachillerato como formador de una cultura básica sigue presente. Ha de entenderse a la <i>cultura básica</i>, como un principio filosófico: “cultura como apropiación personal de los conocimientos, formas de trabajo académico e intelectual, valores y actitudes vigentes en nuestro tiempo” (UNAM, CCH, 2001: 2). Es decir, no se trata de una cultura enciclopédica, abstracta ni exhaustiva, pues se dice, tal pretensión resultaría desproporcionada y contraproducente. Se trata de un modo de apropiarse por sí mismo del conocimiento, según se requiera, según los intereses y las necesidades del estudiante, pero gracias al dominio de técnicas y</p>

	<p>CCH buscará superar el enciclopedismo y la pasividad del alumno, a través de la vinculación teórico-práctica y la independencia del alumno en su formación académica.</p>	<p>método y las herramientas formativas propias de cada área del saber. Para ello, se incrementan horas de clase, se amplía el estudio de las matemáticas, física, química, biología y se fortalece la cuestión del método experimental en cada una de ellas, ya no como asignatura aparte. Asimismo, se amplía el estudio de las Historias, Universal y de México, se unifican las asignaturas filosóficas y se crea una nueva materia de Taller de lectura, redacción e investigación documental. Se ofrecen más materias optativas de corte humanista.</p>	<p>habilidades autónomas que le permitan al estudiante informarse con criterio y consciencia. Se privilegian como conocimientos fundamentales aquellos que permiten el dominio de las matemáticas, la lengua, la lectura y redacción, así como la investigación, pues éstos resultan básicos al momento de progresar y pasar de un conocimiento a otros, de un área a otra y de una solución a otra. La cultura básica se conformará por las herramientas básicas que permitan adquirir el conocimiento en forma independiente y razonada, más que en un conjunto determinado de saberes específicos.</p>
<p>Papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>El profesor, más allá de un poseedor y difusor de conocimientos que han de ser recibidos acríticamente por el alumno, es un guía. El profesor habrá de superar el método de enseñanza basado en la cátedra unidireccional, para dar paso a una enseñanza dialógica en la que el alumno ocupa un papel</p>	<p>La figura del profesor se expresa en el papel de “facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje”, no será un repetidor de conocimientos ni un mero instructor. Seguirá siendo un guía del aprendizaje. Será el responsable de “proponer a los alumnos las experiencias de aprendizaje que les permitan, a</p>	<p>Se mantiene la figura del profesor guía o facilitador de habilidades necesarias para la independencia y autonomía del estudiante. El profesor concibe al estudiante como un ser con posibilidades de aprender por sí mismo, de aportar a la clase a partir de su participación fundamentada, el diálogo y el trabajo en equipos. El</p>

	<p>relevante del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor orientará en todo momento el andar del estudiante, no solamente en la formación de habilidades para la autonomía del alumno, sino también en la selección de conocimientos y en el adiestramiento del alumno para los saberes prácticos. El profesor guiará al alumno a la lectura de fuentes directas, a las obras fundamentales de la literatura universal, las ciencias y las humanidades.</p>	<p>través de la información y reflexión rigurosa y sistemática, no sólo adquirir nuevos conocimientos, sino tomar conciencia de cómo proceder para continuar por su cuenta esta actividad” (UNAM, CCH, 1996: 40-41). No obstante, esta búsqueda de autonomía en el estudiante no ha de suprimir nunca el papel y función del profesor, así como su figura de autoridad académica, el valor de sus habilidades y conocimientos. (Ibid.: 41)</p>	<p>profesor sabe que su opinión no ha de privar sobre los conocimientos y el criterio propio del alumno, sino que más bien ha de dotarlo de herramientas teóricas y práctica de análisis de información, clasificación y valoración de esta. Se enfatiza que el profesor ha de preocuparse por mantenerse constantemente actualizado, en constante formación y aprendizaje; que ha de comprender el contexto psicopedagógico en el que se halla laborando; que ha de dominar diversos instrumentos y tecnologías de la información, así como lenguas y didáctica.</p>
<p>Papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>El alumno no es concebido como un contenedor de información, ni un receptor pasivo de los contenidos académicos, sino un sujeto activo, que debe buscar por sí mismo el conocimiento, con la guía del profesor. El alumno ha de allegarse la información en las fuentes documentales de primera mano, libros, enciclopedias, periódicos, cursos extraordinarios, etcétera. Es decir,</p>	<p>El alumno sigue siendo considerado un sujeto activo de la cultura y un agente de su propio proceso cognoscitivo, tiene una alta responsabilidad en su propia educación. Ha de ser un alumno que pueda vincular los conocimientos adquiridos con la realidad circundante. A su vez, se hará de los métodos requeridos para la adquisición, ordenación y valoración de la información, lo</p>	<p>Se busca generar un <i>alumno crítico</i>, es decir, que su autonomía le permita “evaluar la validez de las informaciones disponibles, particularmente en un mundo donde ésta se multiplica sin medida y se reproduce sin garantía de autoridad” (UNAM, CCH, 2001:5). Se espera que el alumno, además de dominar tales habilidades que le permitan <i>aprender a aprender</i>,</p>

	<p>es un alumno activo que una vez dotado de habilidades y técnicas para la investigación, se mantiene en continua formación, con un alto grado de autonomía.</p>	<p>que le permitirá actuar autónomamente en favor de su propia formación. No obstante, se cobra conciencia de que el alumno enfrenta con dificultad el reto de conseguir la autonomía del aprendizaje, por lo que se refuerza este aspecto, aumentando las horas de atención al alumno, en todas las asignaturas, de manera que se incrementen las actividades de taller y participación de los alumnos.</p>	<p>también consolide el <i>aprender a hacer</i>, a partir del dominio de habilidades y saberes prácticos que siguen fortaleciéndose con las Opciones Técnicas. De igual modo, se espera que el alumno desarrolle el <i>aprender a ser</i>, es decir, su capacidad de definirse a sí mismo en un contexto sociohistórico, cultural y político complejo que es el que le toca vivir. La formación humanística, cívica y ética cobran un papel fundamental para la formación para la vida.</p>
<p>Aprender a aprender</p>	<p>El alumno es dotado de herramientas necesarias para que pueda ejercer por sí mismo el papel de investigador. En ese sentido, se considera que el alumno aprende y genera una serie de habilidades que le permitirán descubrir por sí mismo el conocimiento, aunque siempre con la guía del profesor. Se busca generar la autonomía, independencia y responsabilidad del alumno con su propio proceso de aprendizaje. Aprende a buscar el conocimiento y a ser</p>	<p>El alumno sigue siendo un sujeto activo de la cultura, “no su mero receptor ni destinatario” (UNAM, CCH, 1996: 38). El principio de <i>aprender a aprender</i> lo ha de llevar a desarrollar una facultad crítica ante el conocimiento, aprenderá a juzgar los conocimientos, a relacionarlos con su realidad y a superarlo, a aumentarlos, reelaborarlos o sustituirlos por otros más convenientes, según su propio desarrollo intelectual, profesional y humano. Por supuesto, este principio sigue</p>	<p>A partir del conocimiento de la <i>cultura básica</i>, el alumno debe generar una serie de habilidades, conocimientos y métodos que le permitan moverse con soltura, confianza y buen juicio para la obtención de conocimientos por cuenta propia. El alumno que <i>aprende a aprender</i>, al mismo tiempo es consciente del por qué y para qué de los conocimientos que obtiene, pues sabe vincularlos con su contexto y darles un sentido útil que ha de servirle no solamente en su formación académica o a</p>

	consciente de ese proceso cognoscitivo.	insistiendo en la capacidad autónoma de allegarse, clasificar y valorar información por parte del estudiante.	manera de estudios propedéuticos, bases de la educación profesional; sino que esos conocimientos han de acompañarlo en su vida diaria.
Aprender a hacer	Se busca que su formación y actividad sea tanto teórico como práctica, que sepa aprender, pero también que sepa hacer, llevar a la práctica los conocimientos adquiridos. Para ello se plantearon en esta época una serie de talleres y actividades prácticas que buscaban vincular los saberes con oficios que pudieran contribuir a mejorar la vida de los estudiantes, quienes ya egresaban con un conocimiento básico, pero a la vez práctico para insertarse en el ámbito económico si así lo deseaban o requerían.	El principio del <i>aprender a hacer</i> , debe llevar al alumno a vincular sus conocimientos teóricos con “el dominio inicial de metodologías, procedimientos de trabajo intelectual, prácticas, tecnologías en un nivel general y técnicas” (1996: 38). El alumno no solamente aprende y adquiere información, sino que domina métodos que le permiten actuar y desarrollar actividades técnicas, vinculadas con la tecnología y la resolución de problemas de tipo práctico. Este saber práctico se logra en la práctica misma, dentro de la misma experiencia educativa, es un “aprender haciendo” (1996: 39). A su vez, se fortalece la interdisciplina.	Se reafirma el principio del <i>aprender a hacer</i> y del <i>aprender haciendo</i> , es decir, se concibe que el alumno ha de estar expuesto en todo su proceso de formación académica a una serie de actividades prácticas que le permitan consolidar habilidades y conocimientos. Los talleres, laboratorios y programas extracurriculares de investigación y experimentación científica cobran un papel fundamental, pues es en esas experiencias prácticas, haciendo las cosas, como el alumno finalmente logra aprender de manera vivencial. El dominio de los diversos métodos del conocimiento es una base para este <i>saber hacer</i> .

<p>Aprender a ser</p>	<p>Este principio hace referencia a la capacidad del alumno de poder ejercer en su vida diaria las habilidades, conocimientos y valores que ha adquirido en su formación educativa. Se pretende que el alumno no solamente se forme en conocimientos, sino que forme su propia personalidad, su ser en sentido amplio, en lo intelectual, así como en lo práctico y lo moral. Se concibe, para esta época, un compromiso fundamental en la educación de formar alumnos que sepan encarar los desafíos y problemas nacionales para darles solución. Esa parte es constitutiva del ser egresado del CCH, se egresa como un sujeto activo, con conocimientos, dimensión estética, pensamiento crítico y habilidades prácticas para la vida en lo individual y social.</p>	<p>Se reafirma el carácter vinculante de la educación con el papel humano, crítico y social que ha de desempeñar el alumno egresado del CCH. Se espera que el alumno formado en un modelo que valora y promueve la libertad, el pensamiento crítico, humanista, estético y responsable, a su egreso, pueda comprometerse con la mejoría no solamente de su ser en lo individual, social, contribuyendo al bien público y colectivo. Se espera que las habilidades adquiridas bajo la premisa del <i>saber hacer</i>, le permitan resolver problemas de la vida en su experiencia cotidiana, más allá de su papel como profesionista, en su papel de ciudadano y miembro de una sociedad. La formación ética y cívica es, para ello, fundamental.</p>	<p>Se pone mayor énfasis en el compromiso social, cívico y político que el alumno desempeñará fuera del sistema educativo, como parte de una sociedad. Se pone el acento en la necesidad de que los valores y principios que el alumno adquiere durante la enseñanza, sean algo vivencial, algo que conozca en la práctica mismas, es decir, que encuentre coherencia entre lo que se le enseña, con las actitudes de los docentes y los principios de la institución. Se busca generar en el alumno una serie de virtudes que lo ha de acompañar para toda la vida: “el rigor académico, la objetividad, el espíritu crítico y vigilante, la responsabilidad, el amor a las actitudes humanistas, el respeto a los demás y a su diferencia, la tolerancia y la solidaridad.” (UNAM, CCH, 2001:5).</p>
------------------------------	--	--	--

Como podemos notar en la tabla anterior, en el *Plan de Estudios de 1996*, se reafirman los principios fundamentales que el plan de estudios y modelo educativo del CCH contemplan desde su fundación en 1971. Y en el documento de *Modelo y Prácticas de 2001*, se busca sintetizar los principios ya contenidos en los documentos previos, pero ampliándolos y situándolos contextualmente de modo que la vigencia de sus objetivos estuviera al corriente con los cambios sociales rumbo al siglo XXI.

A través de los documentos, puede verse que el espíritu del Colegio sigue siendo el mismo en lo fundamental, privilegiando las ideas que se tienen sobre el papel del docente y el alumno, así como los ejes rectores que busca fomentar el Colegio: el *aprender a aprender*, el *aprende a hacer* y el *aprender a ser*.

Es notorio que a través de los textos se han ido haciendo adecuaciones a partir del inminente contexto real del Colegio y de los cambios sociales. Las dinámicas de egreso, intereses de los alumnos y las necesidades socio-políticas han ido cambiando, pero el Colegio ha sabido extraer lo mejor de sus principios rectores de modo que el estudiante siga contando con herramientas básicas para su formación, la constitución de su ser y su capacidad crítica, creadora y socialmente responsable. Es de destacar que el documento de 2001 es autocrítico al valorar algunas limitaciones y alcances del modelo educativo, lo cual ha resultado positivo, pues tales análisis permiten repensar la manera en que se llevan a la práctica los principios pedagógicos del Colegio, con la finalidad de cumplir con sus objetivos.

Por nuestra parte, los elementos que hemos destacado en la tabla nos permiten definir a esta institución como un espacio ideal en el que los objetivos de nuestra propuesta encuentran resonancia y un esquema pedagógico apropiado para su desarrollo.

Las habilidades para la investigación y la práctica misma de la investigación, como se ve, son una de las piedras angulares de este modelo educativo, por lo que decidimos poner en práctica nuestra propuesta en esta institución. Para ello, recurrimos a grupos de la asignatura de Filosofía I y II, del Plantel Sur, que se imparten en el 5° y 6° semestre. Los grupos en los que pusimos en práctica la didáctica aquí diseñada se ubicaron entre los años 2017 y 2019.

4.3. Programas de Estudio de Filosofía I-II

Antes de pasar a la propuesta didáctica y al análisis de las prácticas docentes, es conveniente hacer una breve exposición y comentario a los *Programas de Estudio* vigentes al momento de realizar las prácticas docentes, en las asignaturas de Filosofía I y II del CCH.

La asignatura de Filosofía tiene un papel relevante para el cumplimiento de objetivos del Modelo Educativo del CCH; se encuentra adscrita al Área Histórico-Social y se la concibe como una asignatura que “aporta elementos para una formación en cultura básica”, y que “tiene como uno de sus atributos distintivos ser una actividad; un quehacer, el de filosofar” (CCH, 2018: 8).

Asimismo, en el Programa de Estudios se afirma que la filosofía contribuye a desarrollar habilidades que posibilitan “el entendimiento, el análisis y la comprensión de la realidad social”, del mismo modo que su enseñanza “fomenta la reflexión en torno a lo humano y su realidad social” (CCH, 2018: 8), de tal manera que el estudiante de filosofía estaría en posibilidad de identificar valores, creencias y actitudes propios de su sociedad, lo que le permitiría interpretar y analizar fenómenos sociales y culturales diversos.

Un aspecto relevante que destaca el Programa de Estudios es que la asignatura de Filosofía está en relación directa con otras como las de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) I-IV, por lo que se supone que los alumnos que cursan Filosofía I y II durante su 5° y 6°

semestre “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” (CCH, 2018: 9), por lo que “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” (CCH, 2018: 9).

Respecto de la relación que existe entre asignaturas del Área de Ciencias Experimentales y la filosofía, se afirma que esta última coadyuva “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 por lo que dota de elementos para fundamentar decisiones en su vida cotidiana” (CCH, 2018: 9)

En cuanto al *Enfoque disciplinario* de la Filosofía, los Programas de Estudio insisten en que la educación filosófica tiene el propósito de contribuir a la formación de alumnos y personas autónomas que sean capaces de aprender por sí mismas; seres capaces de autorregularse para su bienestar individual y social; y sujetos críticos que fundamenten sus puntos de vista con buenas razones. Por ello, se insiste en que: “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” (CCH, 2018: 10).

Por su parte, el *Enfoque didáctico* de la Filosofía está estrechamente vinculado con los objetivos del Modelo Educativo de *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, lo cual implica que, a través de la filosofía, el alumno refuerce

actitudes valiosas como el placer por aprender pues la filosofía le ayuda a tomar conciencia de su papel como ser humano y el valor de su propia actividad en su configuración personal. Asimismo, el enfoque didáctico de la filosofía busca que el alumno sea capaz de comprender y explicar problemas de su contexto, tras generar habilidades de pensamiento crítico, dialógicas y de argumentación, aunado a actitudes morales y cívicas que le permitirán actuar en el plano individual y social.

Como se ve, los *Programas de Estudio de Filosofía I y II* están íntimamente ligados con los objetivos de mi propuesta docente pues, en consonancia con el Modelo Educativo del CCH, privilegian la generación de habilidades y actitudes orientadas a la formación de alumnos críticos, autónomos y activos, que se involucren en la construcción de su propio saber y que adquieran una dimensión más responsable en su proceso de formación académica. Es destacable también que los Programas de Estudio de Filosofía suponen que la enseñanza filosófica ha de complementar habilidades de investigación ya adquiridas por el estudiante durante sus primeros cuatro semestres de estudio, lo cual viene a favorecer el terreno educativo sobre el que se implementa mi propuesta de enseñanza de la filosofía a partir de habilidades de investigación. Esto, sin embargo, no siempre se da pues, aunque el Programa de Estudios así lo considere, en los hechos, muchos alumnos de 5º y 6º semestre no siempre han tenido experiencias satisfactorias en sus clases de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), lo cual mina las posibilidades de que los alumnos efectivamente dominen conocimientos básicos de lectura y comprensión, redacción, así como técnicas de investigación documental. Esta situación fue una de las principales limitantes para el éxito pleno de mi propuesta de intervención docente, pues por cuestiones de tiempo, en las prácticas docentes enfocadas en la investigación filosófica, no siempre se pudo repasar los conocimientos que de investigación los alumnos debían ya poseer y, aunque en gran parte de las actividades que implementé se buscó generar tales habilidades partiendo de sus experiencias y conocimientos previos, hubo alumnos en los que la carencia de tales

habilidades limitaron la posibilidad de que las aplicaran de modo satisfactorio en una investigación filosófica. Esto se comentará más ampliamente en los próximos apartados, cuando describamos las prácticas docentes y los resultados obtenidos.

4.4. Diseño de la estrategia de intervención docente

Como hemos dejado claro desde el capítulo dos, mi propuesta de intervención docente está basada en la puesta en práctica de *habilidades investigativas* que habrán de fomentar una enseñanza de la filosofía que logre superar el plano tradicional de la enseñanza memorística, repetitiva y erudita por parte del docente, así como la actitud pasiva, conformista y desinteresada del alumno al momento de estudiar filosofía.

El enfoque del aprovechamiento y/o generación de *habilidades investigativas* nos permite ponderar de un modo más modesto nuestra propuesta, pues así nos libramos de las críticas orientadas a señalar que hacer *investigación* en sentido estricto es una actividad harto difícil, especializada y rigurosa que, por su propia exigencia intelectual, así como por el contexto institucional, material y la infraestructura propia del bachillerato universitario de la UNAM, no estaría al alcance de los estudiantes de CCH o de la ENP.

Como hemos dejado en claro también en los primeros tres capítulos de esta tesis, concebimos que la práctica investigativa va más allá del sentido tradicional eminentemente científico orientado a la generación de conocimientos, actividad propia de los centros especializados y los programas de posgrado de las universidades. Hemos apostado por una noción más básica, general e incluyente de la investigación, por lo cual hemos resaltado que la generación y puesta en práctica de las habilidades que la investigación implica, constituye ya un paso importante en la formación de alumnos más críticos, autónomos y participativos.

Por lo anterior, nuestra propuesta valora el proceso mismo de la adquisición de habilidades para la investigación, aun cuando por las limitaciones propias del

contexto del bachillerato universitario y por la brevedad de las prácticas docentes, los productos de los alumnos sean investigaciones del todo perfectibles. En ese sentido, prevenimos al lector de que las investigaciones logradas por los alumnos no despuntan de originalidad, ni representan un trabajo rigurosamente científico que pueda ser calificado bajo los criterios y estándares de la investigación científica de “primer nivel”.

Los productos de los estudiantes con los que tuve el privilegio de realizar mis prácticas docentes son esfuerzos reflexivos en los que podremos ver de qué manera los alumnos del CCH van planteándose problemas de su cotidianidad que a ellos les interesan para luego tratar de comprenderlos a la luz de la filosofía. Por ello, lo que vale más en las evidencias de su trabajo, al menos para mí, es la capacidad que demostraron para realizar una serie de operaciones ligadas a habilidades básicas para la investigación como: la problematización de la realidad, la justificación de sus intereses personales y su relación con la filosofía, la comprensión de lectura de textos directos y su análisis, la ubicación de ideas principales, la síntesis, el ejercicio técnico de búsqueda y ordenación de información, el dominio del aparato crítico y registro de fichas bibliográficas, así como su capacidad para encontrar respuestas en la filosofía a sus inquietudes personales, lo que en última instancia representa una integración de los saberes filosóficos a sus vidas cotidianas.

Vayamos ahora a la descripción de mi estrategia de intervención pedagógica. A lo largo de las tres prácticas docentes que realicé en el CCH, mi objetivo fue recurrir a la investigación documental como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Desde que inicié este proyecto MADEMS afirmé que una de mis premisas era que los alumnos de bachillerato eran capaces de realizar investigaciones propias de carácter filosófico, lo cual he podido confirmar hasta cierto punto, desde la perspectiva aquí planteada en los capítulos

dos y tres, de que la investigación supone una puesta en práctica de ciertas habilidades tanto instrumentales como de pensamiento y conceptualización.

Precisando lo anterior, podemos decir que lo que propiamente busqué y logré durante mis prácticas docentes fue profundizar en la aplicación de habilidades investigativas que me permitieron llevar la filosofía a los alumnos de bachillerato desde una perspectiva más vivencial de la misma, mostrando que la filosofía posee una dimensión útil y valiosa para la vida de los alumnos, al mismo tiempo que éstos tuvieron que involucrarse activamente en tal proceso de aprendizaje de la filosofía, lo cual, por otro lado, resultó benéfico en el sentido de que lograron integrar diversos saberes filosóficos a la comprensión de sus problemáticas vitales.

En síntesis, podemos referir los siguientes objetivos como parte de mi estrategia para la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior:

1. Que el pusiera en práctica diversas actitudes y habilidades para la investigación como parte de su formación filosófica.
2. Que el alumno, a través de la investigación, construya o refuerce los contenidos filosóficos adquiridos durante el curso.
3. Que el alumno fuera capaz de vincular los contenidos filosóficos con su vida cotidiana, a partir de sus intereses personales: existenciales, cotidianos, académicos, etcétera.
4. Que el alumno investigara para comprender de qué manera la filosofía puede ser parte de su vida en tanto enfoque para la comprensión y/o resolución de sus problemas e inquietudes personales.

¿Cómo lograr esos objetivos? Para ello, mi propuesta pedagógica de investigación documental a desarrollar por los alumnos pone de relieve el carácter *histórico-*

contextual de la filosofía y busca ligar los intereses personales de los alumnos con los grandes aportes de los filósofos de diversas épocas y latitudes.

De manera sumaria podemos decir que mi propuesta pretendió operar de la siguiente manera para abonar a la consecución de los objetivos:

Primero: Haciendo que los alumnos partieran de la observación e indagación de su entorno vital inmediato (como estudiantes de bachillerato, adolescentes, mexicanos, habitantes de la Ciudad de México, miembros de una familia, etc.), con el fin de extraer situaciones o fenómenos problematizadores de dicho contexto, que luego servirían de motivo para la investigación filosófica.

En este momento, las habilidades investigativas que se pusieron en práctica fueron la curiosidad, la observación-contemplación, la duda, la crítica, la observación selectiva y la problematización de la realidad. La finalidad fue que sometieran a juicio su cotidianidad y que comenzaran a problematizar lo que hasta entonces había estado exento de reflexión. Se buscó que los alumnos comenzaran a *extrañarse* de su mundo, que dejaran de suponer que el día a día transcurre sometido al tedio de la monotonía y que hay cosas que hemos supuesto como *normales* cuando en realidad puede ser que no lo sean.

Segundo: Ayudando a evidenciar en los alumnos el sentido filosófico del problema por ellos elegido. Es decir, hacerles ver que aquella situación o problema de su contexto planteado por ellos, es susceptible de reflexión filosófica y que, de hecho, existen aportes filosóficos que han dicho algo al respecto. Con esto se buscó hacer evidente a los alumnos que sus problemas cotidianos y personales pueden ser problemas de corte filosófico por representar intereses existenciales que diversos filósofos han tenido a lo largo de la historia.

Partiendo de lo anterior se promovió la idea de que la filosofía es una disciplina contextual, que ha surgido históricamente gracias a los problemas concretos de los hombres y mujeres de carne y hueso que a lo largo de las épocas

han tenido que enfrentar su propia problemática existencial, misma que puede ser compartida en otras épocas y lugares por otros seres humanos.

Tercero: Fomentando, generando y/o reforzando habilidades de la investigación documental como parte de un proceso de búsqueda de respuestas a las problemáticas e inquietudes propias de los alumnos, desde la perspectiva de la filosofía. Es decir, mi propuesta busca que los alumnos vean en la tradición filosófica, sus autores y obras, una veta de conocimientos que pueden abonar a la solución, comprensión, crítica o análisis de los problemas concretos que a ellos se les presentan en su vida cotidiana.

Para este tercer momento, lo que se buscó fue promover aquellas habilidades técnicas de la investigación documental, como la búsqueda y ordenación de información y el registro de fichas bibliográficas, pero también las habilidades cognoscitivas de la lectura, comprensión, síntesis y análisis, necesarias al momento de adentrarse a los materiales filosóficos a su disposición. Asimismo, se buscó que, en este momento, el alumno aprendiera y profundizara en la práctica de habilidades propias del pensamiento crítico como la argumentación, la reflexión racional, la comprensión de ideas y su aplicación para la solución de problemas. Todas ellas, habilidades tanto filosóficas como de investigación que, a la postre, no solamente servirían para el conocimiento de la filosofía, sino para cualquier área del saber al que se enfrentaran en su vida académica y profesional futura.

¿De qué manera habrían de materializarse las actividades previas? De modo esquemático, busqué que los alumnos, al final de mi práctica docente pudieran desarrollar los siguientes puntos como parte de un trabajo escrito de investigación filosófica que serviría de producto final y en donde debían reflejarse los puntos anteriores. El trabajo de investigación generado comprendía desarrollar los siguientes puntos:

a) Definición de un problema de investigación

Este punto implica habilidades de percepción, como la sensibilidad a los fenómenos, el cuestionamiento, la crítica, la contemplación, la observación selectiva y la reflexión, para finalmente realizar una problematización de su realidad y extraer de ella el motivo de la investigación. Responde a la pregunta básica: “¿qué tema/problema se quiere investigar?”.

b) Justificación de investigación

En este apartado entran en juego habilidades propias del pensamiento lógico y autónomo, así como la organización de ideas y la conciencia sobre lo que significa un problema de interés filosófico. Los alumnos debían clarificar sus razones e intereses personales para haber señalado un problema, lo cual demostraría su grado de conciencia y crítica con su contexto, así como el sentido autónomo de su reflexión. Responde a la pregunta elemental: “¿por qué este problema/tema?”.

c) Planteamiento de objetivos de la investigación

Este apartado requiere explicar las aspiraciones y expectativas que el alumno se fija al haber planteado una situación problemática a investigar. El alumno debe ser consciente de los alcances de su investigación, saber para qué la hace, para qué tomarse el tiempo de pensar sobre tal o cual problema, para qué gastar energía leyendo a ciertos filósofos que hablan sobre el tema. Pone de relieve la intencionalidad del alumno al plantear la pregunta: “¿para qué realizar esta investigación?”.

d) Investigación documental

Esta parte comprende propiamente el proceso de acopio de información, selección de fuentes documentales, análisis de recursos que pueden ser pertinentes para la investigación. Implica las habilidades técnicas-procedimentales de saber usar motores de búsqueda y bases de datos, búsqueda física en bibliotecas y acervos, o consulta de plataformas web donde hallar información de interés, pero no solamente. Requiere saber y cobrar consciencia de las razones por las que tal fuente documental puede ser relevante para el tema y objetivos planteados, por lo tanto, implica también un ejercicio reflexivo y crítico.

e) Lectura y comprensión de fuentes

Este proceso requiere las habilidades básicas de comprensión, análisis e interpretación de textos, con la finalidad de extraer el sentido filosófico o la información relevante para los objetivos de la investigación. Supone, por tanto, operaciones básicas como la síntesis, comentario a textos, paráfrasis y extracción de ideas principales.

f) Integración del conocimiento filosófico a la comprensión del problema

Este es el momento medular del sentido filosófico de una investigación. Consiste en poner en práctica habilidades de pensamiento y conceptuales. Se da durante todo el proceso de la investigación y se condensa como parte de una reflexión propia articulada a manera de conclusión. Supone el ejercicio del pensamiento crítico: la capacidad de asombro, cuestionamiento y duda; la reflexión; el análisis de ideas y su comprensión. En un grado muy avanzado, supone la generación de

ideas propias, a partir de la “apropiación” y uso de los razonamientos que el alumno encuentra en sus lecturas y reflexiones filosóficas. Se da, como tal, una incorporación de los saberes filosóficos a la reflexión cotidiana y el análisis de las problemáticas planteadas por el alumno.

g) Relación bibliográfica de las obras consultadas

Si bien, comprende un aspecto meramente técnico como el registro correcto de fichas bibliográficas, la correcta citación y, en suma, el conocimiento y aplicación del aparato crítico, es fundamental pues enseña a los alumnos a presentar con formalidad el uso de sus fuentes y recursos de investigación. Enseña, asimismo, la necesidad de demostrar honestidad intelectual, al reconocer la procedencia de sus fuentes y, sobre todo, permite que el conocimiento pueda socializarse de manera efectiva.

Pasemos al registro de la aplicación de la propuesta pedagógico, a la descripción y balance de las prácticas docentes.

4.5. Aplicación de la propuesta pedagógica. Descripción y valoración de las prácticas docentes

A continuación, se presentan las planeaciones didácticas de las tres prácticas docentes, así como las rúbricas usadas para la evaluación del producto final de los alumnos. Para cada una de las prácticas reportadas, se hace una breve introducción, se ofrece la planeación y estrategia didáctica, la rúbrica de evaluación, una descripción del desarrollo de cada práctica, un balance por cada práctica y se presentan evidencias. Al final de este apartado se hace un balance general de las prácticas docentes y sus resultados.

a) Práctica docente 1

La primera práctica docente la realicé en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, turno vespertino, entre el 17 y el 28 de abril de 2017, con un grupo de 6° semestre, en la asignatura de Filosofía II. El grupo en cuestión fue facilitado por su profesora titular, Monserrat Ríos Reyes, por un total de cuatro clases de dos horas cada una, dando un total de ocho horas de práctica.

El curso de Filosofía II comprende de dos unidades, Ética y Estética, y para el momento en que realicé mi práctica se aproximaba el fin de semestre, por lo que me correspondió adecuar mi práctica a los temas de estética.

El tema que decidí enfocar fue el de: *La función del arte y su politización. El arte como vehículo de crítica y transgresión de la normalidad social*, tema que formulé con base en los aprendizajes señalados por el Programa de Estudios.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA 1

I. DATOS GENERALES

Profesor	Héctor Eduardo Luna López
Asignatura	Filosofía II
Semestre escolar	6° semestre
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur.
Fecha de elaboración	1/abril/2017
Fecha de realización	Del 17 al 28 de abril de 2017.

II. PROGRAMA

Unidad temática	Unidad II. Estética.
Propósito	Que el alumno obtenga elementos conceptuales que le permitan entender la función de la estética como disciplina filosófica y que ésta le proporcione elementos de análisis e interpretación para su vida cotidiana ante fenómenos estéticos como las expresiones artísticas o su idea de la belleza.
Aprendizajes	Mediante diversas experiencias estéticas, reflexiones, investigaciones y exposiciones en torno a expresiones artísticas, el alumno será capaz de construir un juicio estético y formular una interpretación sobre una obra de arte. Asimismo, podrá identificar los elementos políticos, sociales y éticos que intervienen en las manifestaciones artísticas. El alumno dimensionará la relación de la estética con la vida cotidiana.
Tiempo	4 sesiones: 8 horas.

III. ESTRATEGIA

Práctica didáctica 1		
Tema	<i>La función de arte y su politización. El arte como vehículo de crítica y transgresión de la normalidad social.</i>	
Desarrollo y actividades	Habilidades	Contenidos
	1. Observación e indagación del entorno. 2. Contemplación. 3. Reflexión y cuestionamiento. 4. Problematización de la realidad. 5. Análisis crítico. 6. Interpretación y juicio estético. 7. Investigación documental.	1. Las funciones del arte a lo largo de la historia. 2. Distintos paradigmas de belleza y su relación con el arte. 3. El arte contemporáneo y posmoderno. Debate en torno a la belleza en el arte. 4. La relación entre la moral y arte. 5. Politización del arte, su función social y política.
Actividades		
<p>CLASE 1/100 MIN.</p> <p>Tema: La función del arte en la sociedad: recorrido histórico por distintas épocas; cambios de paradigmas en la relación entre arte, sociedad e idea de belleza en el arte.</p> <p>Propósitos:</p> <p>Que el alumno visualice, a través de un recorrido histórico, la manera en que la filosofía se ha abocado a la reflexión sobre el arte en distintas épocas, desde la antigüedad hasta la actualidad. A su vez, que sea capaz de identificar el cambio de paradigmas en las ideas sobre el arte y lo bello en esas épocas, como reflejo de los ideales e intereses de las sociedades históricas.</p> <p>Apertura: 20 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de profesor y socialización de objetivos: Se realizará la presentación del profesor practicante y se les explicará a los alumnos el porqué de su presencia, cuál es el objetivo, qué temas, dinámicas, método de trabajo, así como el modo de evaluación. ▪ Se realizará un interrogatorio dirigido para recuperar conocimientos previos: ¿Qué es la estética?, ¿de qué se ocupa?, ¿qué problemas filosóficos plantea?, ¿qué es la belleza?, ¿qué es el arte?, ¿qué es un juicio estético? 		

Desarrollo: 65 min.

- A partir del interrogatorio de apertura, se repasarán brevemente los conocimientos previos revelados y se reforzarán ciertas ideas necesarias para comprender los temas a desarrollar en la práctica.
- Se reforzarán ideas en torno a qué es la belleza, qué es la experiencia y el juicio estéticos, y qué es el arte. Asimismo, se enfatizará en la estrecha relación entre la vida cotidiana y la experiencia estética.
- Se exhortará a reflexionar y realizar una lluvia de ideas de modo grupal sobre las diversas funciones que tiene, ha tenido o puede tener el arte para los seres humanos, para enseguida comenzar propiamente con el tema preparado.
- Con ayuda de proyector digital y pizarrón se expondrá un panorama general sobre la relación entre el arte y la sociedad, así como la evolución de la idea de belleza y el arte a lo largo de la historia de la humanidad. Se darán ejemplos representativos de la cultura occidental: la Grecia clásica, la Edad Media, el Renacimiento Italiano, la Modernidad; el siglo XX y la época contemporánea.
- A partir del análisis y la interpretación de pinturas representativas de cada época se buscará que el alumno comprenda el papel que juega la belleza y el arte en dichos momentos históricos.

Cierre: 15 min.

- Se problematizará el caso concreto del arte contemporáneo (conceptual) en donde “cualquier cosa puede ser una obra de arte”. ¿Cuáles son los criterios contemporáneos para considerar a algo una obra de arte?
- Se solicitará una tarea y se darán instrucciones para ella: comenzar a buscar obras de arte con contenido social, político, ético para comentarlas la próxima clase y que podrían usar para su evaluación final en la actividad “Museo en el aula”. Asimismo, se encarga que lean el texto de Adolfo Sánchez Vázquez: “Socialización de la creación o muerte del arte”. Este texto se les proporcionará por correo electrónico en formato PDF y/o se dejará disponible en forma física para que lo fotocopien.

CLASE 2 / 100 MIN. -----

Tema: ¿El arte ha muerto?

Propósitos:

- Que el alumno reflexione sobre la pregunta: *¿El arte ha muerto?* Teniendo como referente el panorama histórico presentado en la primera sesión, el alumno tendrá elementos para reflexionar sobre el cambio en la idea del arte y lo

bello y la manera en que, en la época contemporánea, el modo de hacer arte plantea ciertos desafíos que llevan a algunas personas a pensar que el arte ha muerto, pues hoy en día casi cualquier cosa puede ser considerada una obra de arte.

- Que el alumno contraste opiniones enfrentadas sobre la muerte del arte.
- Que el alumno genere su propia perspectiva y valoración sobre el arte contemporáneo, su sentido y función en la actualidad.

Apertura: 20 min.

- Se inicia la sesión realizando una recapitulación de la primera clase. De manera esquemática y con la participación de los alumnos, se escribirán en el pizarrón los temas, conceptos e ideas tratados en la primera clase.
- Se preguntará a los alumnos si tienen dudas sobre el tema visto en la primera clase.
- Se preguntará al grupo si han leído lo que se les pidió y si comenzaron a buscar obras de arte con contenido sociopolítico.

Desarrollo: 70 min.

- Se expondrá la teoría de Adolfo Sánchez Vázquez ante la pregunta de *¿El arte ha muerto?* A partir de un interrogatorio dirigido a los alumnos se comenzarán a abordar los temas de la lectura.
- Se usará el pizarrón para enumerar las razones por las que, a juicio de Sánchez Vázquez, *el arte no puede morir*, pero sí enfrentarse a situaciones que lo ponen en peligro.
- Se enfatizará en la solución que Sánchez Vázquez da para superar los peligros a los que se enfrenta el arte en la actualidad: la socialización del arte y la afirmación de la naturaleza humana a través del arte contra su masificación y su uso ideológico por parte del capitalismo.

Cierre: 10 min.

- Se recapitulará lo visto en clase, redondeando los temas con los comentarios de los alumnos.
- Se insistirá en que los alumnos vayan realizando búsquedas de obras de arte que les interesaría exponer en la actividad final del "Museo en el aula", sobre todo que lleven adelantos a la siguiente clase, pues el profesor asesorará y recomendará cómo realizar la investigación en media sesión a modo de taller.

CLASE 3/100 MIN. -----

Tema: La politización del arte, su función social, moral y crítica. El compromiso ético del artista.

Propósitos:

- Partiendo de lo visto en las clases previas, se explicará el sentido que tienen las obras de arte comprometidas socialmente, con contenido político o de crítica social.
- Se busca que el alumno comprenda la función crítica, revolucionaria y disruptiva del arte en la sociedad.
- Se busca que el alumno relacione lo dicho por Adolfo Sánchez Vázquez en torno a la *socialización del arte*, con la existencia de obras de arte que aparecen en su vida cotidiana, en las calles y en lugares públicos.

Apertura: 10 min.

- Se inicia la sesión realizando una recapitulación de la segunda clase. De manera esquemática y con la participación de los alumnos, se escribirán en el pizarrón los temas, conceptos e ideas tratados en la segunda clase.

Desarrollo: 80 min.

- En una primera parte teórica de la clase, se explicará el tema de la politización del arte; se abundará sobre el sentido y la responsabilidad social del artista, sobre el compromiso ético del arte y sobre la función que tienen las obras de arte con contenido ético-social. Se darán ejemplos gráficos de obras de arte con este perfil.
- Se expondrán las ideas de Adolfo Sánchez Vázquez sobre el arte como un medio de realización del ser humano, así como su idea del arte como vehículo de crítica política y de incitación al cambio social.
- Se realizará, de forma esquemática, una exposición sobre los objetivos que se plantea el arte político.
- En una segunda parte práctica de la clase, se trabajará con los alumnos, ordenados por equipos, con la finalidad de revisar los avances de su selección de obras de arte y las investigaciones que estén realizado. En esta actividad, a manera de “taller”, se cuestionará a los alumnos sobre las obras que han seleccionado y se les orientará en sus dudas, se les recomendarán fuentes de información para que abunden en sus investigaciones.
- Asimismo, en esta parte práctica, se orientará a los alumnos sobre cómo plantear la investigación de su obra de arte. Se les explicarán algunos elementos básicos de la labor de investigación como: la delimitación del objeto de estudio (obra de arte en cuestión); la justificación o razones por las que eligieron tal obra de arte; la documentación sobre su objeto de estudio; el tipo de fuentes de información que pueden usar; exposición o redacción de la información

encontrada, etcétera.

Cierre: 10 min.

- Se recapitulará lo visto en clase, redondeando los temas con los comentarios de los alumnos.
- Se reafirmarán las instrucciones sobre cómo deben presentar sus obras de arte, qué aspectos deben exponer y detallar en el marco de la actividad de “Museo en el aula”, con el fin de que sean evaluados la próxima clase.

CLASE 4/100 MIN.

Tema: Actividad práctica de evaluación “Museo en el aula”.

Propósitos:

- Que los alumnos sean capaces de formular su propio juicio estético en torno a la obra de arte que seleccionaron.
- Que los alumnos sean capaces de transmitir, sintetizar y exponer claramente la información que investigaron, para socializarla con sus compañeros de clase.
- Que los alumnos contrasten la interpretación (el juicio estético) que hicieron de la obra, con la finalidad que se planteó el artista en cuestión.
- Que los alumnos, a través de esta actividad relacionen la manera en que la filosofía está presente en el ejercicio reflexivo y de interpretación sobre las obras de arte.
- Que los alumnos comprendan de qué manera el arte logra condensar una actividad eminentemente humana como la creación, al mismo tiempo que ésta puede ser el móvil de demandas sociales, crítica o denuncia de situaciones intolerables y mensajes de corte ético, político y social, o cuando menos, que son reflejo de un momento histórico-cultural concreto.
- Que el alumno aplique la filosofía (propiamente la estética) al análisis de obras de arte de su contexto y entorno.

Apertura: 10 min.

- Se darán las indicaciones a los alumnos de cómo y en qué lugar montar las obras de arte en el salón, para que las expongan a los compañeros que se acerquen a ellos para contemplar las obras.
- Con la ayuda de los alumnos, se cambiará la disposición del mobiliario con el fin de acondicionar el salón para la actividad.

	<p>- Se recordará a los alumnos en qué consiste la rúbrica que se usará para evaluarlos, es decir, qué elemento serán considerados en las exposiciones.</p> <p>Desarrollo: 95 min.</p> <p>- Comprende el desarrollo de la actividad “Museo en el aula”. Los alumnos exponen a sus compañeros “visitantes” la obra de arte que llevaron. Plantearán, por un lado, la interpretación que ellos mismos hicieron de la obra de arte en cuestión, así como la información que recopilaron de ella, a través de su investigación. A su vez, se dará el intercambio de percepciones entre alumnos en torno a las obras de arte expuestas. Los alumnos “pasearán” por las obras de arte de sus compañeros con el fin de conocerlas, cuestionar a sus compañeros y crear, entre todos, un intercambio de información y conocimientos de manera colectiva y autónoma.</p> <p>Cierre: 15 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reconocerá a los alumnos por la actividad realizada. ▪ Se “premiará” con algún obsequio (revista o libro) a los alumnos que hayan hecho una mejor exposición de su obra de arte; para determinar a los “ganadores” se pedirá la opinión de todos los alumnos, quienes tendrán elementos para decidirse por unos u otros, luego de haber escuchado a sus compañeros. ▪ Se les agradecerá haber colaborado con el profesor practicante. ▪ Se les pedirá a los alumnos que realicen una evaluación de la práctica docente del profesor, resaltando lo que les gustó y lo que no les gustó, así como comentarios que quieran realizar sobre la labor del docente y las actividades realizadas. <p>- Nota: A lo largo de todas las secuencias didácticas, se parte de la idea constructivista de que el alumno debe ser una parte activa en el desarrollo de la clase; en todo momento se le cuestionará, se pedirá su opinión y se incitará a que entre alumnos y profesor se vayan generando o exponiendo los temas de la clase. Sobre todo, se pedirá la participación de los alumnos en la parte de proyección de obras de arte, para incentivar a que realicen interpretaciones propias sobre las obras de arte.</p>
<p>Materiales y recursos de apoyo</p>	<p>- Láminas a color o proyección de obras de artes, previamente seleccionadas, en donde puede verse la evolución del sentido de la belleza en el arte a través de diversas épocas y movimientos culturales, así como láminas que reflejen la politización del arte, con el fin de extraer de sus elementos icónicos la función social, de crítica y denuncia que motivan al artista.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Proyector digital. - Plumones de colores. - Cinta adhesiva. - Lectura en PDF o fotocopias: "Socialización de la creación o muerte del arte", en <i>Sobre arte y revolución</i>, México, Grijalbo, 1979, pp. 61-75.
Evaluación	<p>Para la evaluación de esta práctica se ha diseñado una rúbrica que contempla aspectos individuales y grupales. Se evalúa el producto final que consiste en la investigación y exposición realizada para la dinámica de "Museo en el aula". Se adjunta la rúbrica para ver los aspectos concretos que fueron evaluados.</p> <p>Los alumnos entregarán por escrito su análisis filosófico de la obra de arte seleccionada e investigada, donde vinculen el papel del arte y del artista a través de su creación, como crítica o reflejo del momento sociohistórico donde se produjo.</p> <p>Este análisis deberá contemplar y explicar en términos generales las ideas filosóficas que logren identificar en la obra de arte y la crítica que ésta realiza. Por ejemplo, cuestiones como la libertad, la justicia social, la paz, etcétera. Se entregará por escrito, con una imagen de la obra de arte analizada.</p> <p>Se evaluará que se haga una explicación clara de conceptos o ideas como la <i>responsabilidad en la obra de arte</i>, la <i>politización del arte</i>, el papel de la <i>ideología y la crítica en el arte</i>.</p>
Bibliografía de consulta	<p>Para el alumno Adolfo Sánchez Vázquez. <i>Invitación a la estética</i>. México, Grijalbo, 1992. ----- <i>Sobre arte y revolución</i>. México, Grijalbo, 1979, pp. 61-75.</p> <p>Para el docente Adolfo Sánchez Vázquez. <i>Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas</i>. 3ª. ed. México, Fondo de Cultura Económica, 2015. Eugenio Trías. <i>El artista y la ciudad</i>, Barcelona, Anagrama, 1997. Larry Shiner. <i>La invención del arte. Una historia cultural</i>. Barcelona, Paidós, 2014. (Estética)</p>

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE 1. CCH-SUR. FILOSOFÍA II

NOMBRE DEL DOCENTE:	FECHA:
NOMBRE DEL ALUMNO:	
GRUPO:	CALIFICACIÓN:

Indicadores	Desempeño óptimo (DO)	Desempeño suficiente (DS)	Desempeño elemental (DE)	Desempeño insuficiente (DI)
1. Selección de obra de arte y emisión de juicio estético e interpretación propia.	Eligió una obra de arte y emite un juicio estético en torno a ella: es capaz de describir abundantemente sus sensaciones, emociones y percepciones ante la obra. Interpreta la obra de arte y comunica ampliamente la que, consideró, era la intención del artista.	Eligió una obra de arte y emite un juicio estético, aunque no entra en demasiados detalles al describir sus sensaciones, emociones y percepciones ante la obra. Interpreta la obra de arte, aunque no abunda al comunicar la que, a su juicio, era la intención del artista.	Eligió una obra de arte, pero le es difícil emitir un juicio estético; describe algunas sensaciones, emociones o percepciones ante la obra. Interpreta con dificultades la obra de arte y comunica limitadamente la que, consideró, era la intención del artista.	No eligió una obra de arte en concreto o, si lo hizo, no es capaz de emitir su juicio estético. Interpreta insuficientemente la obra de arte (o no lo hace), y no comunica la que, consideró, era la intención del artista.
2. Investigación en torno a la obra de arte.	Observó y exploró elementos de su entorno próximo para identificar obras y seleccionó alguna. Realizó la investigación requerida y expone ampliamente la información recabada: nombre de la obra, autor y año de creación. Es capaz de comunicar de manera abundante la intención del autor. Señala concretamente y de manera clara sus fuentes de información.	Observó y exploró elementos de su entorno próximo para identificar obras y seleccionó alguna. Realizó la investigación requerida y expone la información recabada, aunque haya elementos faltantes y/o que pasó por alto. Comunica aceptablemente la intención del autor. Refiere algunas fuentes de información, aunque no tenga el registro completo de ellas.	Seleccionó una obra de arte para investigar, aunque no a partir de la exploración de su entorno. Su investigación es limitada por lo que no es capaz de transmitir la información requerida en las instrucciones. No refiere a fuentes de información o sólo las recuerda y de modo impreciso; no las registró.	No seleccionó una obra o lo hizo de modo sin un criterio claro. No realizó la investigación encomendada. No refiere a fuentes de información.

<p>3. Reflexión en torno al mensaje social, político o ético, de interés filosófico, en la obra de arte.</p>	<p>Identifica los elementos principales en la obra de arte que lo llevan a la reflexión sobre un problema ético, político o social de interés filosófico. A partir de su interpretación y de la investigación realizada, reflexiona en torno a la función de la obra de arte: distingue y expresa de manera amplia las intenciones del artista; qué quiso criticar; qué situaciones reprueba o pone a discusión; así como a qué acciones intentaría movernos el artista y la obra de arte en cuestión. Da cuenta de manera concisa de por qué el mensaje de la obra concierne a la filosofía y, en específico, a la ética.</p>	<p>Identificar algunos de los elementos en la obra de arte que lo llevan a la reflexión sobre un problema ético, político o social de interés filosófico. A partir de su interpretación y de la investigación realizada, reflexiona aceptablemente sobre la función de la obra: distingue y expresa algunas de las intenciones del artista. Tiene nociones aceptables de por qué la temática o el mensaje de la obra de arte concierne a la filosofía o la ética.</p>	<p>Identifica escasos elementos en la obra de arte que lo llevan a la reflexión sobre un problema ético, político o social de interés filosófico. A partir de su interpretación y de la investigación realizada, reflexiona escasamente la función de la obra: casi no distingue ni expresa las intenciones del artista. No logra explicar por qué la temática o el mensaje de la obra concierne a la filosofía o la ética.</p>	<p>Casi no identifica elementos en la obra de arte que lo llevan a la reflexión sobre un problema ético, político o social de interés filosófico. No realizó investigación en torno a la obra de arte. No explica por qué la temática o el mensaje de la obra concierne a la filosofía.</p>
<p>4. Exposición y retroalimentación</p>	<p>Muestra interés y respeto por participar en la actividad grupal de exposición de obras de arte; expone con claridad su obra y presta atención a las exposiciones de sus compañeros; acepta comentarios, resuelve dudas y en su momento comenta o pregunta a sus compañeros.</p>	<p>Muestra interés y respeto por participar en la actividad grupal de exposición de obras de arte; expone y presta atención a las exposiciones de sus compañeros, aun cuando tiene dificultades tanto para expresarse con claridad y/o para retroalimentar las exposiciones de sus compañeros.</p>	<p>Muestra poco interés y/o respeto por participar en la actividad grupal; expone su obra, pero limitadamente; presta atención mínima a las exposiciones de sus compañeros; no atiende satisfactoriamente las dudas o comentarios de sus compañeros y no retroalimenta.</p>	<p>Muestra desinterés por participar en la actividad grupal; expone forzosamente y no atiende la exposición de sus compañeros. No retroalimenta ni se incluye en la actividad.</p>

Observaciones:

--

Escala estimativa

DO 10	Demuestra total comprensión del tema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en las actividades. Cumple satisfactoriamente con los requerimientos del producto de investigación y su exposición es pertinentes y original.
DS 9-8	Demuestra comprensión del tema. Los requerimientos solicitados de la tarea están en su mayor parte comprendidos en las actividades. Ofrece elementos apropiados y correctos dentro del producto de investigación y su exposición es pertinente.
DE 7-6	Demuestra poca comprensión del tema. Muchos de los requerimientos de las actividades faltan en las actividades. El producto de investigación está incompleto y su exposición carece de elementos suficientes.
DI 5	No demuestra comprensión del tema. Gran parte de los requerimientos no figuran en las actividades. El producto de investigación es pobre o no existe y la exposición es deficiente.

Descripción y balance de la práctica 1

La práctica se desarrolló sin contratiempos relevantes, más allá de algunos retrasos comunes, quizás debidos a un error de cálculo del tiempo designado para los procesos de Apertura, Desarrollo y Cierre, lo cual no afectó todas las sesiones, sino solamente un par de ellas.

En la Sesión 1, la profesora titular del grupo me recibió antes de ingresar al salón e inmediatamente entramos. Ella me presentó brevemente ante el grupo, aunque previamente ya había indicado a los alumnos de mi presencia y la finalidad.

En la fase de Apertura me presenté y expliqué las razones de mi presencia en su clase. Les pedí que durante mi práctica fueran completamente sinceros y participativos, pues les dije que todo aspecto era relevante para la evaluación que posteriormente se realizaría de mi práctica.

Luego de explicar lo anterior, di paso a una dinámica que ayudó bastante bien al rompimiento de hielo entre los alumnos y yo, les dije que antes de comenzar la clase, me preguntaran cualquier cosa que quisieran saber para conocerme mejor y que hubiera confianza. Los alumnos fueron muy receptivos con esta dinámica e inmediatamente hicieron preguntas como: “¿Por qué estudió filosofía?”, “¿dónde estudió el bachillerato?”, “¿qué edad tiene?”, “¿por qué quiso estudiar ese posgrado del que viene? Esta actividad permitió que entabláramos confianza antes de comenzar mi práctica y, aunque fue improvisada y me llevó más tiempo del que había planeado para la Apertura de esta sesión, sirvió mucho pues los alumnos se mostraron muy participativos y receptivos en todas las sesiones.

Posteriormente procedí a preguntar a los alumnos algunas cuestiones relativas a los primeros temas de Estética, como, ¿qué estudia?, ¿cuáles son sus problemas fundamentales?, ¿qué es una experiencia estética?, ¿qué es la belleza?,

¿qué es el arte?, etc. Los alumnos contestaron con precisión la mayoría de las preguntas, por lo que esta parte no causó mayor conflicto, retomé los aspectos relevantes y luego procedí a explicar los temas que había preparado.

En el Desarrollo, a partir de sus respuestas anteriores, propiamente reflexioné con los alumnos sobre el sentido práctico que tiene la estética y la manera en que nos puede permitir realizar juicios estéticos sobre el mundo que nos rodea y las múltiples expresiones artísticas que existen. Quise enfatizar que eran importantes muchas habilidades de la filosofía como la observación, la contemplación, la crítica, el cuestionamiento, la reflexión y la interpretación. Asimismo, expuse que el arte, así como la filosofía, han sido reflejo de sociedades concretas, por lo que refleja ideales de las mismas, cuestiones políticas, sociales, religiosas, educativas, etcétera, de la sociedad y el momento en que fueron creadas. Inmediatamente procedí a los ejemplos, con ayuda de un proyector digital.

Proyecté diversas obras de arte, entre pinturas y esculturas, de varias épocas de la humanidad, la Grecia clásica, la Edad Media, el Renacimiento, la Modernidad y la época contemporánea. En cada obra me detuve para preguntar a los alumnos qué veían, qué elementos les llamaban la atención y cuál era el sentido, la idea o los elementos que los artistas en cuestión trataban de transmitir a los espectadores de sus obras. Al comienzo a los alumnos se les complicó un poco empezar a contestar y apreciar a detalle las obras, pero tras complementar yo sus observaciones y exponer más detenidamente algunos elementos de las obras, los alumnos comenzaron a observar más y a relacionar ideas.

A la par de este ejercicio de interpretación, análisis y juicio estético que tuvimos en cada obra, expliqué ciertas ideas paradigmáticas que podían encontrarse, en términos generales, en las obras de los distintos periodos que observamos, como en qué radicaba la belleza en cada época, cuáles eran los valores morales que transmitían, así como la función ideológica, política o pedagógica que cumplía cada obra.

Al llegar al arte contemporáneo los alumnos tuvieron reacciones de sorpresa por ciertas obras como *La Fuente* de Marcel Duchamp o las *Cajas de Brillo Box* de Andy Warhol, y la idea de muchos fue que el arte se había empobrecido, que eso ya no era arte o que éste había muerto. Eso permitió problematizar el tema de qué es el arte y cómo la belleza deja de ser un elemento inherente al arte, por lo que pude sentar el precedente para la clase siguiente.

En la fase de Cierre di instrucciones sobre la tarea, que consistió en leer el texto de Adolfo Sánchez Vázquez: “Socialización de la creación o muerte del arte” para comentarlo la siguiente clase.

En la Sesión 2 me dediqué a exponer la teoría de Adolfo Sánchez Vázquez en torno al arte y su función socio-política y, por lo mismo, ideológica, así como del compromiso del artista plasmado en su obra. Con ello se retomó el tema del arte contemporáneo y se reflexionó junto con los alumnos el por qué habían cambiado los paradigmas del arte, por qué la belleza había sido dejada de lado como uno de sus atributos inherentes y por qué existen obras de arte tan extrañas como la *Plancha con clavos* de Man Ray.

Esta reflexión se realizó al tiempo que leíamos en clase algunos pasajes de la lectura de tarea y los íbamos comentando. Entonces centré la atención en la relación entre arte y política, arte y crítica y arte y protesta, tal como lo plantea Sánchez Vázquez. Pregunté a los alumnos ejemplos de obras de arte que conocieran en donde se apreciara claramente un sentido político. Asimismo, a partir de la lectura se respondió a la pregunta: “¿El arte ha muerto?” y tras la respuesta de Sánchez Vázquez, que analizamos en conjunto, se dio una definición del sentido del arte que pudiera ser incluyente con las diversas manifestaciones que habíamos visto a lo largo de la historia. Finalmente se reflexionó sobre los aspectos que plantea Sánchez Vázquez sobre el asedio del capitalismo sobre el arte y el modo en que lo usa ideológica y económicamente, lo que permitió que apreciáramos más el sentido crítico que éste debía tener para seguir siendo arte.

En la fase de Cierre se les indicó a los alumnos las actividades que haríamos la próxima clase, como terminar de ver ejemplos de obras de arte, así como una asesoría sobre las obras que antes ya se les había pedido que empezaran a investigar.

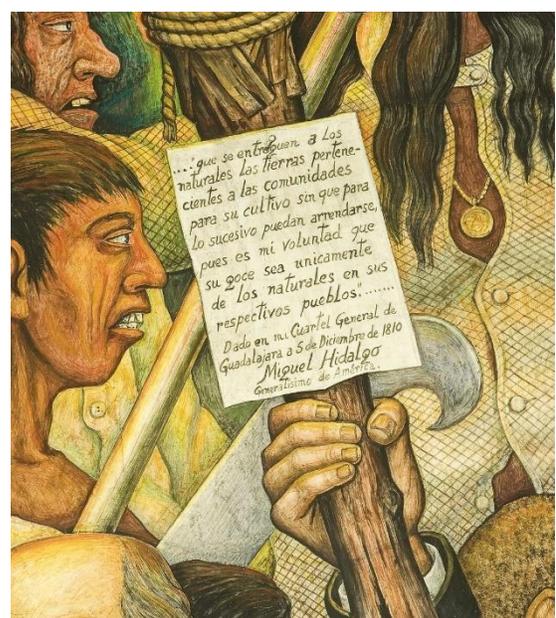
En la Sesión 3 opté por recapitular lo visto la clase anterior a manera de Apertura y procedí al Desarrollo proyectando imágenes de obras de arte en donde el sentido crítico, social y moral fuera uno de sus principales elementos. A su vez, en esta actividad se buscó que los alumnos pusieran en práctica algunas de las habilidades que debían aplicar al momento de realizar su propia investigación e interpretación de obra de arte. Por ejemplo, se pidió a los alumnos que externaran las impresiones, sensaciones y emociones que las obras mostradas despertaban en ellos, así como que se dedicaran a contemplar detalladamente los diferentes elementos de la obra y que, luego de cuestionar lo que observaban, realizaran una interpretación sobre lo que el artista quiso transmitir. Algunos ejemplos de obras usadas para enfatizar esta relación socio-política y el compromiso moral del artista en su obra de arte, fueron las siguientes:

- El *Guernica*, de Pablo Picasso, para explicar la denuncia que hace el artista de la violencia de la guerra, en el contexto de la Guerra Civil Española.



Pablo Picasso (Pablo Ruiz Picasso), *Guernica* (1937). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

- El “Retablo de la independencia”, de Juan O’Gorman, en donde se aprecia un cuadro de personajes históricos que con sus ideas y acciones motivaron a la revolución de independencia de México, así como los aspectos sociales, políticos y económicos presentes en la obra, que explican el malestar de la época.



Juan O’Gorman. Fragmentos del *Retablo de la Independencia* (1960-1961). Castillo de Chapultepec.

- Obras de Banksy como grafitis plasmados en el llamado “Muro de la vergüenza”, que divide a Israel de Palestina y de Cisjordania, para denunciar la “cárcel” en que se encuentra la sociedad palestina y de la región de Cisjordania; así como su grafiti “Stop and Search”, en donde un policía revisa la canasta de Dorothy, la protagonista del libro y película *El Mago de Oz*, para mostrar lo absurdo, paranoico y totalitario que puede tornarse un régimen político.



Banksy, grafiti en el muro de Israel -Cisjordania (s/f).



Banksy, *Stop and Search* (2007).

La recepción de los alumnos fue muy buena en esta parte, pues les gustaron las obras, sobre todo las que eran parte del arte urbano, quizás por reflejar aspectos más contemporáneos y cercanos a su realidad y contexto inmediato.

Lo anterior constituyó una primera parte de la clase y en seguida comencé con la segunda, que funcionó a manera de “Taller”. En esta parte me dediqué a acercarme a cada alumno y a ver las obras de arte que previamente les pedí que llevaran impresas o en sus celulares, pedí que me explicaran brevemente por qué les interesaba y qué aspectos sociopolíticos reflejaban, para luego yo orientarlos, darles ideas sobre cómo podrían analizarlas o sugiriéndoles que repararan más y reflexionaran sobre ciertos elementos de las obras.

Esta parte a modo de Taller consistió en una asesoría breve y general en la que quise orientar a los alumnos en los aspectos que debían identificar de la obra de arte para hacer su análisis e interpretación, así como en la información que debían investigar en torno a su obra seleccionada, lamentablemente por el tiempo y la cantidad de alumnos no fue posible acercarme a todos. Asimismo, hubo pocos alumnos que no llevaron seleccionada una obra de arte o que improvisaron y al momento buscaron alguna en internet, por lo que la actividad no resultó totalmente como hubiera querido, aunque en términos generales fue satisfactoria pues la mayoría de los alumnos participaron y pudieron comenzar con sus reflexiones y juicios estéticos de su obra elegida.

Finalmente, en la fase de Cierre, les di instrucciones para que siguieran investigando aspectos relevantes de las obras que eligieron y para que preparan su exposición en la siguiente clase en la dinámica de “Museo en el Aula”. Un elemento no previsto fue que los alumnos preguntaron si era posible realizar sus investigaciones en equipo, petición a la que accedí, por lo que algunos realizaron su investigación-exposición de modo grupal y otros de forma individual. Esto en realidad facilitó la dinámica de la Sesión 4, pues permitió que hubiera menos obras de arte expuesta y por lo mismo, que pudiera administrar el tiempo mejor, sin

embargo, dificultó la parte de evaluación, pues la rúbrica que preparé no consideraba claramente cómo evaluar aspectos diferenciados respecto al trabajo individual y al colectivo.

La Sesión 4 se desarrolló en su totalidad con el montaje y exposición de las obras de arte seleccionadas por los alumnos. Con su ayuda, acondicionamos el salón de modo que las paredes sirvieran para colocar las obras y dimos espacio para poder circular en el salón de modo que recreáramos un Museo. Cada alumno o equipo de alumnos, según el caso, se colocó frente a su obra de arte y recibió a los “visitantes”, quienes preguntaron al alumno aspectos básicos de la obra, como quién era el artista, cómo se llamaba la obra, de qué época era y cuál era el sentido. Los alumnos tuvieron que responder y exponer el sentido socio-político, o los elementos morales de cada época reflejados en las obras escogidas.

La actividad transcurrió sin mayor dificultad y funcionó bastante bien, pues a los alumnos les gustó. La mayoría de los alumnos cumplieron con la actividad y llevaron sus obras impresas a color en formato grande, por lo que pudieron apreciarse muy bien. Asimismo, fue evidente que se prepararon y que investigaron de sus obras. Un par de alumnos optaron por proyectar sus obras por lo que se turnaron para usar el equipo. Cada alumno se atrevió a dar su propio juicio de las obras y su interpretación personal.

Mi función en esta sesión fue la de ser un “visitante” más, me acerqué con cada alumno o grupo de alumnos y me dediqué a escucharlos y cuestionarlos. Al mismo tiempo, fui evaluando a los alumnos con la ayuda de la rúbrica preparada. Aunque les había explicado qué elementos iban a ser considerados para este momento de evaluación, un error mío fue no haberles dado la rúbrica con anterioridad, sino solamente haberla explicado. Esto se reflejó al momento de sus exposiciones y, aunque yo solicité información de modo que pudiera tener elementos para calificar cada aspecto, no siempre estuvieron completamente capacitados para contestar. Pienso que hubieran podido prepararse mejor de

haberles dado la rúbrica impresa o en formato digital desde la clase previa para que cuidaran más cada aspecto.

En la fase de Cierre solicité a los alumnos la parte escrita de su investigación y el trabajo que realizaron para preparar su exposición, a fin de que yo tuviera mayores elementos para evaluarlos. Estos trabajos no fueron entregados en su totalidad, pues la mayoría no los llevaban concluidos y listos para entregar sino en versión de borrador; por su parte, los trabajos escritos que sí se entregaron no fueron lo suficientemente buenos, pues no abarcaron a cabalidad los puntos que se les pidieron. Esto lo reconozco como un error mío debido, quizás, a una falta de claridad en las instrucciones, pero también es posible que la razón principal haya sido que en realidad solicité demasiado trabajo para cuatro sesiones, pues además de realizar su investigación sobre obras de arte y su historia, sentido y aspectos biográficos generales del artista, se les solicitó trabajo de interpretación estética propia, análisis filosófico, reflexión, lectura de texto y exposición. La mayoría de los alumnos que presentaron su obra en el aula, en el marco del “Museo en el Aula” expusieron todos esos aspectos de forma oral, tanto al profesor como a los alumnos que se acercaron a escuchar. Sin embargo, como he dicho, la mayoría no pasó en limpio su investigación ni la registró formalmente en un trabajo escrito para entregarme.

Lo anterior me hizo reflexionar sobre la dificultad de llevar a cabo mi estrategia de intervención pedagógica en tan poco tiempo, pues cuatro sesiones de dos horas cada una, resulta insuficiente para explicar un tema, pedir a los alumnos que lean para obtener los conocimientos disciplinares y, además, realizar una investigación y exposición. No obstante, considero que en tanto que mi objetivo principal era ejercitar y fortalecer habilidades propias de la investigación vinculadas a la filosofía, puedo decir que la práctica en su conjunto cumplió con varios elementos esperados, que más adelante se señalan.

Finalmente me permití obsequiarles algunas revistas de divulgación de cultura y literatura a los alumnos que expusieron mejor, para lo cual pedí opiniones de los alumnos. La experiencia fue muy satisfactoria y a los alumnos les agradó la dinámica, como lo señalaron en una evaluación escrita que les pedí que realizaran sobre mi práctica.

A manera de balance, puedo decir que la práctica docente 1 transcurrió de forma satisfactoria en términos generales, salvo los detalles y errores ya señalados anteriormente. Si bien una parte fue predominantemente teórica y otra predominantemente práctica, creo haber logrado integrar ambas dimensiones a lo largo de las cuatro sesiones, pues pude vincular la enseñanza de aspectos disciplinares teóricos de la filosofía, con los aspectos procedimentales de la investigación a través del ejercicio de búsqueda, interpretación y análisis de obras de arte. El tiempo destinado, sin embargo, resultó muy limitado pues considero que no hubo tiempo suficiente para que pudiera profundizarse en la generación de más habilidades para la investigación, al menos las que consisten en concluir y entregar un trabajo en forma que refleje el proceso realizado.

Mi estrategia, en esta práctica docente 1 fue reforzar las habilidades procedimentales y metodológicas que en teoría ya tenían en torno a la investigación documental, a la par que las vinculábamos con las habilidades filosóficas aplicadas, en este caso, a los contenidos disciplinares de la estética. La limitada duración de la práctica docente y la falta de conclusión de los trabajos de investigación solicitados me revelaron la necesidad de corregir errores y adaptar otras estrategias que les permitan a los estudiantes llegar a concluir productos solicitados.

Algunos aspectos para destacar, con base en las habilidades buscadas son los siguientes:

1. Un alumno realizó una investigación de campo en su localidad (ciclopista Ajusco) pues se interesó por el arte urbano, concretamente ubicó un mural realizado en una pared a la orilla de la ciclopista. Este alumno acudió al lugar y realizó preguntas a los vecinos para documentar quién era el autor del mural, así como para apreciarlo mejor y realizar su interpretación con vistas a su exposición. El alumno no obtuvo mucho éxito hallando información sobre la pieza de arte urbano pues los lugareños no tenían suficientemente conocimiento sobre el artista, sin embargo, el alumno tomó fotografías y realizó su trabajo de apreciación estética e interpretación. Las habilidades que, en este caso destaco, son las *habilidades de percepción*, pues el alumno tuvo que ejercer una *sensibilidad a los fenómenos* artísticos existentes en su localidad, lo que implicó que tuviera una *amplitud de percepción* para luego afinarla en una *percepción selectiva*, lo que dio como resultado la elección de una obra específica, el mural urbano que escogió. Una vez frente a la obra de arte, el estudiante tuvo que poner en práctica la *contemplación* y, en seguida una serie de *habilidades de pensamiento* que le permitieron *observar, reflexionar, analizar, interpretar, preguntar* y *criticar* o *juzgar*.

2. Un grupo de alumnos decidieron investigar sobre el mural de la fachada de la Biblioteca de su CCH y preguntaron al personal de la Biblioteca sobre la obra. El personal no pudo darles información directamente, pero les prestaron un libro en donde se encontraba información del Mural titulado *América. Una visión de 500 años*, del artista Gregorio Escobar Contreras.

En este caso, pudo constatarse y evidenciarse el esfuerzo de investigación que los alumnos realizaron en su entorno escolar inmediato, poniendo en práctica las habilidades de *percepción*, tanto la *amplitud de percepción* como la *percepción selectiva*, pues a través de ellas pudieron refinar su atención para concentrarse en una sola obra de arte de las muchas que se encuentran a su alcance en el CCH Sur. Una vez que se fijaron su objeto de investigación, tuvieron que aplicar *habilidades instrumentales*, especialmente las ligadas al *dominio formal del lenguaje*, dado que

tuvieron que consultar materiales para documentarse en torno a la obra de arte que eligieron; en este punto aparecen las siguientes habilidades: *leer, análisis, síntesis* y finalmente *interpretación*.

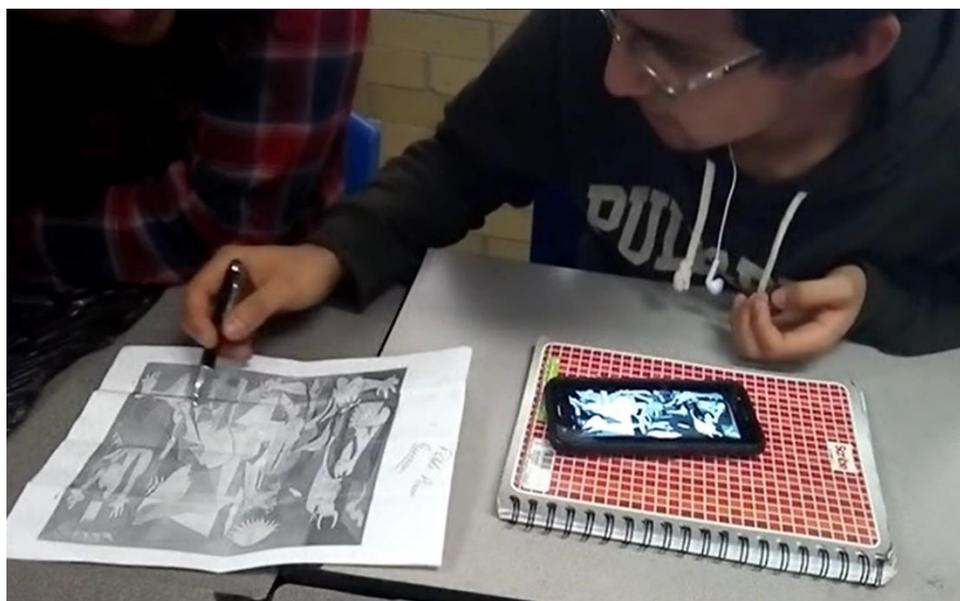
3. La mayoría de los alumnos cumplió con sus investigaciones y exposiciones, así como con la presentación de los elementos que se les solicitaron, salvo, en buena parte de los casos, con el trabajo escrito final, lo cual impidió tener un registro claro de cuáles fueron las fuentes de información consultadas para preparar su exposición. En la mayoría de los casos los estudiantes recurrieron a información en diversos sitios de internet y de enciclopedias especializadas de arte, pues así lo manifestaron cuando se los pregunté en su exposición. En la mayoría de los casos, los estudiantes lograron ejercer las habilidades señaladas en los ejemplos anteriores y, por supuesto, pudieron ejercer, en su exposición, las habilidades de *organizar lógicamente la información* de que disponían, *sintetizarla* y *comunicarla*.

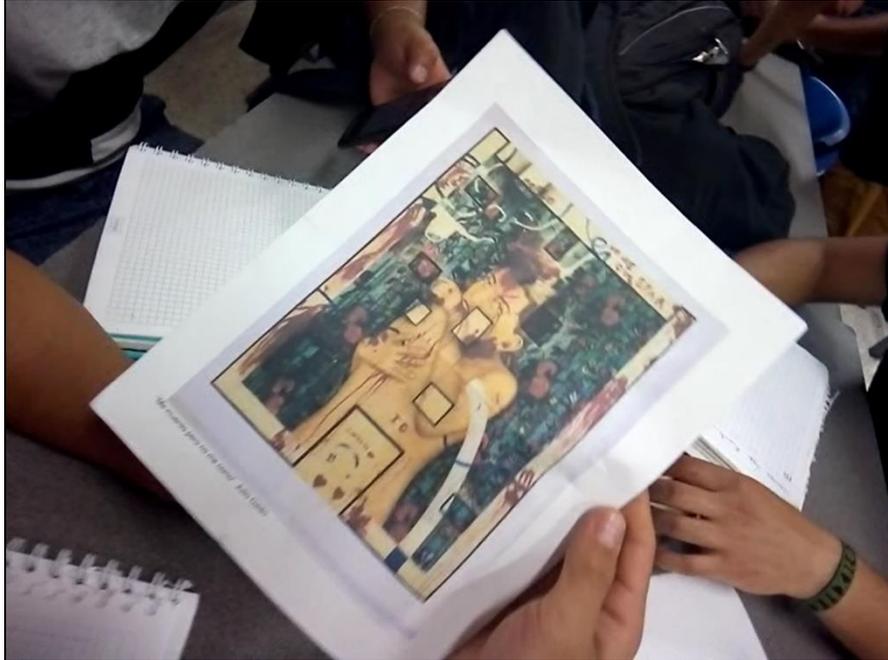
No obstante que no se obtuvo de modo satisfactorio un producto final escrito de investigación, se constató que los alumnos poseen habilidades para la investigación que pueden poner en práctica y que de hecho así lo hicieron, aunque sea en un sentido limitado por la temporalidad misma de la práctica. Esto sentó un precedente para no abandonar la teoría-didáctica que apliqué, sino para realizar ajustes y contemplar la posibilidad de realizar prácticas docentes más amplias, idealmente por un semestre, pues se requiere más tiempo para cumplir con los objetivos procedimentales y metodológicos de la investigación, a la par que con los aspectos propiamente disciplinares de la enseñanza de la filosofía. En este primer ejercicio, sin embargo, logré engarzar y aplicar en las actividades solicitadas, tanto las habilidades filosóficas de análisis e interpretación de obras de arte, con las de investigación ya comentadas.

Evidencias de la práctica docente 1

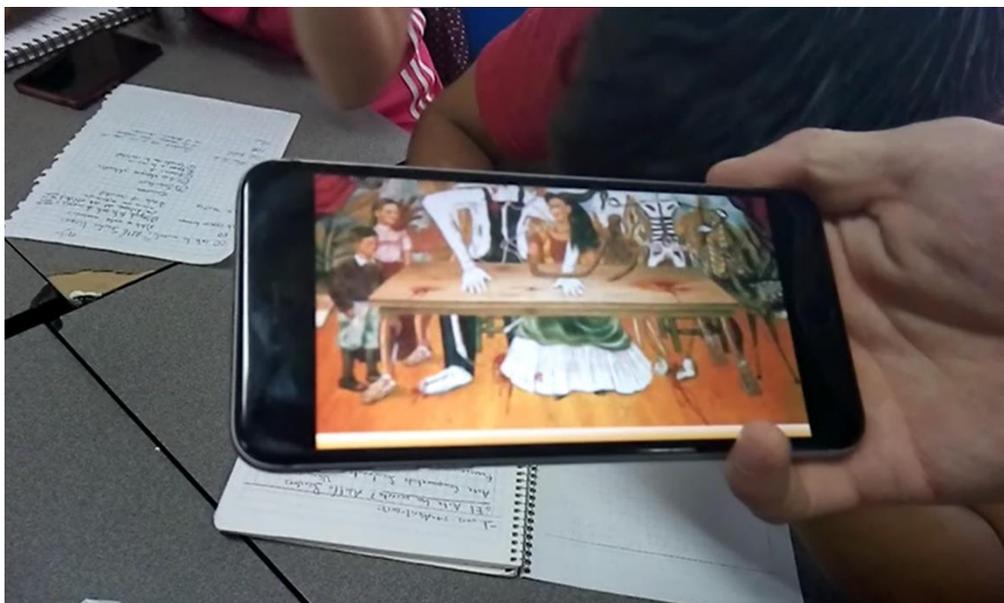


Sesión de *taller* en la que se asesoró sobre el proceso metodológico de delimitación de objeto de estudio (elección de una obra de arte), así como orientación en el proceso de contemplación, juicio estético, análisis e interpretación de la obra.



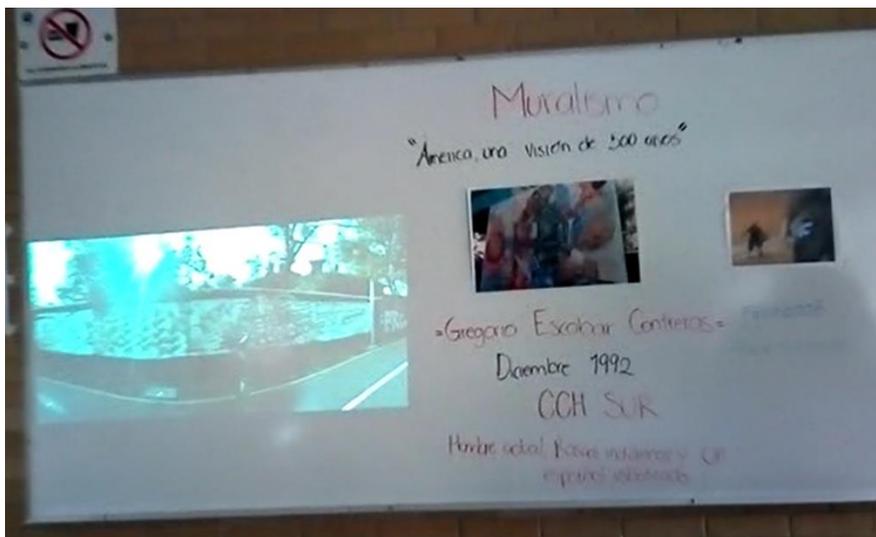


En esta sesión, los estudiantes pudieron consultar con el docente sobre la elección de sus obras de arte, así como comentar sobre la información que estaban recopilando con vistas a su exposición en la última sesión. Se les recomendó recurrir a fuentes especializadas en arte, como enciclopedias, libros sobre los artistas elegidos, museos y galerías en línea, etc., en donde pudieran encontrar el sustento de su exposición.





Sesión de exposición de sus investigaciones a través de la actividad “Museo en el Aula”, en donde los estudiantes montaron sus obras, fragmentos de ellas en las que concentraron su análisis e investigación, así como en la cual comunicaron a todo el grupo sobre el juicio estético e interpretación propia en torno a su objeto de estudio.



Algunos alumnos recurrieron a proyectar las obras de arte que eligieron, pues se trabaja de obras de arte urbano de gran tamaño que podían apreciarse mejor en video.



Mural – CCH SUR

1. Delimitación de objeto de estudio

"América, una visión de 500 años"

Autor: Gregorio Escobar Contreras. En diciembre de 1992 se inauguró en la biblioteca del Plantel Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

2. Interpretación sobre la obra (objetivos)

¿Qué quiso decir el artista?

El artista plasmó una visión más de estereotipos que propuestas. Muestra al México prehispánico, Europa, conquista y sincretismo. Una cara con 3 identidades diferentes: el hombre actual, rasgos indígenas y un español robotizado. Señales de descubrimientos y exploraciones por parte de España.

¿Qué me sugiere?

Lo más importante de esta obra, son las caras por sus diversas expresiones como la máscara hierática de origen teotihuacano en la parte inferior y la cara tritáscica. Las manos como parte esencial del cuerpo, sirvieron al pintor para expresar la visión de 500 años de historia. Manos que crean, seducen o bendicen, que rechazan o salvan, que unen o separan. Esto en la parte interior de la biblioteca con Coatlicue (diosa madre tierra, dualidad femenina) quien tiene las manos abiertas listas para recibir, proteger o alimentar.

3. Interpretación propia de la obra de arte e Hipótesis:

¿Qué me dice la obra de arte?

A mí me hace entender o me dice que existen mundos diferentes, no sólo uno.

¿Qué me hace sentir?

Nostalgia.

¿Cuál es el mensaje de la obra?

Señales de descubrimientos y exploraciones por parte de España.

¿Qué quiso decir el artista?

Quiso expresar la visión de 500 años de historia

¿Qué situación social o política está criticando el artista?

El encuentro de dos culturas, la mexicana y la española.

Esquema de exposición entregado por uno de los equipos que sirvió de guía para su presentación.

¿De qué situaciones nos previene?

De tener por así decirlo otro tipo de conquista, o sea, que no nos dejemos dominar, que no dejemos que nuestra cultura o que nosotros mismos como mexicanos vayamos desapareciendo.

¿A qué acciones me incita esta obra de arte?

A reflexionar o por lo menos a pensar lo que ha pasado a lo largo de nuestra historia como país.

4. Investigación sobre la obra de arte

¿Cómo se llama la obra?

"América, una visión de 500 años"

¿Quién es el autor?

Gregorio Escobar Contreras

¿En qué año la hizo?

Diciembre de 1992

¿Qué se propuso?

Una visión más de estereotipos que de propuestas.

¿Cuál era su objetivo o por qué hizo tal obra?

La hizo por diversas expresiones, una fue la máscara hierática y otra por las manos, ya que él lo considera como la parte esencial del cuerpo.

5. Bibliografía

Libro que nos mostraron en la recepción de la biblioteca, no nos lo prestaron, sólo tomamos foto de la información.

Esquema de exposición presentado por un equipo, en el que se reúne la información investigada y sintetizada en torno a la obra que expusieron: *El nacimiento de Venus*, de Sandro Botticelli.

Interpretación sobre la obra: Mi interpretación sobre la obra es ver en el medio a una mujer hermosa de tez blanca delicada siendo resguardada por ángeles por así decirlo dándole impulso hacia tierra firme donde se encuentra una mujer con un manto para resguardar, lo que puedo interpretar es que cobijan a la mujer inocente como reflejo de la naturaleza de su belleza y lo delicada que es una mujer

¿Qué quiso decir el artista? Aquí vemos una Diosa Venus transportada sobre las aguas en una concha gigantesca. Venus se encuentra en el centro, a su derecha una pareja formada por Céfiro y su consorte Cloris. A su izquierda se encuentra la Hora Primavera. Observamos cómo desembarca en la playa de una de las islas Chipre, Pafos o Citerea donde hay un naranjal mientras una lluvia de rosas caen a su alrededor y es empujada por el soplo de los dioses.

El nacimiento de esta Diosa representa el alma en el camino de la encarnación de los reinos espirituales. Venus montando una concha representa el acto mismo de la encarnación y esperar ser cubierta por una túnica roja simboliza que obtendrá un cuerpo material. En pocas palabras, el nacimiento de Venus alegóricamente ilustra el misterio de nuestro nacimiento. El renacimiento a la vida por el Bautismo del cristiano.

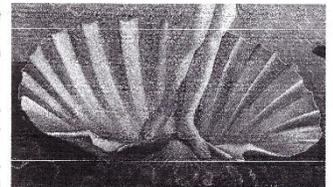
Personajes:

- **VENUS** : Venus es su nombre romano; los griegos la llamaban Afrodita. Ella es la diosa del amor, belleza, risa y matrimonio. Venus trae belleza al mundo y por lo tanto los que aman la belleza persiguen valores que son elevados e incluso celestiales. Una de las mas importantes diosas de la antigüedad.
- **CEFIRO**: también conocido como el hijo de Aurora (el alba) es el Viento del Oeste.
- **CLORIS**: Ella era la ninfa de la brisa, consorte de Céfiro. Su nombre tambien significa pálido. Los romanos la apodaron Flora, pero también la han identificado con Aura, diosa de la brisa.
- **PRIMAVERA**: una de las diosas de las estaciones. La estación del renacer.
- En mitología, Venus-Afrodita nació de la espuma de mar. La teología romana presenta a Venus como el principio de rendimiento, esencial para la generación y el equilibrio de la vida. Ella puede dar la victoria militar, el éxito sexual, la buena fortuna y prosperidad.
- **Venus** se encuentra en la pose llamada contrapuesto (contrapposto) que es mucho mas elegante que si la modelo estuviera parada con ambos pies juntos y derechos en el suelo.

- En El Nacimiento de Venus, ella no cubre más de lo que cubriría un pequeño bikini. Sin embargo, el movimiento de su brazo le trae a la vida y permite que el artista ponga sus manos en una posición realista.
- De ojos soñadores y tímidos mirando hacia ningún lugar en particular.
- Su mente está en otro lado como si recordara el lugar lejano de donde proviene.
- Completamente desnuda porque acaba de nacer. Este es un nacimiento inusual porque es el nacimiento de una diosa. Según la leyenda Venus ya era una adulta cuando nació.
- Venus casi siempre es mostrada desnuda porque ella es un ser sobrenatural. Nada puede afectar ni lastimarla como lo haría el frío o alguna otra cosa a un ser humano.
- Botticelli quiso mostrarnos en la expresión soñadora de Venus que no basta con reconocer cuán hermosa era sino que también tenemos que entender que su belleza viene de otro mundo. Un mundo que no podemos conocer o entender, donde todo debe ser perfecto como lo es ella.



Los caracoles han sido siempre considerados como símbolos de la fertilidad femenina. El dorso de la cáscara se asemeja a un vientre de embarazada, y la parte inferior de la cáscara se asemeja a una vulva. La concha, como símbolo de Venus, significa el renacer de una persona, su resurrección; es decir, la "muerte" o superación del "ego"(egoísmo y egocentrismo) para dar paso al "auténtico yo" (sencillo y humilde).

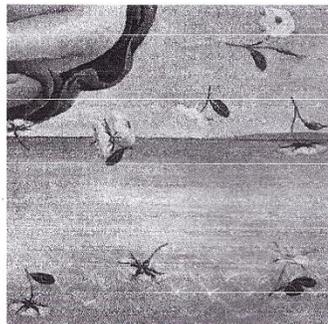


A la izquierda del cuadro observamos los primeros dos personajes de esta obra. Céfiro es conocido como el Viento del Oeste. El es la suave brisa de la primavera que impulsa a Venus a la orilla. Aquí lo vemos entrelazado con la diosa Cloris a quien la había secuestrado. Ellos simbolizan la unión de la materia y del espíritu.



Cómo la secuestró a Cloris?

La ninfa Cloris fue secuestrada por Céfiro en el jardín de las Hesperides. Céfiro se enamoró de su víctima y ella consintió convertirse en su esposa. De esta manera la ninfa subió su rango a diosa. Así fué como esta nueva diosa sostenía el perpetuo dominio sobre las flores. Qué significaban las rosas?



De acuerdo a la mitología antigua , la rosa fue creada al mismo tiempo que el nacimiento de la diosa del amor. La rosa con su exquisita fragancia y belleza, es el símbolo del amor. Sus espinas nos recuerdan que el amor puede ser doloroso.

Como ellos son conocidos como los Vientos, se encuentran soplando hacia Venus para que ella pueda llegar a la orilla. Un soplo de aire más fuerte para Céfiro que para Cloris. El soplo de Céfiro alcanza a levantar el pelo de Venus y la túnica roja que trae una de las Horas.

Como se especifica en la rúbrica de esta práctica docente 1, con esta actividad de “Museo en el Aula”, se esperaba que los alumnos lograran realizar las siguientes actividades, en las que pondrían en acción tanto filosóficas como metodológicas en torno a la investigación documental:

1. Selección de una obra de arte, emisión de un juicio estético e interpretación propia. En este punto, se esperaba que los alumnos pudieran aplicar habilidades como: *habilidades de percepción*: sensibilidad a los fenómenos, amplitud de percepción, percepción selectiva, observación y contemplación; *habilidades de pensamiento*: reflexión, análisis, interpretación, saber preguntar y juzgar.

2. Investigación en torno a la obra de arte. Esta fase es la que de manera principal consiste en ejercer habilidades procedimentales propias de la investigación documental, sin embargo, no debe perderse de vista que algunas de esas habilidades están igualmente presentes desde el punto uno, en el que se solicita elegir una obra de arte e interpretarla, así como en los pasos sucesivos tres y cuatro, que consisten en la reflexión y comunicación de sus resultados. En este punto dos, los alumnos tuvieron que ejercer habilidades como: *habilidades de percepción*: percepción selectiva; *habilidades instrumentales*: dominio formal del lenguaje como leer y escribir, dominio de operaciones cognitivas básicas como análisis, síntesis, jerarquización, registro e interpretación de información.

3. Reflexión en torno al mensaje social, político o ético, de interés filosófico en la obra de arte. En este punto, los alumnos tuvieron que ejercitar, sobre todo, *habilidades de pensamiento* como: pensar reflexiva, crítica y lógicamente, así como las habilidades de pensar de manera autónoma y la flexibilidad de pensamiento, pues al trabajar en equipo, tuvieron el desafío de reunir las interpretaciones y posturas de todos los integrantes del equipo para luego exponerlas a la clase.

4. Exposición y retroalimentación. En este momento final de la actividad, se esperaba que los alumnos pudieran ejercer y dejar constancia de habilidades como: *habilidades de construcción conceptual*: análisis y organización de información lógicamente, síntesis y comunicación de información; asimismo, se ejercieron *habilidades comunicativas*, fundamentalmente la de hablar y exponer ideas.

En términos generales, la gran mayoría de alumnos logró llevar a la práctica las habilidades descritas con anterioridad, por lo que el balance de esta práctica dejó como saldo la conciencia de que sí es posible y valioso llevar a la par las habilidades filosóficas y metodológicas de investigación a la práctica en la enseñanza de un tema de filosofía, en este caso, de estética. Es necesario, sin embargo, cuidar aspectos como la carga de trabajo y actividades asignadas a los estudiantes, pues deben ser realizables eficientemente en el tiempo disponible de la práctica, así como ser más precisión en las instrucciones para la presentación de productos de investigación, pues no basta solamente contar con actividades como el “Museo en el Aula”, en donde efectivamente se constata el trabajo de investigación, sino que debe tenerse también el registro físico de la investigación documental realizada por los estudiantes, pues ello permite su posterior consulta, revisión y mejoramiento.



b) Práctica docente 2

Esta práctica docente también la realicé en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur, turno vespertino, entre los meses de febrero y abril de 2018, con un grupo de 6° semestre, en la asignatura de Filosofía II. En esta ocasión yo era profesor titular de este grupo, pues fui contactado por la institución a inicios de febrero para cubrir este grupo que no tenía profesor. El hecho de tener un grupo propio con el que pude trabajar al menos tres meses fue lo que me hizo decidir reportar esta práctica, pues como se comentó en la Práctica 1, se requiere mucho más tiempo para trabajar con un grupo y poner en práctica una estrategia pedagógica como la que planteo, basada en el fortalecimiento y aplicación de estrategias para la investigación.

Así pues, esta práctica tiene sus particularidades, que detallo ahora, antes de proceder a reportar una planeación que usé centrada en la búsqueda del producto final de investigación solicitado a los alumnos para su evaluación.

Durante los tres meses que pude trabajar con los alumnos fui incorporando diversas actividades que me permitieron promover y fortalecer de modo continuado y permanente una serie de habilidades para la investigación, tanto documental como filosófica. Por ejemplo, los alumnos tuvieron que realizar una serie de tareas durante el curso que consistieron en reportes de lectura de tipo descriptivo, en los que debían destacar las ideas centrales de un texto directo de los filósofos que estudiamos durante el curso. Asimismo, hubo tareas que consistieron en reflexiones personales a partir de los temas vistos, por ejemplo, relacionar ideas de los filósofos estudiados y aplicarlas a cuestiones cotidianas o problemas propios de manera que éstos sirvieran como estímulo al momento de interpretar los textos filosóficos. Del mismo modo, durante las clases hubo ejercicios continuos de paráfrasis de textos, lectura en voz alta, análisis, comentario y discusión de los textos de modo grupal. En conjunto, estos ejercicios sirvieron para fortalecer y aplicar habilidades como la síntesis, la paráfrasis, el análisis, la reflexión, la

problematización de la realidad y el pensamiento crítico como base de la comprensión no solamente de la filosofía, sino de la realidad circundante del alumno. Finalmente, hubo tareas que consistieron en realizar búsqueda de información en torno a diversos temas que se estudiaron en el curso, sobre todo cuando analizamos dilemas éticos, pues solicité a los alumnos que, por equipos investigaran diferentes posturas en torno a temas como el aborto y la eutanasia.

Durante el curso, por lo tanto, pude darme el tiempo de explicar aspectos técnicos, procedimentales y metodológicos sobre búsqueda de información, tipos de fuentes documentales, discriminación y selección de información pertinente. Así pues, tanto la parte disciplinar, como la procedimental, quedó abordada de forma más exitosa que en la primera práctica docente.

Considero que esta práctica docente me da elementos para afirmar, como lo he hecho desde el planteamiento de objetivos de esta estrategia de intervención docente, que tanto las habilidades instrumentales de la investigación, como las habilidades filosóficas que desarrollamos y aplicamos en nuestro campo de estudio, pueden desarrollarse, fortalecerse y aplicarse de modo integral, pues coinciden en muchos elementos; ambos conjuntos de habilidades pueden llevarse de la mano dado que tienen bases cognitivas comunes. En las siguientes páginas detallaré el proceso a través del cual traté de llevar a la par tanto las habilidades instrumentales de la investigación, como las habilidades propiamente filosóficas que, de igual modo, están presentes en el proceso metodológico de la investigación en general. Esta estrategia me permitió que, al mismo tiempo que estudiábamos los temas correspondientes al programa de la asignatura de filosofía -cumpliendo con la enseñanza disciplinar-, poníamos en actividad habilidades filosóficas o del filosofar que, en el fondo, abonan a las habilidades de investigación.

Procedo a documentar un extracto del curso, para fines de reportar la Práctica docente 2, para lo cual expongo tanto la planeación como la descripción, evidencias y balance de la práctica.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA 2

I. DATOS GENERALES

Profesor	Héctor Eduardo Luna López
Asignatura	Filosofía II
Semestre escolar	6° semestre
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur.
Fecha de elaboración	24/marzo/2018
Fecha de aplicación	Del 2 al 20 de abril de 2018.

II. PROGRAMA

Unidad temática	Unidad I. Ética.
Propósito	Que el alumno obtenga elementos teóricos y prácticos de la ética para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas ético-morales. Que los alumnos puedan realizar valoraciones propias, racionales y autónomas sobre sus propios problemas personales, sus actitudes y toma de decisiones, con base en el conocimiento filosófico y ético. Que los saberes filosóficos le permitan al estudiante encontrar una guía de acción, un soporte u orientación para la comprensión de su complejo contexto existencial.
Aprendizajes	Mediante el estudio de los elementos constitutivos de la persona, el individuo y la vida buena, se plantea que los alumnos puedan reflexionar autónomamente sobre el problema de la felicidad. Conocerá las escuelas morales helénicas y aplicará el enfoque del hedonismo racional al análisis y comprensión de su propia idea de felicidad. Reforzará habilidades propias de la investigación filosófica como la exploración y análisis de su entorno, así como la comprensión y aplicación de los conocimientos filosóficos para el análisis de situaciones o problemas personales. De igual modo, reforzará y aplicará habilidades instrumentales de la investigación como la lectura directa de textos, paráfrasis, síntesis, registro de información, etcétera.
Tiempo	5 sesiones: 10 horas.

III. ESTRATEGIA

Práctica didáctica 2		
Tema	<i>La vida buena: la búsqueda de la felicidad a través de la filosofía helénica.</i>	
Desarrollo y actividades	Habilidades	Contenidos
	1. Observación e indagación del entorno. 2. Contemplación. 3. Reflexión y cuestionamiento. 4. Problematización de la realidad. 5. Análisis crítico. 6. Investigación documental. 7. Lectura de fuentes directas. 8. Extracción de ideas principales. 9. Relación y uso de ideas para la comprensión de problemas personales (apropiación de ideas)	1. Escuelas morales helénicas. 2. El hedonismo racional como vía para la felicidad. 3. Ideas de la Escuela de Frankfurt en relación con el epicureísmo. 4. Crítica al consumismo. 5. Idea de <i>felicidad y vida buena</i> desde la perspectiva hedonista.
Actividades		
<p>CLASE 1 / 100 MIN.</p> <p>Tema: El epicureísmo como vía para la felicidad.</p> <p>Propósitos:</p> <p>Que el alumno conozca la propuesta ética de Epicuro como una alternativa a los problemas relacionados con la búsqueda de la felicidad y la vida buena. Que sea consciente de que la filosofía puede ser una tabla de salvación o una disciplina que puede darnos consuelo y reposo en las tribulaciones de la vida. Asimismo, que dimensione el sentido práctico y vigente de las reflexiones de Epicuro a partir de su actualización y/o ampliación con las ideas contemporáneas de los filósofos de la Escuela de Frankfurt ante el fenómeno del consumismo y la noción de individuo y sociedad en los Estados totalitarios.</p> <p>Apertura: 30 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se indicará a los alumnos que se comenzará a ver el tema de las escuelas morales helénicas y que nos centraremos en una de ellas, el epicureísmo. Para ello, se dará un breve esquema de las escuelas morales y su contexto histórico. 		

- Asimismo, se les explicará que esta parte del curso será evaluada con un trabajo de investigación enfocado en el tema de la felicidad, a partir de lo estudiado durante estas sesiones.
- Enseguida, se solicitará que los alumnos se integren en equipos de cinco alumnos máximo, con la finalidad de realizar la siguiente actividad: en comunidad de diálogo, realizar una reflexión en torno a las preguntas: “Para ti, ¿qué significa tener una vida buena? ¿Cómo consideran que puede llegarse a tener una vida feliz?”.

Desarrollo: 70 min.

- La fase de desarrollo comprenderá propiamente la actividad de reflexión en comunidad de diálogo sobre la pregunta por la vida buena y la felicidad. Se darán 15 minutos para que lo comenten entre sí y posteriormente se le pedirá a uno de los integrantes del equipo que pase al pizarrón a escribir una síntesis de las ideas de sus compañeros de equipo sobre lo que significa tener una vida buena o feliz; esta segunda parte tendrá asignados 15 minutos más.
- Una vez que haya en el pizarrón una serie de ideas en torno a la vida buena y la felicidad, el profesor procederá a explicar a qué corriente filosófica helénica se apegan las diversas opiniones. Se destacará el caso de las ideas que sean cercanas al pensamiento de Epicuro y se les hará ver a los alumnos que han pensado tal como un filósofo de la antigüedad.
- Posteriormente se explicará la teoría hedonista de Epicuro y sus seguidores; se dará un contexto histórico de su movimiento filosófico y de las condiciones sociohistóricas en las que surge, para enfatizar la relación entre la situación existencial específica y el surgimiento de ideas filosóficas para la comprensión de la misma.
- Se explicarán las principales ideas de Epicuro, a partir de un esquema en el pizarrón que se irá construyendo con base en las respuestas que vayan dando los alumnos a diversas preguntas planteadas por el profesor, de modo que sean los alumnos quienes reconstruyan la teoría hedonista, aun cuando no la conocieran hasta entonces. En ese sentido, esta será una actividad propiamente mayéutica. Algunas preguntas serán: “¿Consideras que el placer es necesario para una vida buena o feliz?”, “¿Qué es el placer?”, “¿Qué tipos de placeres hay?”, “¿Cómo obtenemos los placeres físicos?”, “¿Son malos los placeres carnales?”, “¿Cuál debería ser el límite del placer, o no debería tener límites?”

Cierre: 10 min.

- Se darán instrucciones a los alumnos sobre las lecturas que deberán realizar de Epicuro: “Máximas capitales” y “Carta a Meneceo”. Se dejará en libertad para que ellos lean alguna de las dos y se explicará que la próxima clase se van a comentar las lecturas. Se pedirá que extraigan ideas principales subrayándolas, así como que elijan algunas citas textuales de su interés y las registren adecuadamente en sus notas, con la finalidad de comentarlas la siguiente clase.

CLASE 2/ 100 MIN. -----

Tema: El hedonismo racional o los límites del placer.

Propósitos:

- Puntualizar la teoría hedonista de Epicuro, a partir de las lecturas de tarea realizadas por los alumnos. Reforzar habilidades para la investigación como: síntesis de información, ubicación de ideas principales, interpretación, extracción de citas textuales con su debida referencia y registro de bibliografía.

Apertura: 10 min.

- Se recapitulará de modo sucinto y esquemático lo visto en la clase pasada, a partir de los comentarios de los alumnos. Se pedirá que se preparen con sus textos para comenzar a leer algunos pasajes que a ellos hayan interesado.

Desarrollo: 80 min.

- Se pedirá a los alumnos que planteen ideas principales que hayan encontrado en los textos de modo que podamos escribirlas en el pizarrón a manera de esquema.
- Luego se procederá a la lectura grupal de los textos, dejando que se dé a partir de participaciones voluntarias.
- El profesor irá reconstruyendo la teoría hedonista de Epicuro a partir de las lecturas, retomando pasajes textuales elegidos y leídos por los alumnos. De manera guiada y grupal se analizarán los fragmentos elegidos.
- Se explicarán entonces el sentido de las ideas de Epicuro sobre el placer y la cuestión de los límites que habrá de tener para llegar a consolidarse como una auténtica meta en la vida de las personas y como un elemento fundamental para alcanzar la felicidad.
- De modo intercalado, según parezca oportuno, se proyectarán escenas seleccionadas de la película *Fight Club*, de David Fincher (5 min.), así como escenas seleccionadas del episodio "Caída en picada", de la serie *Black Mirror* (15 min.)
- Luego de haber proyectado los recursos anteriores, se pedirá a los alumnos que hagan una reflexión de lo visto en la pantalla a partir de la filosofía de Epicuro, que piensen sobre lo que recomendaría u opinaría el filósofo sobre las situaciones planteadas. Asimismo, se enfatizará en el sentido filosófico de las escenas, que servirán para reforzar o ejemplificar los conocimientos teóricos, para ello se les pedirá que relacionen algún aspecto de las lecturas, fragmento o cita textual, con lo que se ha proyectado.

Cierre: 10 min.

- Se les hará ver a los alumnos que la filosofía nos permite entender desde una perspectiva más profunda una serie de expresiones artísticas como las películas o las series contemporáneas, por plantear estas cuestiones filosóficas. Se buscará que vean que la filosofía puede tener una aplicación práctica para la interpretación de estas obras, así como, en el fondo, para la comprensión de los problemas cotidianos que nos aquejan, como en este caso, el problema de la felicidad. El objetivo es hacer consciente que pueden relacionarse ideas contenidas en los textos, con el análisis y comprensión del contexto social ejemplificado en los recursos audiovisuales usados, así como con su propio contexto.

CLASE 3 / 100 MIN. -----

Tema: Problematización de la realidad en busca de una solución filosófica.

Propósitos:

- Que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre su propia vida e indagar entre sus preocupaciones para elegir un problema que tenga que ver con su felicidad. Es decir, que se detengan a pensar en el problema de la felicidad en relación con su experiencia personal y contexto. Que puedan problematizar su realidad, seleccionando un aspecto que ha de ser reflexionado y comprendido filosóficamente, con base en lo estudiado y leído durante estas clases, así como a partir de lo que investiguen al respecto.

Apertura: 5 min.

- Se hará una recapitulación del tema visto la clase anterior. A partir de las participaciones de alumnos, voluntarias o solicitadas directamente por el profesor, se hará un esquema que permita refrescar lo visto en la clase anterior.

Desarrollo: 80 min.

- Se les indicará a los alumnos que haremos una actividad de “problematización de la realidad”. Para ello se recordarán las clases del primer semestre, en donde se explicó que una de las actividades principales de la filosofía consiste en la problematización del entorno inmediato de las personas. (10 min.)
- Se pedirá a los alumnos que se *concentren* y que, de modo individual, *piensen* en un problema que los esté afectando en su búsqueda u obtención de la felicidad.

- La intención principal será que los alumnos sean *críticos con su entorno y autocríticos con sus valoraciones propias* de lo que significa ser feliz, de las condiciones que propician la felicidad o de los límites que existen en su vida para llegar a ser felices. En ese sentido, se busca que los alumnos sometan a *cuestionamiento su realidad cotidiana*, que se *extrañen* de ella y que sea evidente para ellos que hay cuestiones que pasamos de largo sin reflexionar, pero que en el fondo son problemáticas para nuestra estabilidad y bienestar personal. Se pedirá que tras su reflexión vayan generando un texto breve donde puedan *plantear el problema en cuestión*. (20 min.)
- Enseguida se pedirán participaciones para que, voluntariamente y si tienen la confianza, expresen su problema en relación con la felicidad, de modo que respetuosamente sus compañeros lo escuchen y vean si hay similitudes con sus propios problemas, si creen que hay alguna *solución o forma de comprender el problema desde la filosofía*, o si tienen recomendaciones para el compañero en cuestión. (30 min.)
- Luego de esta actividad se pedirá a los alumnos que escriban una *justificación*, es decir, que hagan evidente, por escrito, cuáles son las razones por las que eligieron ese problema, de modo que el tema que plantean y sus motivantes estén estrechamente vinculados con razones personales, lo que permitirá que cuando hagan su investigación documental, estén estimulados por sus propios intereses y/o necesidades.
- Asimismo, se les pedirá que piensen en qué ideas de Epicuro, de alguna de las dos lecturas, podrían servirles para *comprender su problema* y se pedirá que tomen o retomen citas textuales que podrían incorporar a su trabajo de investigación.

Cierre: 15 min.

- Se les indicará que deben leer la breve selección de textos que el profesor hizo de Herbert Marcuse y Max Horkheimer, con la finalidad de que vean un planteamiento filosófico contemporáneo en relación con la felicidad y sus obstáculos en la era actual. En este momento el profesor dará una breve descripción y orientación sobre los textos.
- Se indicará a los alumnos que las siguientes dos clases será una sesión de Taller-Asesoría, en la que los alumnos deberán llevar un avance de su investigación: redacción de la explicación del problema planteado por ellos, redacción de justificación y selección de textos que usarán, así como ejemplos de citas textuales que considerarán les servirán para integrarlas a sus trabajos finales. Es decir, afinarán y ampliarán en casa lo hecho este día en clase.

CLASES 4 y 5 / 200 MIN. -----

Tema: Sesiones de Taller-Asesoría sobre las investigaciones.

Propósitos:

- Revisar y orientar a los alumnos en sus avances de investigación: planteamiento de tema, delimitación de objeto de estudio; justificación; integración de marco teórico; recomendación de fuentes; orientación para la comprensión de ideas de los textos leídos que no estén claras.
- Reforzar conocimientos y habilidades procedimentales de la investigación documental como: registro de citas textuales, acopio de bibliografía, estructura de sus avances en un trabajo escrito, etcétera.
- Explicación de los criterios necesarios a desarrollar en sus investigaciones y que serán evaluados.

Desarrollo: 200 min, divididos en dos sesiones.

- En estas sesiones de Taller-Asesoría se repasarán aspectos relacionados con el uso correcto de fuentes documentales, discriminación de información, extracción de ideas principales, selección y redacción de citas textuales, comentario a textos, registro correcto de fuentes bibliográficas, uso de recursos visuales para ilustrar sus investigaciones, etcétera.
- Se explicará a los alumnos que los distintos elementos y momentos que van conformando una investigación documental son actividades que de alguna manera ya hemos realizado durante el semestre y que requiere habilidades que ya han venido poniendo en práctica al entregar tareas previas.
- Se explicará qué elementos debe llevar una investigación: 1) Planteamiento de un problema u objeto de estudio (*¿Qué?*). 2) Justificación o razones por las que se ha seleccionado tal problema. (*¿Por qué?*) 3) Planteamiento de objetivos de la investigación (*¿Para qué?*). 4) Documentación de ideas filosóficas que pueden ayudar a comprender, solucionar o dar sentido ante el problema planteado (*¿Cómo?*) 5) Asimilación de tales ideas para su aplicación práctica a su problema, lo que supone una reflexión y comprensión filosófica de un aspecto de su vida diaria. 6) Reflexión final que dé cuenta de qué manera la filosofía les puede ayudar a comprender o solucionar un aspecto de su vida.
- Se pedirá a los alumnos que durante estas dos sesiones lleven sus avances de investigación, la selección de su bibliografía y citas textuales que piensan usar.
- De modo individual, el profesor se acercará a cada uno de los alumnos para saber qué dudas tienen, en qué parte de proceso se encuentran, qué se les ha dificultado, qué fuentes piensan usar y se revisará su pertinencia o no, etcétera.
- La segunda sesión de Taller-Asesoría servirá para seguir apoyando a los alumnos en los aspectos anteriores, para leer sus avances y recomendarles cómo afinar o detallar sus investigaciones en aras a su conclusión.

Materiales y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector digital, computadora y bocinas. ▪ Pizarrón y plumones. ▪ Fotocopias o PDF de las lecturas: <ul style="list-style-type: none"> - Antonio Caso, <i>La persona humana y el Estado totalitario</i> (selección), en Ma. del Carmen Rovira Gaspar, <i>Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX</i>. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. pp. 670-682. - Epicuro. “Carta a Meneceo”, en García Gual, Carlos (trad.), <i>Epicuro. Filosofía para la felicidad</i>. Madrid, Errata Naturae, 2013, pp. 69-76. - Herbert Marcuse, <i>El hombre unidimensional</i>. (Fragmentos seleccionados por el profesor) - Max Horkheimer, <i>Crítica a la razón instrumental</i>. (Fragmentos seleccionados por el profesor) ▪ Escenas de la película <i>Fight Club</i>. Director: David Fincher. País: Estados Unidos de América. Duración: 2 hrs., 30 min. Año: 1999. Duración de la selección de escenas: 5 min. ▪ Episodio “Caída en picada”, de la serie <i>Black Mirror</i>. Director: Charlie Brooker y Joe Wright. País: Reino Unido. Duración: 63 min. Año: 2016. Duración de la selección de escenas: 15 min.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo final de investigación. ▪ Los alumnos investigarán, a partir de su cotidianidad, problemas relacionados con la felicidad, lo cual abre la posibilidad a tratar aspectos relacionados con su identidad, fenómenos como el consumismo, el uso de las redes sociales, entre otros. Estos problemas deberán ser a partir de su propia experiencia como alumnos de bachillerato. ▪ A las situaciones cotidianas, los alumnos tendrán que aplicar alguno(s) de los razonamientos o ideas filosóficas vistas en clase. A partir de su investigación documental, los alumnos deberán indicar ideas de los filósofos que elijan y que den respuesta o expliquen el problema planteado por ellos. Se orientarán por la pregunta guía: “¿qué diría x filósofo ante este fenómeno?” El producto final dará lugar a la exposición del problema concreto en la vida cotidiana, reflexionado a partir de la investigación documental basada en fuentes directas de la filosofía. ▪ Se usará una rúbrica de evaluación.
Bibliografía de consulta	<p>Para el alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antonio Caso, <i>La persona humana y el Estado totalitario</i> (selección), en Ma. del Carmen Rovira Gaspar, <i>Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX</i>. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001. pp. 670-682. ▪ Erich Fromm, <i>¿Tener o ser?</i> Trad. Carlos Valdés. México, Fondo de Cultura Económica, 1978. ▪ Epicuro. “Carta a Meneceo”, en García Gual, Carlos (trad.), <i>Epicuro. Filosofía para la felicidad</i>. Madrid, Errata Naturae, 2013, pp. 69-76.

- Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*. Trad. Antonio Elorza. México, Editorial Planeta-Agostini, 1993.
- Mauricio López Valdés. *Guía de estilo editorial para obras académicas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Ediciones del Ermitaño, 2009.
- Max Horkheimer, *Crítica a la razón instrumental*. Trad. H. A. Murena. Buenos Aires, Editorial Sur, 1973.

Para el docente

- Carlos García Gual. *Epicuro*. 3ª. ed. Madrid, Alianza Editorial, 2013.
- Ma. del Carmen Rovira Gaspar. *Una aproximación a las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX*. Tomo II. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad de Guanajuato, 2011.
- Theodor Adorno y Max Horkheimer. *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trad. Juan José Sánchez. 3ª. ed. Valladolid (España), 1998. (Estructuras y procesos)

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE 2. CCH-SUR. FILOSOFÍA II

NOMBRE DEL DOCENTE:	FECHA:
NOMBRE DEL ALUMNO:	
GRUPO:	CALIFICACIÓN:

Indicadores	Desempeño óptimo (DO)	Desempeño suficiente (DS)	Desempeño elemental (DE)	Desempeño insuficiente (DI)
1. Delimitación del tema y justificación.	<p>Observó, exploró y cuestionó elementos de su entorno próximo para identificar un problema de su cotidianidad.</p> <p>Describe ampliamente y con claridad los intereses personales que justifican la elección de su tema.</p> <p>Vinculó con precisión dicho problema con un tema filosófico visto en clase; entiende su relevancia filosófica.</p>	<p>Observó y exploró elementos de su entorno próximo para identificar un problema de su cotidianidad, aunque no abundó en su cuestionamiento.</p> <p>Describe de manera aceptable los intereses personales que tiene para elegir su tema.</p> <p>Logra vincular dicho problema con un tema filosófico visto en clase, aunque presentó dificultades para plantearlo con toda claridad.</p>	<p>Seleccionó un tema para investigar, aunque no refleja un ejercicio de observación, exploración ni cuestionamiento de su entorno.</p> <p>Describe de manera limitada los intereses personales que tiene para elegir su tema.</p> <p>Muestra escaso interés en los temas filosóficos y se le dificulta vincularlos con algún problema personal. Finalmente lo hace sin mucha iniciativa personal.</p>	<p>No formula un tema concreto a investigar ni lo vincula con su realidad, o lo hace por cumplir.</p> <p>Describe insuficientemente los intereses personales que tiene para elegir un tema.</p> <p>No muestra interés por la temática filosófica ni por la actividad.</p>
2. Investigación documental.	<p>Posee claridad en torno a la(s) obra(s) que usó en su investigación: seleccionó fuentes principales para enfocar su trabajo de investigación.</p> <p>Amplió sus fuentes documentales: buscó y eligió otras obras complementarias que le permitieron indagar y extraer información relevante para su</p>	<p>Posee una noción aceptable sobre por qué usó ciertas obras para su investigación: definió algunas fuentes principales para enfocar su trabajo de investigación.</p> <p>Buscó obras complementarias y eligió algunas, aunque no en todos los casos se refleja un uso relevante y pertinente de las mismas en su</p>	<p>Cuenta con una idea vaga en torno al por qué usar ciertas obras para su investigación, pero se concentró en alguna fuente principal.</p> <p>Incorporó otras fuentes complementarias pero su pertinencia y relevancia no es convincente. No es clara la integración y uso de tales fuentes a su investigación o se</p>	<p>No tiene claridad en torno a qué obra(s) podría usar como fuente principal para su investigación, y, aunque usa alguna(s), no es clara la intención.</p> <p>No incorporó fuentes complementarias para su investigación.</p> <p>No consultó museos virtuales ni físicos, o usó imágenes de</p>

	<p>tema, misma que integró satisfactoria y pertinentemente a su investigación.</p> <p>Recurrió a museos virtuales o físicos para ilustrar su investigación e incorporó algunos elementos como parte de su análisis.</p>	<p>investigación.</p> <p>Consultó museos virtuales o físicos para ilustrar su investigación, aunque no haya incorporado elementos de análisis a partir de esa búsqueda.</p>	<p>da con dificultades.</p> <p>No consultó museos virtuales o físicos, sino algunas obras de arte de internet; no precisa con claridad cuáles fueron sus fuentes. No incorporó elementos gráficos como parte de su análisis.</p>	<p>internet sin especificar con claridad las fuentes, o usó imágenes de internet que no cumplen con los requisitos solicitados. No incorpora tales imágenes a su análisis.</p>
3. Lectura y comprensión.	<p>Expone ampliamente la información recabada en su investigación.</p> <p>A partir de su lectura, es capaz de comunicar de manera abundante y precisa el sentido de los textos usados. Señala claramente ideas principales, las explica o comenta.</p> <p>Relaciona ideas satisfactoriamente; comenta, resume, sintetiza o parafrasea. Cita textualmente de modo correcto e integra tales fragmentos a su análisis y explicación del problema de investigación.</p>	<p>Expone suficientemente la información recabada en su investigación. A partir de su lectura, comunica de modo aceptable el sentido de los textos usados, aunque sea en términos generales.</p> <p>Refiere algunas ideas principales, aunque no logra explicarlas todas.</p> <p>Relaciona algunas ideas; comenta, resume, sintetiza o parafrasea. Cita textualmente, aunque no siempre de modo correcto, pero integra la mayoría de tales fragmentos a su análisis y explicación del problema de investigación.</p>	<p>Expone pobremente la información recabada en su investigación. No es claro que comprenda el sentido general de los textos usados. Presenta problemas para extraer ideas principales, aunque presenta alguna.</p> <p>Le es difícil relacionar ideas; comenta sus lecturas con dificultad. Cita algunas ocasiones, aunque su selección de citas no sea tan relevante y tiene deficiencias para citar correctamente. No se ve una integración clara de las obras al análisis de su problema de investigación, aunque parece que ha leído.</p>	<p>No expone satisfactoriamente información derivada de su investigación. No logra comunicar la intención de los textos usados. No identificó ideas principales.</p> <p>No cita o cita autores y frases sin un registro claro de dónde las obtuvo. No son relevantes las citas usadas. Comenta pobremente los textos o no lo hace. No se ve la integración de los textos en relación con el problema de investigación. No es claro que haya leído.</p>
4. Realiza una reflexión sobre su problemática personal a la luz de la filosofía.	<p>Comprende claramente de qué manera la filosofía le aporta elementos de análisis a su problema de investigación.</p> <p>Analiza su problema a partir de las</p>	<p>Comprende de manera aceptable que la filosofía le puede aportar elementos de análisis a su problema de investigación.</p> <p>Analiza su problema a partir de las</p>	<p>Comprende de manera limitada que la filosofía le puede aportar elementos de análisis a su problema de investigación. No es claro que logre analizar su problema a partir de</p>	<p>No comprende el enfoque filosófico ni ve en la filosofía una alternativa para analizar problemas de su cotidianidad.</p> <p>No analiza su</p>

	<p>enseñanzas filosóficas: halla una “solución” al problema o al menos encuentra una herramienta de análisis que le permite comprender mejor la problemática que eligió.</p> <p>Entiende claramente la importancia del enfoque filosófico y lo vincula satisfactoriamente al análisis de su cotidianidad.</p>	<p>enseñanzas filosóficas, aunque no siempre de modo claro; no siempre halla una “solución” a su problema a partir de la filosofía, pero logra relacionarlo con la perspectiva filosófica.</p> <p>Es consciente de la importancia del enfoque filosófico, aunque se le dificulta un poco vincularlo al análisis de su cotidianidad.</p>	<p>las enseñanzas filosóficas. No parece vincular claramente la perspectiva filosófica a la comprensión de su problema, aunque parece esforzarse en hacerlo. Tiene una noción general del enfoque filosófico, aunque no logra vincularlo de modo satisfactorio con su cotidianidad.</p>	<p>problema desde la perspectiva filosófica.</p> <p>No demuestra interés por el enfoque filosófico y su relación con los problemas de su cotidianidad.</p>
--	---	---	---	--

Observaciones:

Escala estimativa

DO 10	Demuestra total comprensión del tema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos. Domina las habilidades requeridas y están presentes en el producto.
DS 9-8	Demuestra comprensión del tema. La mayoría de los requerimientos solicitados de la tarea están incluidos. Domina varias de las habilidades requeridas y se refleja en el producto.
DE 7-6	Demuestra poca comprensión del tema. Muchos de los requerimientos de la tarea están ausentes. Apenas domina pocas habilidades requeridas y no se reflejan claramente en el producto.
DI 5	No demuestra comprensión del tema. Gran parte de los requerimientos no figuran en el proyecto. No hay evidencia suficiente del dominio de las habilidades requeridas.

Descripción y balance de la práctica 2

Como se comentó al comienzo de este reporte de práctica docente 2, el grupo en el que apliqué mi propuesta pedagógica fue un grupo propio, que tuve por tres meses. Esto me permitió que, para el momento en que trabajé con ellos el tema del hedonismo y la felicidad durante cinco sesiones, los alumnos tuvieran ya una base sobre los elementos metodológicos de la investigación, así como un precedente fincado en la práctica del análisis de la vida cotidiana desde la perspectiva de las habilidades filosóficas.

Por ello, esta práctica reflejó con mayor claridad los resultados de mi propuesta, pues a la par que se dio lugar a la enseñanza teórica disciplinar de la filosofía, se pudo trabajar la parte técnica y procedimental de la investigación documental, aplicando dichos conocimientos a un tema de la filosofía en donde los alumnos debían practicar e integrar en un trabajo escrito las habilidades de la investigación hasta entonces trabajadas en diversas tareas realizadas a lo largo del curso.

De este modo, durante las cinco sesiones que reporto en esta práctica, se fueron retomando las habilidades para la investigación que se trabajaron durante el semestre, así como las habilidades filosóficas que, como he sostenido, se van engarzando y complementando de manera simultánea en el proceso de investigación. Procedo a describir las sesiones, para después destacar algunos elementos que me deja esta experiencia en relación con la consecución o no de los objetivos de mi estrategia de intervención docente.

En la Sesión 1 di un panorama general del contexto sociohistórico e intelectual en el que surgieron las escuelas filosóficas del periodo helénico. Posteriormente realicé una actividad por equipos que consistió en la observación y reflexión sobre las ideas existentes en sus entornos inmediatos (familiares, escolares, sociales, religiosos, etc.) en relación con la búsqueda y obtención de la felicidad, para después someterlas a análisis y cuestionamiento, con el fin de que

fijaran posición respecto a ellas. El objetivo con en esta actividad, fue que los estudiantes hicieran conscientes sus propias ideas sobre lo que significa ser feliz o haber conseguido una vida buena. Luego solicité que tales reflexiones las plasmaran por escrito en el pizarrón. Una vez realizado lo anterior, a partir de las ideas que plantearon, destacué aquellas que coincidían con el pensamiento de los filósofos helénicos, particularmente con aquellas que se hallaban cercanas a la filosofía de Epicuro de Samos y los hedonistas. Para finalizar esta sesión, comenté los rasgos generales de las ideas que encontraríamos en los textos de Epicuro, “Carta a Meneceo” y “Máximas morales”, con el objetivo de orientar su lectura de tarea. Solicité que de dichas lecturas extrajeran ideas principales, hicieran subrayados y registraran citas textuales de su interés en relación con lo discutido en clase.

En la Sesión 2 se explicó a detalle la filosofía hedonista de Epicuro, para lo cual se pidió en todo momento la intervención de los estudiantes, quienes debían comentar sobre la lectura realizada de tarea, exponer las ideas principales de los textos y/o leer las citas textuales que eligieron. A lo largo de la sesión se reflexionaron y analizaron con los estudiantes las ideas del hedonismo racional expuesto por Epicuro.

Un aspecto importante de esta sesión es que me apoyé en la proyección de escenas previamente seleccionadas de la serie *Black Mirror*, específicamente del episodio “Caída en picada”, así como escenas de la película *Fight Club*, con el fin de relacionar los planteamientos filosóficos que estábamos estudiando con situaciones y problemas cotidianos retratados en las escenas vistas. El objetivo fue que los estudiantes analizaran diversos aspectos de la vida real con el enfoque crítico de la filosofía de Epicuro para que hallaran un marco de interpretación y comprensión de los problemas que se presentan en la vida de las personas en relación con la búsqueda de la felicidad.

Finalmente, les pedí a los alumnos que de tarea comenzaran a reflexionar en algún problema o situación específica de su vida que les estuviera preocupando y que interfiriera con su obtención de la felicidad.

En la Sesión 3 me enfoqué en que los estudiantes desarrollaran el problema de su cotidianidad que estuviera afectando, preocupando e interfiriendo en la obtención de su felicidad. Con este ejercicio mi objetivo fue que los alumnos pusieran en práctica una de las habilidades filosóficas más importantes, la *problematización de la realidad*, para lo cual debieron destinar tiempo a otras actividades y habilidades filosóficas como la *sensibilidad a los fenómenos*, *contemplación*, *amplitud de percepción* y *percepción selectiva*. Este proceso permitió acercarnos al planteamiento de un problema de investigación que luego debían analizar, comprender y, con suerte, superar, con ayuda del soporte documental de la filosofía que habíamos leído y con el que ellos también ampliaran asesorados por mí. Además de orientar a los estudiantes para el planteamiento del problema, también propuse una serie de preguntas que llevaran a los alumnos a pensar y externar una justificación meditada sobre su objeto de estudio. En este proceso, intervinieron *habilidades de pensamiento* como: *pensar críticamente*, *pensar reflexivamente*, *pensar autónomamente* y *flexibilización del pensamiento*.

Esta sesión terminó con el planteamiento de algunos problemas por parte de los estudiantes que se animaron a participar y externarlos en clase, así como con la relación que los alumnos veían entre los problemas planteados y las ideas que habíamos estado revisando de Epicuro y sus consejos para conseguir una vida feliz. En este momento, la idea fue comenzar a implementar otra habilidad propia de la investigación, a saber, la *relación de ideas filosóficas* con el objetivo de hallar en ellas una guía o enfoque de interpretación para superar o al menos comprender el problema planteado. Finalmente se dio instrucciones a los alumnos para que todos pensarán y justificaran su interés en el problema que plantearon, así como que pensarán qué autores o fuentes documentales, tanto de las vistas en las últimas

clases (hedonismo) como de las revisadas a lo largo del curso, pudieran servir para la comprensión de su problema. Tales avances debían llevarlos a la clase próxima para trabajar con ellos a manera de taller.

Las sesiones 5 y 6 se enfocaron en trabajar diversos aspectos instrumentales y procedimentales de la investigación documental. Realicé repasos sobre cómo leer y citar textos filosóficos -actividad que ya habíamos trabajado con anterioridad a lo largo del curso-, así como un recordatorio de la manera en que se hace el registro de referencias bibliográficas, las partes que integran a una investigación y los diferentes aspectos que debían desarrollar en esta actividad.

A manera de taller, me fui acercando a cada estudiante para escuchar sus problemas planteados, sus justificaciones y conocer cómo estaban pensando abordar su investigación. Escuché sus intuiciones sobre cómo las fuentes leídas hasta entonces podrían ayudarles a enfocar sus problemas; pedí que me dijeran qué fuentes complementarias estaban revisando o pensaban que podrían servirles; sugerí bibliografía; atendí dudas sobre la estructura de la investigación; aclaré temas y aspectos de contenido en torno a las lecturas que habíamos realizado y en las que basarían sus investigaciones; ayudé a delimitar objetos de estudio; pedí que me explicaran sus objetivos de investigación; revisé la manera en que estaban haciendo sus citas textuales, así como el registro de referencias bibliográficas; pedí que me mostraran avances en torno a la lectura, paráfrasis, síntesis y redacción de sus trabajos, así como que me explicaran la manera en que los textos filosóficos que estaban consultando les ayudaban a enfocar y comprender su problema de investigación.

Estas dos sesiones de taller fueron muy provechosas pues permitieron aclarar dudas y orientar a los alumnos para que, por su cuenta, en casa siguieran con sus lecturas y estructuraran sus trabajos de investigación. Pude comprobar, a través de estas sesiones, que una vez que los alumnos han venido practicando tanto las habilidades instrumentales, como las filosóficas disciplinares, pueden

condensarlas de manera integral en un trabajo de investigación, pues tales habilidades son complementarias y se van entrelazando en los diferentes procesos de la investigación.

Destaco los siguientes elementos que me permiten hacer evidente que el objetivo de mi intervención docente es asequible y fue cumplido en términos generalmente satisfactorios:

1. Se logró que los alumnos problematizaran su realidad, a partir de una reflexión y autocrítica de su propia vida, actitudes, valores, ideas y presupuestos en torno a la felicidad. Este ejercicio se fijó como objetivo que los alumnos pusieran en práctica la crítica y la reflexión racional sobre su propia cotidianidad para descubrir que ésta presenta problemas de gran importancia para sus vidas y bienestar, aunado al hecho de que tales problemas son de corte filosófico y merecen ser pensados por ellos mismos.

Esto permitió poner en marcha tanto las habilidades filosóficas como instrumentales, en el entendido de que son comunes en su desarrollo y aplicación: sensibilidad a los fenómenos, amplitud de percepción, contemplación, percepción selectiva, análisis, reflexión, cuestionamiento o duda, problematización de la realidad y formulación de un juicio propio.

2. Se trabajó la lectura de fuentes directas de la filosofía. Se les solicitó a los alumnos que el problema en cuestión, a saber, el de la búsqueda de la felicidad, tuviera un tratamiento filosófico por ellos a partir de las ideas filosóficas de los autores vistos en el curso. La gran mayoría de los alumnos puso en práctica este ejercicio con el que ya estaban familiarizados, encontrando en los filósofos elementos diversos que les permitieron realizar su trabajo final.

Este punto dos permitió poner en práctica habilidades instrumentales propias de la investigación en general y de la investigación filosófica en particular,

como el dominio formal del lenguaje: lectura, comprensión, redacción, análisis, síntesis, paráfrasis y comentario a texto.

3. Se dimensionó el sentido práctico que la filosofía tiene para la comprensión de problemas de la vida diaria, así como la idea de que la filosofía puede darnos consuelo o respuestas ante situaciones de crisis y problemas existenciales diversos. Es de destacar que, como se verá más adelante en las evidencias, los alumnos fueron sumamente reflexivos en torno al tema de la felicidad y lograron reflexionar sobre cuestiones que los afectan como la depresión, el consumismo, los estereotipos impuestos por la sociedad, la coerción de la libertad y la violencia, hechos que, pudieron analizar y entender desde la perspectiva filosófica.

En este punto, lo que pudo constatarse es que hubo una activación y fortalecimiento de habilidades tanto procedimentales como filosóficas aplicadas en la investigación. Por un lado, los alumnos robustecieron habilidades de pensamiento como: pensar críticamente, pensar reflexivamente, pensar de manera autónoma y flexibilizar el pensamiento; esto lo lograron a partir de la lectura de los textos filosóficos, lo que les permitió contar con herramientas teóricas para la comprensión propia y autónoma de su problema de investigación. Por otro lado, es muy importante señalar que en este punto también pudieron corroborarse habilidades conceptuales, entre ellas, un par fundamental: problematización y apropiación de ideas de otros, esta última, referida al ejercicio de cofilosofar que se lleva a cabo al reflexionar un problema propio, de la mano de las fuentes directas de la filosofía que aportan perspectivas para su comprensión, resolución o análisis.

4. Se puso de manifiesto que, con la debida preparación, los alumnos pueden hacer investigaciones que retomen aspectos esenciales de la práctica científica como el planteamiento de problemas, la búsqueda de información, el procesamiento de información, su reflexión, crítica y apropiación con fines diversos. Con la debida formación, orientación y práctica, los estudiantes pueden

desarrollar y fortalecer habilidades como la organización de información y su exposición por vía escrita y oral.

Los estudiantes mejoran con la práctica en habilidades como la lectura, reflexión, síntesis, paráfrasis y redacción final de trabajos. En la práctica cotidiana van adquiriendo habilidades de lecto-escritura que les permiten estructurar trabajos escritos con claridad aceptable y suficiente para comunicar sus indagaciones y reflexiones.

5. Finalmente, se confirma que las nuevas generaciones de alumnos poseen habilidades digitales para la búsqueda de información y tienen una gran familiaridad con recursos web que les permiten ampliar su espectro de información. Si bien muchos de ellos llegan a perderse o desorientarse en el transcurso de su investigación, la labor del profesor fue la de ayudarles a delimitar y descartar fuentes o recursos, así como orientarlos de modo que concentraran sus esfuerzos en pocas fuentes con el fin de que la claridad y concreción de sus resultados fuera mayor.

El papel del profesor, por todo lo anterior, es fundamental en cada proceso, tanto en las cuestiones de planteamiento de problemas de investigación, como en el proceso de investigación, lectura y comprensión, y ordenación de información para su presentación.

6. Un aspecto que no quiero dejar de comentar es que los alumnos incorporaron recursos visuales en sus trabajos de investigación, con los que ilustraron sus ideas. Esta parte del trabajo final supuso también una investigación que implicó habilidades filosóficas propias de la estética, así como habilidades procedimentales para buscar y seleccionar obras de arte en galerías virtuales y museos en línea. Más destacable aún, esta parte implicó una interpretación filosófica de las obras de arte que eligieron para ilustrar sus investigaciones y una relación de ideas entre lo moral y lo estético en torno al problema de la felicidad.

7. Es preciso también señalar que se presentaron algunos problemas durante el semestre y durante las sesiones de asesoría comprendidas en la práctica docente aquí reportada. La mayoría de los alumnos cumplió de manera suficiente con sus investigaciones, una parte considerable cumplió de manera óptima, una menor parte tuvo un desempeño elemental y una parte mínima tuvo un desempeño insuficiente o no cumplió. En el último grupo de quienes no cumplieron, no entregaron su trabajo final de investigación o entregando un trabajo de plagiado de fuentes consultadas en internet, lo cual fue sancionado pues durante todo el curso se les indicó que debían hacer un trabajo auténtico y se les dieron las herramientas suficientes para hacerlo; la sanción fue la anulación de tales trabajos. En el balance general de las prácticas abundo en el aspecto anterior respecto de los casos que no se lograron satisfactoriamente y sus razones.

Hubo otro problema durante esta práctica docente 2, que me sorprendió mucho pues no consideré que fuera a presentarse, y que se dio por igual tanto en casos de trabajos que calificaron con desempeño óptimo, como los trabajos con desempeño elemental e insuficiente: buena parte los alumnos no dominaban las funciones y herramientas básicas del procesador de textos que usaron (Word en casi todos los casos) para redactar su investigación. Por ejemplo, tuvieron problemas al momento de poner notas a pie de página, referencias y cuadros de texto e incluso imágenes, lo cual afectó la presentación y limpieza de su trabajo. Este aspecto me sorprendió y preocupó pues los alumnos de 6° semestre han tenido previamente cursos de Introducción a la Investigación, Lectura y redacción, así como Computación, en los que deberían haber aprendido cuestiones prácticas sobre elaboración de textos en procesadores. Esto deja en entredicho también las supuestas habilidades digitales con las que están familiarizados los alumnos y hace evidente la necesidad de reforzar los cursos que reciben en la formación inicial del bachillerato, pues resultaría demasiado forzado incluir estos conocimientos propiamente digitales y computacionales en una estrategia como la que presento, por no mencionar el tiempo añadido que implicaría atenderlos también.

Evidencias de la práctica docente 2

En los siguientes fragmentos de trabajos finales de investigación, podemos apreciar algunas habilidades filosóficas e investigativas que agrupamos como *habilidades de percepción*:

CONSUMISMO

Nuestra sociedad actual está llena de vicios, de actividades sin sentido o que creemos nos genera un bienestar cuando en realidad nos afecta más de lo que pensamos. Tenemos miles de drogas: el alcohol, los alucinógenos, pero no hemos reflexionado acerca de una que afecta a todos por igual en nuestros días: la tecnología.

La encontramos en todas partes: celulares, televisores, consolas de videojuegos, computadoras y demás desarrollos que se han creado con el pasar de los años. Siempre la tecnología se desarrolla, crece como aquella herramienta que nos ayuda a tener más avances en todos los ámbitos posibles.

Sin embargo muchas veces la tecnología se utiliza como un instrumento de manipulación, aquello que nos rige en nuestras propias acciones, nos manipula y nos quita nuestra personalidad.



La Familia. 1934. Diego Rivera.
Google Arts & Culture

“La tecnología sirve para instituir formas de control social y de cohesión social más efectivas y más agradables”.¹

Dejamos de lado nuestros valores y lo que nos identifica como sociedad para que seamos uno más de lo que las grandes empresas, de lo que la propiedad privada quiere que seamos.

“La tecnología como tal no puede ser separada del empleo que se hace de ella; la sociedad tecnológica es un sistema de dominación que opera ya en el concepto y la construcción de técnicas”.²

¹ Herbert Marcuse, “La parálisis de la crítica: una sociedad sin oposición”, en *El Hombre Unidimensional*, trad Antonio Elorza, Editorial Planeta-Agostini. México. 1993. Página 23.

² Idem.

Como se aprecia en el fragmento anterior de “Consumismo”, el alumno Carlos demuestra una *sensibilidad a los fenómenos* de su entorno, misma que le permite ubicar algunos problemas cotidianos que, a su juicio, entorpecen la conceptualización y búsqueda de la felicidad en nuestra sociedad contemporánea. Vemos, a su vez, que practica una *amplitud de percepción*, al plantear problemas generales, y luego una *percepción selectiva*, al concentrar su preocupación y análisis en un problema específico, a saber, el del uso de la tecnología. Es destacable que, ya en esta primera parte de su trabajo final, el alumno cita fragmentos de una fuente directa, Herbert Marcuse, que le sirven de fundamento teórico para sus ideas y análisis, con lo que observamos ya *habilidades instrumentales*, como el correcto uso de citas textuales, registro de referencia bibliográfica y ordenación de información.

El siguiente fragmento corresponde al trabajo de investigación de la alumna Ximena. En él también podemos observar *habilidades de percepción*, específicamente de *percepción selectiva*, pues ha decidido concentrar su análisis en un ejercicio propio donde ella registraba los días que consideraba “felices”.

JUSTIFICACIÓN.

Al comenzar el año obtuve un calendario; posteriormente en una hoja blanca tracé un rectángulo de doce por treinta y un centímetro, el cual dividí en cuadrados de un centímetro por un centímetro. Luego, al lado del rectángulo hice una simbología con frases que se distinguían con colores diferentes, entre los cuales el **azul significa un día normal o común**, el **morado un día triste o depresivo**, el **café un día en el que todo salió mal**, el **rosa un día cool o inesperado** y el **naranja un día completamente feliz**, el propósito de esto es que cada cuadrito es un día y lo llenaría con el color como según me haya sentido. Hasta el momento **existe una mayor proporción de color azul, le sigue el morado, posteriormente el café, unos cuantos rosas que alcanzan a ser contados con los dedos de las manos y un naranja**. Estas proporciones me dejaron pensando que a veces considero que al pasar el tiempo

En este caso, además, podemos observar ya de un modo muy claro que hay una *problematización* de la realidad, pues la alumna ha identificado que idea de felicidad la ha llevado a percibir que la mayoría de los días que transcurren en su vida o son comunes o tristes, pero muy pocos días felices. Se aprecia en la continuación del texto de la alumna:

...llegan a ser contados con los dedos de las manos y un naranja. Estas proporciones me dejaron pensando que a veces considero que al pasar el tiempo los días se convierten en sólo eso, un día más. Despiertas, haces tus actividades diarias como lo son comer, trabajar o ir a la escuela, regresar, dormir y de nuevo repetir ese mismo ciclo, en el que parece que nada trascendente ocurre. En otra situación cuando considero un día triste lo asocié con el día en el que mis papás pelearon conmigo o entre ellos, o que algo no salió como esperaba. Los días marcados de color rosa son aquellos en los que todo marcha bien, mis papás y yo tuvimos una buena mañana, la tarde que compartí con mis amigos estuvo llena de risas y en la escuela las cosas salieron bien. Con esto también pude darme cuenta de que no hay puntos medios, sólo hay días buenos o malos, y al ser un día malo se convierte en uno más, sin embargo, sería importante recapacitar que cada día que transcurre en realidad es un día menos. Y que la facilidad con la que enmarcamos a un día como malo sólo porque algo no salió como esperábamos deberíamos aprovecharla para tomar los momentos simples de la vida y comenzar a enmarcar los días como algo bueno en el que se pueden aprender cosas diferentes; viendo así que a pesar de toda **hay muchas razones para sonreír, y darnos cuenta de que la felicidad va de la mano con lo más sencillo de la vida**

Como puede verse, la alumna ha puesto en práctica *habilidades de pensamiento* como: *pensar críticamente*, *pensar reflexivamente* y *flexibilidad de pensamiento*, pues se muestra abierta a explorar otras ideas sobre la valoración de la felicidad, desde la perspectiva filosófica.

El siguiente ejemplo me parece muy significativo, pues es el fragmento del trabajo de la alumna Sacnicté, en donde, en el marco de la justificación de su problema de investigación, se refirió a una situación personal que la había llevado al polo opuesto de la felicidad, la depresión, lo cual fue razón y estímulo para que ella se animara a analizar dicha situación filosóficamente:

que así tu podrás comprar y comprar y así obtener felicidad.

Otra razón por la cual he elegido este tema es porque busco la felicidad, siempre he sido un poco diferente a los demás por lo que la gente me molestaba y me hizo caer en una profunda depresión de la cual aún sufro sus consecuencias, así que eso me ha impulsado a realizar el trabajo de este tema, una cuestión de la que me di cuenta en este tiempo y me ayudó a reafirmarlo la clase es que en esta época se pierde nuestra personalidad y a todo



Ilustración 2 Tetsuya Ishida, recalled, 1998, google arts & culture. de la colección de Biennale di Venecia-Biennale arte 2015

se le quiere ver como un estereotipo ya que a todos nos quieren hacer en serie como los productos, hemos perdido esa

Lo que nos deja ver este fragmento es una *problematización de la realidad*, pues se parte del contexto más íntimo para comenzar a investigar y reflexionar filosóficamente en busca de un enfoque que le permita interpretar, analizar y encontrar soluciones a su problemática particular. En el resto de su trabajo puede verse, por ello, un ejercicio de *lectura, comprensión* y el *cofilosofar* al que he apuntado, pueden ser llevados los alumnos.

En los siguientes fragmentos podemos apreciar algunas habilidades más, de corte instrumental, a la vez que filosófico. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, el alumno Wilbert comprende y explica el por qué le resulta necesario leer ciertos textos, con lo que vemos una clara habilidad de *discriminación de información*:

Abordaremos en gran medida el libro de Graciela Hierro titulado *Ética de la libertad*, como ya le mencioné, en el cual hay una sección dedicada a los adolescentes, a los problemas de libertad que tenemos, y una lectura que saqué de la enciclopedia Herder, la lectura se llama *Leviatán* de Thomas Hobbes.

Veremos conflictos que los jóvenes de la actualidad sufren, como es que piensan, como se desenvuelven en la sociedad, como es que los resuelven en algunos casos. Como es que influyen las demás personas, la sociedad tradicionalista en la decisión de buscar la personalidad en los adolescentes. Los

Para este alumno, el texto de Graciela Hierro le permite analizar su problemática específica pues su investigación fue sobre la libertad en los adolescentes y cómo ésta entra en conflicto con las nociones de felicidad. A su vez, el alumno Carlos, da cuenta del por qué usar ciertas fuentes para los objetivos de su investigación, explorar el uso de la tecnología en la época contemporánea y la manera en que afecta en la búsqueda de la felicidad:

Principalmente se abarcará el consumismo en la época contemporánea, ya que nos vemos muy influenciados hacia esta tendencia en la que diversos autores como Herbert Marcuse o Erich Fromm hablan de lo mal que la sociedad vive y que no encontramos una solución hacia esto que nos aqueja y permite a las grandes empresas manipularnos como títeres para enriquecerse.

Es fundamental que aborde citas de Herbert Marcuse y Erich Fromm ya que vienen muy relacionadas, hablándonos de aquello que la sociedad no comprende, que no crítica, que las personas van perdiendo cada vez más su esencia, pasando de ser personas a individuos o incluso a ser una "cosa", sin sentido alguno de la vida.

De igual manera, la alumna Paola, en la Introducción a su trabajo, refiere la justificación de su elección documental, en donde demuestra el valor que para ella tuvieron tales obras en la comprensión de su problema de investigación en torno a la felicidad:

Introducción.

En este trabajo se partirá de un filósofo griego que buscaba honrar al hombre de quien decía “haber ganado los conocimientos fundamentales”, que desde joven preguntaba por la razón de las cosas sin aceptar respuestas metafísicas; y que además abandono la escuela cuando preguntó a su profesor la procedencia del caos y éste no le pudo dar una respuesta. Hablo de Epicuro de Samos.

Indagaré en varias obras para saber qué era lo que pensaba Epicuro acerca de la felicidad y al final haré una breve comparación de algunas de sus ideas y la percepción que tenemos como felicidad hoy en día.

Las obras que elegí me ayudarán a conocer un poco más cobre el tema como por ejemplo: ***Epicuro* del autor Walter F. Otto que abarca todo el tema sobre él, y el libro de *¿Tener o Ser?* del autor Erich Fromm que me permitirá hacer el contraste de ideales.**

Espero y esta investigación sea del agrado del lector y le permita reflexionar un poco acerca de su vida.

En los extractos siguientes, lo que observamos es el tratamiento que los estudiantes dieron a las fuentes documentales elegidas, por lo que podemos apreciar *habilidades instrumentales* como *lectura y comprensión*; *habilidades cognitivas* como *análisis, síntesis e interpretación* de información. A su vez, podemos percibir *habilidades de construcción conceptual*, desde las que van de la *organización y exposición de la información*, hasta la *reconstrucción y apropiación de ideas* de los filósofos estudiados.

La alumna Abigail, por ejemplo, identifica y expone las ideas principales que extrajo de un texto de Herbert Marcuse, en torno a las necesidades humanas y su relación con la felicidad. Agrego además, la referencia bibliográfica que la alumna colocó a pie de página:

Existen necesidades, naturales o verdaderas y otras, obviamente contraria, las necesidades no naturales o falsas, estas necesidades son hoy en día la base de la felicidad.

Las necesidades «Falsas» son aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia. Su satisfacción puede ser de lo más grata para el individuo, pero esta felicidad no es una condición que deba ser mantenida y protegida si sirve para impedir el desarrollo de la capacidad (la suya propia y la de otros)⁴

La felicidad pura ha quedado en la historia, lo que se dice felicidad hoy en día no es ni la sombra de lo que antes solía ser, buscamos la felicidad en los comerciales, anuncios y propagandas en lugar de buscarla en la satisfacción por cumplir una meta, en aplicar lo aprendido, en las experiencias que da la vida. La felicidad se convirtió en algo banal. algo que con unos cuantos pesos puedes adquirir.

⁴ Herbert Marcuse, *El hombre unidimensional*, trad. Antonio Elorza, Editorial Planeta-Agostini. México, 1993, p.35-36

⁵ *Ibíd.* P.39

⁶ Epicuro, "Carta a Meneceo", en, *Carlos García Gual*, 3ªed., Madrid, Alianza, 2013, P.168

De igual manera, observamos en el extracto del trabajo de Jaret, la *identificación y discusión de ideas principales*, esta vez, de Erich Fromm:

Erich sigue diciendo que “La satisfacción ilimitada de los deseos no produce bienestar, no es el camino de la felicidad ni aún del placer máximo”⁴ a esto que menciona se le llama placer en movimiento, que significa que tarde o temprano se acabará, que sólo tendremos un momento fugaz. Nosotros tenemos que aspirar a los placeres en reposo los cuales son duraderos, sin carencia, nos dan tranquilidad al alma y con ausencia del dolor.



HERRERA, MELQUIADES
PORTAFOLIO SAMSONITE AMARILLO CON CONTENIDO ORIGINAL (1996)
MUAC

Erich concordaba con Buda que decía algo parecido: “Buda, el Despierto, pide a la gente que despierte y que se libere de la ilusión de que codiciar cosas produce felicidad”⁵

Como se puede apreciar en esta imagen de la colección exhibida en el MUAC de Melquiades Herrera, en este maletín podemos ver ciertos artículos, hay personas que se sienten felices coleccionando

cosas de la cotidianidad como puede ser el ejemplo de un álbum de estampas o teniendo timbres de postales, plumas, peines, corbatas, u otra cosa. |

Finalmente, creo que algunas de las evidencias más interesantes son las siguientes, pues nos permiten observar habilidades filosóficas importantes pertenecientes a la *construcción conceptual* como el *cofilosofar*, que pasa por la *apropiación de ideas de otros*, para finalmente *generar ideas propias* que sirvan a la comprensión del

problema de investigación desarrollado y analizado por los estudiantes, a la luz de las fuentes principales investigadas y trabajadas.



Título: Supermercado de la séptima.
Autor: Santiago Cárdenas
Fecha: 1966
Procedencia: Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá

Conclusión.

Al llegar a esta parte de la investigación me llevo varios conocimientos, en primera diferenciar la al ser humano y/o persona, y no tanto por la cuestión anatómica o por concepto científico, sino más bien con un concepto filosófico.

Al reflexionar las citas utilizadas en mi investigación me doy cuenta de que en este sistema consumista-neoliberal, como personas hemos perdido esa esencia que nos diferencia de la cosa o el individuo. Hemos perdido el pensamiento crítico.

Sólo nos dejamos llevar por la cultura de masas y mucho de este manejo u homogeneización de la sociedad se debe al uso indiscriminado de los medios de comunicación y tecnología.

Este par de extractos corresponden al trabajo de la alumna Elsa, quien analizó el fenómeno del consumismo y la cosificación de las personas, teniendo como resultado una afectación en el proceso de construcción de la felicidad.

En lo personal esta investigación de alguna forma me ha ayudado a concientizar sobre mis acciones del día a día, para dejar de ser, no consumista porque simplemente el sistema ya está programado para que las personas consumamos lo del mercado, pero quizá consumir con más criterio para saber qué es lo que en verdad necesito y saber que no.

Uno de los autores citados que más me agradó porque concuerdo mucho con sus ideas, es Antonio Caso. Considero que este tema es de importancia porque va en relación con la actualidad

Estos fragmentos corresponden, sobre todo, a la sección de conclusiones de los trabajos finales, pues es ahí en donde los estudiantes se permitieron hacer un balance de lo que la investigación les había permitido conocer y reflexionar, aportando o vislumbrando ideas propias.

CONCLUSIÓN

Realizar este trabajo me ayudo a distinguir los diversos conceptos de felicidad y diferentes formas de conseguirlo, y como lo habíamos dicho al principio cada persona tiene una peculiar opinión sobre este tema.

Me di cuenta que personas toman caminos distintos en busca de la felicidad, hay personas que la buscan en sustancias dañinas para el cuerpo y terminan encontrando la infelicidad o en algunos casos la muerte.

Hay otras que se sienten felices con la satisfacción material pero siento que eso es para llenar un hueco, que sólo satisface momentáneamente, y en teoría sería como una felicidad a medias, no una felicidad pura.

Tenemos que saber a distinguir entre los placeres en reposo y los placeres en movimientos “Un conocimiento firme de estos deseos sabe, en efecto, referir cualquier elección o rechazo a la salud del cuerpo y a la serenidad del alma, porque eso es la conclusión de vivir feliz”¹⁴ como decía Epicuro.

¹⁴ Epicuro, *Carta a Meneceo*, en Carlos García Gual, *Epicuro* 3ª. ed., Madrid, Alianza Editorial, 2013. pág. 170.

Considero que con estos fragmentos puede percibirse el sentido vivencial y práctico que la filosofía cobró para los estudiantes en el transcurso de su investigación, pues lograron hallar respuestas en la filosofía para el análisis y valoración de una problemática propia, a la vez que fueron desarrollando diversas habilidades de investigación.

c) Práctica docente 3

La última práctica docente que reporto se desarrolló con un grupo propio que tuve también en el CCH Sur, durante los semestres 2019-1 y 2019-2, entre agosto de 2018 y abril de 2019. La práctica que reporto solamente comprende cinco sesiones, en las que desarrollé la cuestión didáctica-procedimental en torno a la estructuración de un trabajo de investigación documental, a la par que abordamos en clase los aspectos disciplinares correspondientes. Estas sesiones se realizaron entre el 1 y 19 de abril de 2019.

Como en el caso de la práctica 2, el tiempo que pude trabajar con este grupo fue más que benéfico para poder llevar a cabo mi propuesta didáctica y constatar que los alumnos del bachillerato sí están en posibilidades de realizar trabajos en donde ponen en práctica una serie de habilidades para la investigación a la vez que éstas repercuten positivamente en la asimilación de ideas filosóficas y, con ello, en la consecución de los objetivos disciplinares de la filosofía. Un año escolar (ocho meses efectivos) representa un tiempo muy favorable para fomentar y practicar habilidades propias de la investigación, pero es preciso enfatizar que aún con ello resulta un tiempo relativamente insuficiente pues muchas de las habilidades para la investigación, como se ha comentado a inicios de este capítulo, son habilidades que deberían fomentarse en las personas desde sus primeros años escolares y aún desde el seno familiar en la tierna infancia. En esta práctica, además, solamente retomo cinco sesiones de dos horas cada una, en donde pude profundizar en algunos aspectos de interés para el objetivo de mi práctica, tiempo que resulta a todas luces insuficiente para concentrar toda una estrategia que requiere dedicación y trabajo continuado durante un tiempo considerable y amplio.

Con lo anterior solamente quiero destacar que, si bien los alumnos del bachillerato tienen muchas habilidades para la investigación en potencia, no siempre ni todos llegan a desarrollarlas a plenitud, aunque hay casos excepcionales. Esto constata la necesidad de que nuestro sistema educativo básico,

así como el bachillerato universitario, ponga énfasis en un modelo que privilegie el pensamiento crítico, la curiosidad, la imaginación, el cuestionamiento, la reflexión, el ansia de saber, la lectura y la redacción como actividades básicas de cualquier ser humano. La filosofía, en ese sentido, tendría que ser beneficiaria de una buena cantidad de habilidades para la investigación de modo que asignaturas como ética, estética, lógica, doctrinas filosóficas, historia de la filosofía o temas selectos de filosofía, pudieran afinarlas, direccionarlas o explotarlas, pues si bien muchas de esas habilidades son propias de la filosofía, no son exclusivas de ella, sino de cualquier área del conocimiento. En ese sentido me atrevo a afirmar que no corresponde a la filosofía enseñar a investigar *en términos generales*, sino *enseñar una forma particular de investigar*, la propiamente *filosófica*. A su vez, enseñar nuestras asignaturas desde la perspectiva de la investigación filosófica abona a la formación de habilidades de investigación válidas y necesarias para cualquier asignatura de las humanidades, las ciencias sociales e, incluso, las llamadas ciencias exactas y de la vida.

Espero que, a partir de este reporte de práctica docente, queden de relieve tales habilidades que de manera dialéctica van desarrollándose entre la enseñanza disciplinar filosófica y la enseñanza técnico metodológica de la investigación documental.

PLANEACIÓN DIDÁCTICA 3

I. DATOS GENERALES

Profesor	Héctor Eduardo Luna López
Asignatura	Filosofía II
Semestre escolar	6° semestre
Plantel	Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur.
Fecha de elaboración	30/marzo/19
Fecha de aplicación	Del 1 y el 19 de abril de 2019.

II. PROGRAMA

Unidad temática	Unidad I. Ética.
Propósito	Que las y los alumnos obtengan elementos teóricos y prácticos de la ética para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales. Que los alumnos puedan realizar valoraciones propias, racionales y autónomas sobre sus propios problemas personales, sus actitudes y toma de decisiones, con base en el conocimiento filosófico y ético. Que los saberes filosóficos le permitan al estudiante encontrar una guía de acción o una orientación para la comprensión de su complejo contexto existencial.
Aprendizajes	Mediante la revisión de diversos problemas de género y la definición de conceptos propios de tales problemáticas, las y los estudiantes conocerán y comprenderán algunas posturas filosóficas feministas para el análisis de conflictos propios de la diversidad sexo-genérica. A través de la investigación documental, las y los estudiantes revisarán una serie de fuentes que les permitirán estudiar detalladamente algún problema ligado a la violencia de género desde el enfoque filosófico, al mismo tiempo que reafirmarán y reforzarán habilidades propias de la investigación para la resolución o comprensión de problemas situacionales propios de su contexto.
Tiempo	5 sesiones: 10 horas.

III. ESTRATEGIA

Secuencia didáctica		
Tema	<i>La violencia de género hacia las mujeres</i>	
Desarrollo y actividades	Habilidades	Contenidos
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación e indagación del entorno. 2. Extrañeza de la cotidianidad. 3. Problematización de la realidad. 4. Reflexión y cuestionamiento. 5. Análisis crítico. 6. Investigación documental. 7. Lectura de fuentes directas. 8. Extracción de ideas principales. 9. Relación y uso de ideas para la comprensión de problemas personales (apropiación de ideas) 10. Integración de saberes filosóficos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La violencia de género. 2. Precisión de conceptos: machismo, misoginia, patriarcado y heteropatriarcado. 3. Feminismo. 4. Ética feminista. 5. Equidad de género. 6. El aborto y la violencia de género. 7. Cuestiones procedimentales, técnicas y consejos útiles para la investigación documental.
	Actividades	
<p>CLASE 1/ 100 MIN.</p> <p>Tema: ¿Qué es la violencia de género? Precisión de conceptos</p> <p>Propósitos:</p> <p>Plantear al alumno el panorama conceptual necesario para entrar a estudiar y debatir en torno a cuestiones de género y violencia, a fin de no caer en ambigüedades ni imprecisiones posteriores. Asimismo, se aprovecharán dos sesiones a modo de Taller-Asesoría, orientadas a la formulación de un problema de investigación y primeros avances con el que podrán reformar y ampliar el tema general de la violencia de género.</p> <p>Apertura: 10 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les plantea a los alumnos una lista de temas que se abordarán durante la realización de esta práctica docente, referentes al tema general de la violencia de género. Asimismo, se les explicará que para este tema los alumnos tendrán que investigar a fondo diversas cuestiones, basándose en la selección y lectura de textos especializados y 		

fuentes directas de la filosofía feminista.

- Asimismo, se les especifica que este podrá ser uno de los temas por los que podrían inclinarse con la finalidad de realizar un trabajo de investigación final, que servirá para evaluar el curso de Filosofía II, por lo que parte de las sesiones que tendrán, comprenden aspectos técnicos, procedimentales y metodológicos.

Desarrollo: 80 min.

- Comienza el desarrollo de la sesión 1 con una lluvia de ideas de lo que significa la violencia de género, a fin de plantear el bagaje conceptual y las ideas que los alumnos tienen sobre este problema. Esta actividad tiene la intención de sondear los conocimientos previos de que disponen, para poder determinar la cantidad de información que se les dará después, así como las dinámicas a trabajar.
- A partir de las ideas de los alumnos, se retoman aquellas que permitan comenzar a puntualizar los conceptos fundamentales de la discusión de la violencia de género. Se procederá entonces a definir conceptos: “género”, “sexo”, “preferencia sexual”, “poder”, “machismo”, “misoginia”, “misandria”, “patriarcado”, “heteropatriarcado”, “feminismo”, “transfeminismo”, “igualdad”, “equidad de género”. Tales conceptos se irán definiendo con base en los conocimientos de los alumnos, a partir de sus participaciones, con la debida precisión del profesor.
- Posteriormente se comenzará a responder de manera más concreta y detallada a las preguntas: “¿Qué es el feminismo?”, “¿Cuáles son sus objetivos?”.

Cierre: 10 min.

- A partir de las definiciones y dilucidación del problema enfocado, se cerrará la sesión lanzando un par de preguntas polémicas de tarea, con la finalidad de que los alumnos problematicen su propio contexto: “¿Pueden las mujeres ser machistas?” Y si es el caso, “¿por qué existen las mujeres machistas?”. Se solicitará que entreguen su reflexión por escrito la siguiente clase para comentarlo y discutirlo de manera grupal. Asimismo, se les pedirá que, después de haberlo reflexionado y escrito, lean el texto de Graciela Hierro: “La condición femenina”, que les será proporcionado en formato PDF, de modo que puedan encontrar en esta filósofa mexicana una respuesta a las preguntas planteadas.

CLASE 2/100 MIN. -----

Tema: La liberación de la mujer como objetivo del feminismo.

Propósitos:

- Que a partir de la pregunta planteada la clase anterior y solicitada como tarea, los alumnos problematicen su entorno inmediato educacional y los elementos nocivos de la violencia de género presentes en sus vidas cotidianas.
- Asimismo, que los alumnos cobren consciencia de que el problema de la violencia de género hacia la mujer es un problema de poder, estructural y sistémico en el que, paradójicamente, las mujeres son reproductoras del mismo, situación aprovechada y mantenida por el sistema heteropatriarcal.

Apertura: 10 min.

- Se realizará una recapitulación breve de los términos estudiados la clase anterior.
- Inmediatamente se solicitará que los alumnos se preparen para leer y/o comentar su reflexión de tarea.

Desarrollo: 80 min.

- Se comentará en voz alta la reflexión realizada por los alumnos. Asimismo, se pedirá que lean alguna cita textual que les haya llamado la atención del texto de Graciela Hierro, para que se puedan relacionar ideas y ver el análisis filosófico que hace la autora, de un problema socio-político-cultural.
- Se aprovechará para explicar la teoría filosófica de Graciela Hierro en torno a la dominación de la mujer.
- Asimismo, se comenzará a leer de modo grupal algunos pasajes de la obra *Ética del placer*, para puntualizar las metas del feminismo y la teoría hedonista de Graciela Hierro orientada a la liberación de la mujer y la lucha por sus derechos.
- Se pedirá a los alumnos que enuncien aquellos problemas cotidianos a los que se enfrentan las mujeres y que representan manifestaciones de violencia de género, para dimensionar que pueden ser desde aspectos aparentemente imperceptibles hasta agresiones abiertamente graves como el feminicidio.

Cierre: 20 min.

- A manera de cierre, se recordará a los alumnos el tema del aborto, visto recientemente, para dimensionarlo como un

problema concreto y sistémico que tiene una estrecha relación con la violencia de género. Se planteará la pregunta: “¿Por qué el debate en torno a la despenalización o no del aborto es también una cuestión de violencia de género?”.

- Se darán indicaciones para comenzar a problematizar su contexto inmediato, a fin de extraer de él un objeto o problema de investigación. Se invitará a que, quienes gusten ampliar sus conocimientos del tema de la violencia de género, lo hagan a partir de la investigación final que deben entregar para aprobar parte del curso. Sin embargo, se dará la libertad de plantear el tema que los alumnos decidan autónoma y voluntariamente. La indicación, en cualquier caso, es que habrán de ser un problema emanado de su vida y preocupaciones personales que luego tendrán que enfocar filosóficamente a partir de una investigación documental.

CLASE 3 / 100 MIN. -----

Tema: Estructuración de una investigación documental.

Propósitos:

- Que los alumnos cobren consciencia de los elementos básicos que comprende toda investigación documental y comiencen a realizarla en clase y desarrollarla en las sucesivas sesiones, a fin de entregarla como parte de su evaluación final del curso.

Apertura: 10 min.

- Se preguntará a los alumnos qué significa para ellos realizar una investigación documental, a fin de ir fijando los temas a discutir en la sesión.

Desarrollo: 80 min.

- Se procederá a explicar a los alumnos, a partir de sus comentarios, en qué consiste una investigación documental, cuál es su peculiaridad, qué finalidad puede tener y la manera en que ha de servirles en su desarrollo profesional posterior.
- Se darán una serie de nociones básicas sobre qué significa investigar y se reflexionará con los alumnos la dimensión cotidiana, rudimentaria y “natural” que tiene la “investigación”, para que dimensionen que todo ser humano realiza operaciones investigativas básicas.
- Se explicará cuál es el sentido de una investigación académica basada en la documentación de fuentes bibliográficas y

obras directas.

- Se detallará a los alumnos los elementos que comprenden una investigación documental y se procurará que cobren consciencia de que muchas de las habilidades necesarias para estructurarla, así como actitudes y elementos que la integran, son actividades que ellos mismos han realizado ya a lo largo del año escolar, por lo que, para ese momento, tendrían que estar, “capacitados” para realizar una breve investigación filosófica documental.
- Se pedirá a los alumnos que, de forma individual, piensen en su contexto inmediato como alumnos, hijos, jóvenes, mexicanos, etc., que reflexionen e indaguen sobre situaciones problemáticas presentes en su contexto y se decanten por escoger un problema emanado de él, mismo que constituirá su objeto de investigación.
- Una vez que los alumnos hayan pensado en su problema se pedirá que lo formulen lo más claramente posible de forma escrita y lo expliquen brevemente.
- Enseguida se les pedirá que redacten una justificación breve en donde den las razones por las que les pareció importante ese problema, por qué les interesó y por qué juzgan que es un problema susceptible de ser reflexionado por la filosofía.

Cierre: 10 min.

- Se hará una reflexión de cierre en donde se enuncien los elementos de la investigación documental que habrán de comenzar los alumnos y se darán instrucciones para que terminen de tarea, los ejercicios de planteamiento de problema y justificación, mismos que comenzaron en clase. Asimismo, se les pedirá que piensen en las fuentes documentales de la filosofía que usarán para realizar su investigación y encontrar “respuestas” o “soluciones” al tema que se han propuesto. Estos avances habrán de llevarlos a la clase siguiente para comentarlos y recibir asesoría.

CLASES 4 y 5 / 200 MIN.

Tema: Sesiones de Taller-Asesoría sobre las investigaciones.

Propósitos:

- Orientar teóricamente a los alumnos en sus investigaciones, recomendándoles fuentes o explicando ideas que no estén claras.
- Reforzar conocimientos y habilidades procedimentales de la investigación documental.
- Explicación de los criterios con que se evaluarán sus investigaciones; se les proporcionará la rúbrica de evaluación.
- Repaso y práctica del uso correcto de citas textuales, forma de citación APA y registro de fichas bibliográficas.

Desarrollo: 200 min, divididos en dos sesiones.

- En estas sesiones de Taller-Asesoría se repasarán aspectos relacionados con el uso correcto de fuentes documentales, discriminación de información, extracción de ideas principales, selección y redacción de citas textuales, comentario a textos, registro correcto de fuentes bibliográficas, uso de recursos visuales para ilustrar sus investigaciones, etcétera.
- Se explicará a los alumnos que los distintos elementos y momentos que conforman una investigación documental son actividades que de alguna manera ya hemos realizado durante el semestre y que se requieren habilidades, tanto filosóficas como procedimentales, que ya han venido poniendo en práctica al entregar sus tareas y que ahora deben integrar en un trabajo final de investigación.
- Se explicará y enfatizará en la necesidad de que una investigación documental en Humanidades y Ciencias Sociales, esté lo suficientemente sustentada, no solamente por razones e ideas filosóficas, sino por hechos concretos, datos duros como encuestas, estadísticas, información de estudios científicos especializados, etcétera. Pues la filosofía, por sí misma no puede aportar todos los elementos necesarios que requiere una investigación como la que se les ha solicitado, sobre todo en los casos donde la investigación pertenezca al conjunto de problemas éticos, dilemas morales y cuestiones polémicas que suscitan posiciones encontradas.
- Se explicará qué elementos debe llevar una investigación: 1) Planteamiento de un problema u objeto de estudio (*¿Qué?*). 2) Justificación o razones por las que se ha seleccionado tal problema. (*¿Por qué?*) 3) Planteamiento de objetivos de la investigación (*¿Para qué?*). 4) Documentación de ideas filosóficas que pueden ayudar a comprender, solucionar o dar sentido o salvación ante el problema planteado, así como, de ser necesario, ofrecer información suficiente y pertinente que permita sustentar una postura a partir de la argumentación (*¿Cómo?*) 5) Asimilación de tales ideas para su aplicación práctica a su problema, lo que supone una reflexión y comprensión filosófica de un aspecto de su vida diaria. 6) Reflexión final que de cuenta de qué manera la filosofía les puede ayudar a comprender o solucionar un aspecto problemático de su vida.
- Se pedirá a los alumnos que durante estas dos sesiones lleven sus avances de investigación, la selección de su bibliografía y citas textuales que piensan usar.
- De modo individual, el profesor se acercará a cada uno de los alumnos para saber qué dudas tienen, en qué parte de proceso se encuentran, qué se les ha dificultado, qué fuentes piensan usar y se revisará su pertinencia o no, etcétera.
- Se recomendará que, a la par, hagan una investigación gráfica que les permita ilustrar sus investigaciones, lo que tendrá la finalidad de involucrar la percepción estética y la relación de ideas con obras de arte que puedan servir de apoyo o reforzamiento de las ideas que quieren transmitir.
- La segunda sesión de Taller-Asesoría servirá para seguir apoyando a los alumnos en los aspectos anteriores, para leer sus avances y recomendarles cómo afinar o detallar sus investigaciones.
- Opcionalmente se ofrecerá continuar con la asesoría vía electrónica o en una sesión más, para quienes lo requieran.

Materiales y recursos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyector digital, computadora y bocinas. ▪ Diapositiva del debate en torno a la despenalización del aborto, preparada por el profesor. ▪ Pizarrón y plumones. ▪ PDF del libro: <i>La ética del placer</i>, de Graciela Hierro.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo final de investigación. ▪ Se usará una rúbrica de evaluación.
Bibliografía de consulta	<p>Para el alumno</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Graciela Hierro. “La condición femenina”, <i>Ética y feminismo</i>. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985. ▪ ----- <i>La ética del placer</i>. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. ▪ Gustavo Ortiz Millán. <i>La moralidad de aborto</i>. México, Siglo XXI Editores, 2009. ▪ Mauricio Beuchot. “Reflexiones filosóficas sobre el derecho a la vida, el aborto y el proceso inicial de la vida humana”, en Margarita Valdés (comp.), <i>Controversias sobre el aborto</i>, México, FCE-UNAM, 2001, pp. 101-111. ▪ UNAM, “Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM”, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. <p>Para el docente</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Graciela Hierro, <i>De la domesticación a la educación de las mexicanas</i>. México, Editorial Torres Asociados, 1990. ▪ ----- <i>Ética de la libertad</i>. México, Editorial Torres Asociados, 1993. ▪ ----- <i>Ética y feminismo</i>. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985. ▪ Gustavo Ortiz Millán. <i>Aborto, democracia y empoderamiento</i>. Fontamara, México, 2014. ▪ Luis Villoro. “Poder, contrapoder y violencia”, en <i>El mundo de la violencia</i>, México, Universidad Nacional Autónoma de México; Fondo de Cultura Económica, 1998. ▪ Margarita Valdés (comp.), <i>Controversias sobre el aborto</i>, México, FCE-UNAM, 2001. <p>Sitios web:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alianza Nacional por el Derecho a Decidir (ANDAR): www.andar.org ▪ Archivos Históricos del Feminismo: archivos-feministas.cieg.unam.mx/ ▪ Católicas por el derecho a decidir: www.catolicasporelderecgoadecidir.org ▪ Igualdad de Género en la UNAM: www.igualdaddegenero.unam.mx

RÚBRICA DE EVALUACIÓN PRÁCTICA DOCENTE 3. CCH-SUR. FILOSOFÍA II

NOMBRE DEL DOCENTE:	FECHA:
NOMBRE DEL ALUMNO:	
GRUPO:	CALIFICACIÓN:

Indicadores	Desempeño óptimo (DO)	Desempeño suficiente (DS)	Desempeño elemental (DE)	Desempeño insuficiente (DI)
1. Habilidades de percepción.	Demuestra sensibilidad a los fenómenos que lo rodean. Indaga en su contexto, lo observa, contempla y cuestiona. Afina su percepción y supera la normalidad de su cotidianidad; se <i>extraña</i> del mundo.	Demuestra sensibilidad a los fenómenos que lo rodean. Indaga y observa su contexto, aunque muestra dificultades para cuestionarlo a fondo.	Difícilmente pudo sensibilizarse a los fenómenos que lo rodean. Su indagación, observación y cuestionamiento de su contexto fue limitado.	No logró sensibilizarse a los fenómenos que lo rodean. No indagó, observó ni cuestionó su contexto.
2. Problematisa su realidad.	Problematisó algún aspecto de su circunstancia inmediata; se muestra crítico de la misma y extrae un problema de interés personal con la intención de investigarlo desde la perspectiva filosófica. Plantea y describe el problema con claridad.	Logra problematizar algún aspecto de su circunstancia inmediata; extrae un problema de interés personal con la intención de investigarlo desde la perspectiva filosófica. Plantea el problema, aunque no tan claramente.	Plantea un problema de su interés, aunque no esté en relación directa con su contexto personal. Su explicación y descripción del problema es limitada.	No plantea un problema de su contexto, pero plantea alguno. Su explicación y descripción del problema es deficiente.
3. Justificación.	Es capaz de explicar abundantemente las razones personales por las que eligió un problema. Comprende la relevancia filosófica de tal problema. Une su interés personal con el enfoque filosófico.	Es capaz de explicar suficientemente las razones personales por las que eligió un problema. Comprende la relevancia filosófica de tal problema, aunque no abunde demasiado en ello.	Su capacidad de explicar las razones personales por las que eligió un problema es apenas suficiente. No es claro que comprenda la relevancia filosófica de tal problema.	No explica las razones personales por las que eligió un problema de investigación ni plantea su relevancia filosófica.
4. Uso de fuentes documentales.	Investigó en fuentes documentales. Posee claridad en las razones por las que usó tales obras. Distingue las fuentes principales de	Investigó en fuentes documentales. Tiene una noción aceptable sobre las razones por las que usó ciertas obras. Distingue las	Recurrió a algunas fuentes, aunque no es claro el trabajo de investigación. Su comprensión de por qué usar ciertas obras	No recurrió a fuentes documentales para investigar. Escribe sin haber consultado

	<p>las secundarias. Diversificó sus fuentes y recurrió a recursos como: bases de datos; artículos científicos; documentos jurídicos; museos físicos o virtuales, podcast, documentales, etc. Realizó un registro adecuado de fuentes.</p>	<p>fuentes principales de las secundarias. Pudo o no haber recurrido a alguna fuente documental o recursos más allá de los documentos filosóficos. Realizó un registro adecuado de fuentes o presentó pocos errores en ello.</p>	<p>es escasa. Le cuesta trabajo distinguir fuentes principales de secundarias. No recurre a otro tipo de fuentes. Presenta problemas para registrar correctamente los datos de las obras.</p>	<p>obras, o plagia información de fuentes a las que tampoco refiere claramente. Reutiliza información hallada sin dar crédito de su procedencia.</p>
<p>5. Lectura y comprensión.</p>	<p>Expone ampliamente la información recabada en su investigación. Comprende las ideas principales de los textos usados y logra integrarlas al análisis de la problemática planteada. Realiza operaciones formales de comprensión, síntesis, comentario y paráfrasis de textos. Cita textualmente e integra tales recursos a su exposición y análisis de modo recurrente y satisfactorio.</p>	<p>Expone la información recabada en su investigación. Comprende algunas ideas principales de los textos usados y logra integrarlas al análisis de la problemática planteada, aunque no siempre con suficiente claridad. Realiza algunas operaciones formales de comprensión, síntesis, comentario y paráfrasis de textos. Cita textualmente algunas veces, e integra tales recursos a su análisis y exposición.</p>	<p>Expone información en torno a su tema, aunque no es claro que provenga de una lectura y comprensión directa de las obras que plantea. Plantea pocas o nulas ideas de los textos usados. Su análisis no siempre tiene sustento en las obras. Escasamente realiza síntesis, comentarios o paráfrasis de textos. No cita textualmente o lo hace de modo limitado; no siempre son relevantes sus citas.</p>	<p>Expone información no relevante en torno a su tema de investigación. No plantea ideas principales de los textos. Carece de ejercicios de síntesis, comentarios o paráfrasis de textos. No cita textualmente o, si lo hace, no son pertinentes las citas. La información reportada puede ser plagiada.</p>
<p>6. Habilidades de pensamiento.</p>	<p>Piensa críticamente; constantemente cuestiona y reflexiona sobre aspectos de su problema de investigación. Analiza y problematiza situaciones concretas de su vida cotidiana en relación con su tema. Formula preguntas y cuestionamientos que deja apuntados para investigaciones futuras.</p>	<p>Piensa críticamente; cuestiona y reflexiona sobre algunos aspectos de su problema de investigación. Analiza y problematiza situaciones de su vida cotidiana. Llega a formular alguna pregunta o cuestionamiento que podría dar lugar a investigaciones futuras.</p>	<p>Presenta dificultades para pensar críticamente. Reflexiona escasamente sobre su problema de investigación. No plantea interrogantes derivadas de su análisis.</p>	<p>No realiza operaciones mínimas de pensamiento crítico. No cuestiona ni reflexiona sobre el problema de investigación.</p>

7. Habilidades conceptuales.	Entiende, analiza y apropia ideas de los filósofos leídos. Incorpora el saber filosófico a la comprensión y análisis del problema planteado (cofilosofa con los autores). Genera ideas y propuestas propias. Ordena sus ideas con claridad y logra exponerlas por escrito de modo coherente y con precisión.	Su comprensión y análisis de las ideas de los filósofos leídos es suficiente. Aunque con dificultad, incorpora algunos saberes filosóficos a la comprensión y análisis del problema planteado (cofilosofa con los autores). Ordena sus ideas con claridad aceptable y las expone por escrito, aunque presenta leves errores de redacción.	Su comprensión y análisis de las ideas de los filósofos leídos es limitada. Escasamente integra saberes filosóficos a la comprensión y análisis del problema planteado. Presenta dificultad para ordenar sus ideas con claridad y al exponerlas por escrito existen errores de redacción.	No presenta comprensión ni análisis de las ideas filosóficas. No integra saberes filosóficos a la comprensión y análisis del problema planteado. No escribe claramente y/o ha plagiado el texto que presenta.
8. Integración de los saberes filosóficos.	Reflexiona y cobra consciencia sobre la relevancia de la filosofía para el análisis de su vida cotidiana. La vincula a su vida.	Reflexiona sobre la importancia de la filosofía para el análisis de su vida cotidiana, aunque sin detallar.	Reflexiona poco sobre la importancia de la filosofía para su vida cotidiana o no lo hace.	No reflexiona sobre la importancia de la filosofía ni la vincula a su vida cotidiana.
9. Organización y presentación de información.	Se presenta el trabajo final por escrito. Son plenamente identificables las secciones de la investigación, reuniendo la información necesaria en cada una de ellas; cuenta con: título del trabajo y datos personales del estudiante, introducción, justificación, objetivos, desarrollo, conclusiones y bibliografía. Goza de adecuado orden, claridad y limpieza en la presentación de información. La redacción y ortografía es óptima.	Se presenta el trabajo final por escrito. Son identificables las secciones de la investigación, exponiendo información suficiente en cada una de ellas; cuenta con la mayoría de las siguientes secciones: título del trabajo y datos personales del estudiante, introducción, justificación, objetivos, desarrollo, conclusiones y bibliografía. Hay suficiente orden, claridad y limpieza en la presentación de información. La redacción y ortografía es suficiente.	Se presenta el trabajo final por escrito, pero no se encuentran todas las secciones necesarias de la investigación, o la información presentada es limitada, incompleta o refleja confusión sobre la sección a la que correspondería. Aunque se percibe el esfuerzo en la elaboración del trabajo, el orden, claridad y limpieza en la presentación de información es elemental o deficiente. La redacción y ortografía presenta errores importantes.	No presenta el trabajo por escrito o está incompleto. No hay claridad en la estructura de la información, pues no definió las secciones necesarias en el trabajo o faltan la mayoría de ellas. No hay orden coherente en la información. La redacción es confusa o deficiente y hay problemas graves de ortografía.

Observaciones:

Escala estimativa

DO 10	Demuestra total comprensión del tema. Todos los requerimientos de la tarea están incluidos en las actividades. Cumple satisfactoriamente con los requerimientos del producto de investigación y su exposición es pertinente y original. Domina las habilidades necesarias para las actividades.
DS 9-8	Demuestra comprensión del tema. Los requerimientos solicitados de la tarea están en su mayor parte comprendidos en las actividades. Ofrece elementos apropiados y correctos dentro del producto de investigación y su exposición es pertinente. Domina varias de las habilidades necesarias para las actividades.
DE 7-6	Demuestra poca comprensión del tema. Muchos de los requerimientos de las actividades faltan en las actividades. El producto de investigación está incompleto y su exposición carece de elementos pertinentes. Domina pocas habilidades necesarias o su dominio es muy pobre.
DI 5	No demuestra comprensión del tema. Gran parte de los requerimientos no figuran en las actividades. El producto de investigación es pobre o no existe y la exposición es deficiente. No hay habilidades suficientes y/o pudo cometer plagio.

Descripción y balance de la práctica docente 3

La práctica docente tres aquí reportada comprende cinco sesiones divididas en dos partes, una disciplinar en torno a la filosofía (dos sesiones) y otra metodológica en torno a la estructuración de un trabajo de investigación (tres sesiones). Si bien parecen abordarse de forma separada las habilidades filosóficas y las habilidades procedimentales, vale la pena enfatizar que, como he planteado en esta tesis, son dos aspectos que se van desarrollando de manera paralela; la intención de dividirlos en las sesiones que aquí reporto como parte de la práctica docente, es simplemente la de evidenciar a los estudiantes cuáles son los dos procesos que integran un trabajo académico de investigación.

De igual modo, pudiera parecer que cinco sesiones son poco tiempo para adquirir todos los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para dar lugar a un trabajo de investigación, por lo que es preciso señalar que, como se comentó al inicio, esta práctica es parte de un curso completo de Filosofía que tuve el privilegio de impartir de principio a fin con alumnos de 5° y 6° semestre, por lo que el extracto elegido es solamente aquel en donde procuré concentrar varias de las actividades propias de la investigación filosófica documental, aun cuando hay un conjunto de habilidades que fueron desarrolladas a lo largo de todo el curso.

Es por lo anterior que hay elementos de la práctica investigativa que no aparecen reflejados como tal en la planeación didáctica, pues fueron trabajados de forma continua y permanente desde el primer curso de Filosofía I y durante todo el curso de Filosofía II.

Por ejemplo, habilidades como la de lectura y redacción se trabajaron con base en tareas periódicas, solicitud de reportes de lectura, reseñas críticas, ejercicios de extracción de ideas principales, etcétera; hubo distintas actividades y tareas que buscaron que los alumnos desarrollaran o ampliaran su capacidad para observar, reflexionar y problematizar su entorno, cuestionarlo, criticarlo; se fomentó en diversos momentos la búsqueda de información en diversos soportes y

fuentes documentales, el uso de bases de datos, la investigación en plataformas web educativas, entre otras. Asimismo, se motivó a que los alumnos pudieran ampliar su espectro de investigación y no lo limitaran a la investigación documental, sino que incluso pudieran echar mano de ciertos elementos de la investigación de campo, concretamente asistiendo a museos, pues se consideró que éstos son una fuente de información e ideas filosóficas que se manifiestan a través de obras de arte y que podían ser integradas a sus investigaciones, tanto como elementos de reflexión, como ilustrativos. Esta última actividad fue muy provechosa, pues muchos alumnos integraron a sus trabajos finales de investigaciones recursos que obtuvieron de su visita al Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM que visitamos en cierta ocasión como grupo.

Así pues, la práctica reportada en la planeación anterior, y en la descripción que sigue, es más bien evidencia de una parte de los diversos esfuerzos que se realizaron durante el año escolar para que los alumnos aprehendieran, generaran o reforzaran habilidades para la investigación. Por lo mismo, constituye más bien una síntesis y una serie de indicaciones finales para integrar un trabajo escrito de investigación. Las evidencias que se reportan reflejan la culminación de un trabajo que reúne habilidades filosóficas y procedimentales desarrolladas y practicadas continuamente, lo que nos permitirá apreciar avances, progresos y logros obtenidos a partir de la estrategia de intervención docente que apliqué.

Destaco, en términos generales, los siguientes elementos de esta tercera y última práctica docente:

1. Poder trabajar durante un año completo con un grupo representa una oportunidad invaluable para poner en práctica una serie de actividades orientadas a la generación o reforzamiento y práctica de habilidades para la investigación. Como se ha dicho, desde ejercicios de lectura y redacción, hasta cuestiones referentes al pensamiento crítico y aspectos procedimentales y técnicos de la investigación documental fueron trabajados de manera permanente durante el año

escolar, lo que se reflejó positivamente en las cinco sesiones de esta práctica, así como en los productos finales de los alumnos.

2. Se constata que cuando los alumnos se sienten estimulados y se dan cuenta de que se confía en ellos y en su capacidad intelectual, se esfuerzan más y son capaces de estructurar un trabajo de investigación basado en trabajo arduo. Esto pudo comprobarse en esta práctica tres, pues la mayoría de los alumnos cumplió de modo satisfactorio con la entrega de su trabajo de investigación que constituyó un 50% de su evaluación final.

3. Pude comprobar que los alumnos mejoran sustancialmente en sus habilidades de lectura y redacción, así como capacidad de análisis, síntesis y reflexión, pues sus trabajos escritos van mejorando progresivamente en calidad y extensión.

4. La práctica continuada de habilidades filosóficas redundaba también en una mayor capacidad de crítica, diálogo, reflexión y cuestionamiento, lo cual resultó fundamental al momento de tener que plantear un problema de su cotidianidad como motivo de su trabajo de investigación. La mayoría de los alumnos pudieron plantear sin mayor problema una cuestión a investigar en relación con la filosofía y con su propia vida cotidiana.

5. Se comprueba que, con la debida orientación, los alumnos son capaces de discriminar información y fuentes documentales con mayor rigurosidad. Esto es sumamente valioso pues no podemos olvidar que hoy en día los alumnos usan internet como herramienta básica para la investigación, lo que los coloca a unos cuantos clics de distancia para poder acceder a una cantidad abrumadora de información que no siempre se haya depurada de malos trabajos, plagios, información tendenciosa o irrelevante. Los alumnos aprenden a usar motores de búsqueda y a distinguir cuándo están ante información respaldada por alguna institución educativa u organismo de confianza; los alumnos se van volviendo más

rigurosos en la selección de sus fuentes y para el caso concreto de esta práctica, la mayoría de ellos lograron limitarse a obras publicadas como parte de estudios científicos, revistas arbitradas y obras clásicas de la filosofía. Asimismo, ampliaron sus búsquedas y acopio de información a instituciones públicas que reportaron investigaciones científicas y sociales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía; recurrieron a documentos legales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Constitución Política del Estado de Nuevo León, por ejemplo; se valieron de diversos artículos periodísticos que les permitieron extraer situaciones problemáticas de la sociedad o analizar opiniones en torno a los temas que investigaron; recurrieron a documentales de divulgación científica, etcétera. Es decir, ampliaron en forma sustantiva las fuentes de su investigación, no limitándose al material teórico de la filosofía, sino que partieron de los hechos y la información disponible generada por otras áreas del saber, lo que redundó en la integración efectiva de los saberes filosóficos a la comprensión de su entorno.

6. Es de destacar que los alumnos de este curso incursionaron en la investigación interdisciplinaria, pues si bien la investigación que se les solicitó pretendía que analizaran un problema desde la perspectiva filosófica, la naturaleza misma de algunos temas -como el aborto o la eutanasia- hizo necesario que los alumnos investigaran en documentos legales, que indagaran sobre los pareceres de instituciones religiosas, y que buscaran información verosímil basada en los avances y descubrimientos de las ciencias, concretamente de la medicina y la biología.

7. Se percibe que los alumnos mejoran sustantivamente en la apropiación y práctica de habilidades de la investigación, sin embargo, este proceso es diferenciado en cada alumno, por lo que no pueden plantearse estándares rigurosos que evalúen el progreso de los alumnos por igual. Por ejemplo, hubo alumnos que cultivaron la capacidad crítica, cuestionadora y generadora de preguntas de un modo radical; mientras que otros desarrollaron más la capacidad

de análisis de textos, síntesis, paráfrasis e interpretación de los mismos; en otros alumnos se percibe mejor lograda la capacidad de pensar por cuenta propia y el arrojo de exponer sus propias ideas, el pensamiento autónomo a partir de haberse apropiado positivamente de cierta información; en otros alumnos se dio mejor una integración de los saberes filosóficos a la comprensión y análisis de sus situaciones problemáticas; mientras que en otros se destacó la capacidad de entender y explicar un texto filosófico en términos de claridad y coherencia lógica. Es decir, los alumnos desarrollaron una buena parte de las habilidades propias de la investigación, lo cual se refleja en sus productos finales, sin embargo, algunas de ellas se manifestaron con mayor éxito y relevancia que otras.

A propósito de esto último, valdría la pena profundizar en la reflexión de estas diferencias y seguir diseñando metodologías didácticas que potencialicen y de alguna manera unifiquen las habilidades aquí desarrolladas y destacadas, en aras a tener una mejor formación en investigación de los estudiantes de educación media superior.

Evidencias de la práctica docente 3

En el primer conjunto de extractos de trabajos finales, quiero destacar dos habilidades tanto filosóficas como procedimentales, a saber, las *habilidades de percepción*, que consisten en afinar la sensibilidad ante los fenómenos que rodean a los estudiantes en su vida cotidiana y que es punto de partida para una contemplación y reflexión detenida que ha de llevarles a problematizar algún aspecto de su entorno. Esta habilidad, como hemos señalado, tiene dos dimensiones, tanto la de *percepción amplia*, que es una mirada general a diversas situaciones de su contexto, como la *percepción selectiva*, que les permite hallar un elemento bien delimitado que sirva de problemática para la filosofía.

En ese sentido, es interesante el proceso a través del cual las estudiantes siguientes fueron observando y discerniendo aspectos problemáticos de sus vidas cotidianas

en relación con la violencia de género y su situación específica como mujeres en la sociedad mexicana actual. Por ejemplo, aquí vemos la reflexión de la alumna Itari:

Cotidianidad

En algunas ocasiones el machismo se ha convertido en algo cotidiano a tal grado que las mujeres lo hemos llegado a ver “normal”, debido a que no nos hemos dado cuenta que se nos está oprimiendo en acciones como: hacer menos un punto de vista, callarnos cuando decimos algo que “no es apropiado”, determinar nuestro rol en la sociedad, entre muchas otras; y sobre todo en frases muy populares pero nada racionales como: “calladita te ves más bonita”, “tenías que ser mujer”, “los hombres son más racionales y las mujeres más emocionales”, “las mujeres son más emotivas, tienden a desbordarse y a dejarse llevar por sus impulsos” (por mencionar algunas). Y estas “simples” frases tienen poder, tanto que al ser emitidas una sola vez, generan estragos en la vida de una mujer, en especial si está descubriéndose a sí misma.



The bath por Mary Cassatt (de la colección de National Museum of Women in the Arts) 1891

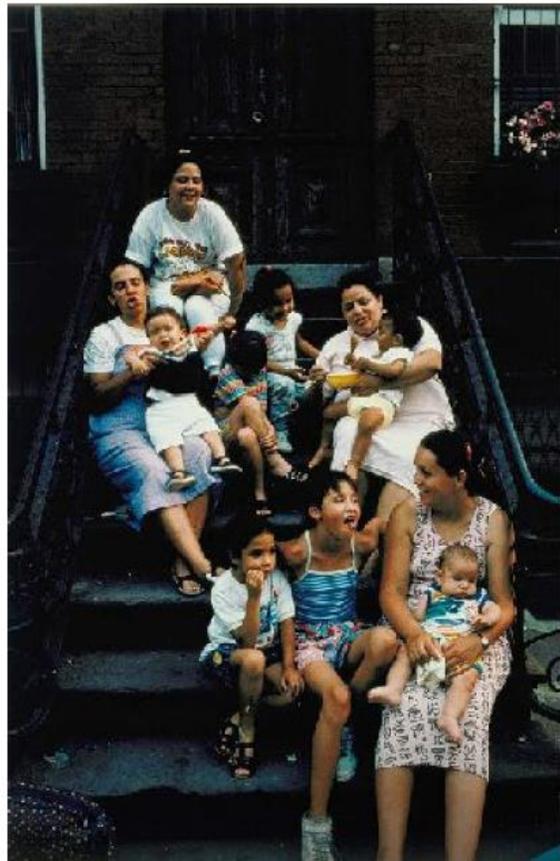
Pienso que se ha llegado a “ver normal” debido a que estos comportamientos se han presentado desde hace mucho tiempo en la sociedad y a lo largo de distintas generaciones; con esto me refiero a que los padres (madre y padre), son los que educan a sus hijos en su niñez (con el ejemplo o con reglas o normas) y si, por ejemplo: la mamá de un niño y una niña creció en un contexto machista, para ella sería normal enseñarle únicamente a su hija las labores del hogar como cocinar (en lugar de enseñarle a ambos), o a servirle su plato de comida a su hermano cuando él puede hacerlo por sí mismo.

Este ejemplo no está lejos de la realidad que viven muchas de las familias hoy en día, aunque es cierto que hace muchos años se presentaba con mayor frecuencia; cuando las mujeres no tenían oportunidad de ser sujetos morales y eran oprimidas de forma extremista principalmente por su marido y después por la sociedad con la misma mentalidad.

En los siguientes extractos vemos el trabajo de la alumna Leticia, donde vemos ya una expresión mayor de la habilidad que hemos definido como *problematización de la realidad*. Habilidades subsidiarias que denota esta importante habilidad son: la *reflexión*, el *análisis de situaciones cotidianas*, la *duda*, el *cuestionamiento radical* y la *crítica*, lo que le permitió identificar problemas propios de la condición de género que a ella le ha tocado vivir.

En este primer fragmento, la alumna Leticia cuestiona los estereotipos de género:

Los estereotipos definen una forma de hacer las cosas desde las más simples como tu forma de vestir hasta tu forma de pensar o vivir así como la manera de relacionarte con otras personas ya sea amorosa o amistosamente, uno de los ejemplos más comunes hoy en día es la decisión de tener hijos. Un día por alguna razón me encontraba en una cena familiar y comenzaron a hablar de los planes a futuro de los menores sentados en la mesa, en una ocasión se me ocurrió decir que no era mi deseo traer alguien este mundo y el silencio se hizo presente en la mesa, mis familia entera tenía los ojos desorbitados hasta que una de mis tías dijo: “Yo decía lo mismo a tu edad Y mira



ya tengo dos criaturas” sentenció con una sonrisa forzada en los labios, entonces todo el mundo empezó a hablar de largo trabajo qué significa ser padre o madre, que es normal estar asustado pero que el sentimiento maternal era cuestión de tiempo para que “naciera* en mí y me fuera atractiva la idea de ser mamá, yo de la manera más humilde, expliqué que no creía que todas las mujeres deberían tener un sentimiento maternal y que las razones que yo tenía eran otras, por ejemplo es irracional traer un mundo a un bebé que en primera no es deseado (en verdad no quiero tener hijos), la sobrepoblación del mundo, los promedios de niños en situación de calle, además de cuestiones sociales como la contaminación, la violencia y la inseguridad, en este momento no era consciente pero esto desembocó muchos acontecimientos posteriores, desde ese día cada que veo un bebé mi madre pide que lo cargue de manera insistente “para que te den ganas de tener uno” se justifica.

Enseguida, podemos destacar la habilidad de *justificar* el por qué de su elección de problema de investigación, es decir, con toda claridad *ofrece razones* que la impulsaron a buscar respuestas en la filosofía al problema que se enfrentó en su vida cotidiana. Esto nos deja ver que la alumna logró una comprensión del sentido práctico y significativo que puede tener la filosofía su vida diaria.

En otra ocasión uno de mis tíos me dijo que le parecía inconcebible que yo no quisiera tener hijos ni marido, que entonces mi vida no tenía sentido yo le expliqué que tenía otros planes, cómo viajar estudiar y dedicar mi vida a ser mejor, quiero que mi vida está enfocada al desarrollo pleno de mi persona y él terminó la conversación en una frase que nunca creí escuchar de un familiar “Las mujeres sólo sirven para estar en su casa y atender a su marido”.

En este punto no comprendía el porqué de tal afirmación Graciela hierro tiene una interesante postura respecto a este tema.



En el siguiente fragmento, podemos ver la habilidad de discernir fuentes documentales necesarias para los objetivos del trabajo de investigación. Por ejemplo, en este caso, se trata del trabajo de la alumna Brenda, que decidió abordar el tema del aborto y la posición frente al mismo desde la perspectiva del catolicismo en nuestro país. Vemos que, además de exponer las razones que la llevaron a elegir ciertas fuentes como principales y otras como secundarias, realizó una diversificación de estas, pues no se limitó a fuentes filosóficas y científicas, sino incluso sociales y estadísticas, dada la naturaleza de su problema de investigación. Asimismo, la alumna destaca el objetivo principal de su trabajo de investigación.

Partiendo de autores como Gustavo Ortiz Millán, Ricardo Tapia, María Consuelo Mejía, Roberto Blancarte, Ana Amuchástegui, entre otros; apoyándome con datos de organizaciones como la Encuesta de Opinión Católica en México, Católicas por el Derecho a Decidir y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, escogí el tema “Aborto en la religión católica de México” pues creo que muchos nos hemos figurado una imagen de la religión católica de pensamiento completamente cerrado y hasta ultraconservador. El objetivo principal de este trabajo es dejar un poco de lado estas ideas sobre quienes son devotos y ver, de alguna manera, que los seguidores de esta religión están dispuestos a cambiar su mentalidad a pesar de que figuras como el Papa o los arzobispos sigan satanizando este acto.

Ofrezco también la bibliografía ampliada del trabajo de Brenda, para apreciar la diversificación de fuentes referida. Puede notarse también la habilidad técnica del registro de fichas bibliográficas.

- Amuchástegui, A. (2012). La experiencia del aborto en tres actos. En R. Parrini, Los archivos del cuerpo. ¿Cómo estudiar el cuerpo? México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blancarte, R. (2008). El porqué de un Estado Laico. *Los restos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México: Colegio de México.
- Hurts, J. (2002). *La historia sobre el aborto en la Iglesia Católica. Lo que no fue contado*. (5a. Ed.). México: Católicas por el Derecho a Decidir.
- Masferrer, E. (2011) *Pluralidad religiosa en México. Cifras y proyecciones*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Mejía, M. C. (2003) sexualidad y derechos sexuales: el discurso de la iglesia católica. *Debate Feminista*.
- Huerta Zepeda, A. *Primeras horas de la vida humana: una perspectiva científica*. Recuperado el 23/04/2019 de Catholic.net <https://bit.ly/2Theysm>
- Ortiz Millán, G. (S/F). La moralidad de la ley y la moralidad del aborto. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tapia, R. (S/F) *Dilemas éticos*. Revista Nexos. 1 de febrero de 2018. Consultado el 23/04/2019 de <https://www.nexos.com.mx/?p=35951>
- Instituto de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Panorama de las religiones en México 2010. México: INEGI. Recuperado el 23/04/2019 de http://www.inegi.prg.mx/prod_ser/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/pobacion/2010/panora_religion/religiones_2010.pdf
- Aciprensa. (2018, 11 octubre). *Papa Francisco sobre el aborto: Es un asesinato, como contratar a un sicario* [Archivo de vídeo]. Recuperado 23/04/2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=LUWI05wAI1Y>

Pasamos a las siguientes evidencias donde podemos observar el trabajo de lectura, comprensión, análisis, síntesis y reflexión sobre lo leído. Hay evidencia de extracción de ideas principales, así como de relación de ideas. Es interesante, por ejemplo, la lectura intertextual que pone de relieve la capacidad de análisis y comprensión de las estudiantes, pues hay ya una lectura interesada y orientada hacia la comprensión de su problema de investigación. En el siguiente caso, la alumna Brenda investiga sobre las nociones de ser humano y persona, a propósito del tema del aborto.

¿Qué hace al ser humano una persona? Ana Huerta Zepeda busca dar explicación al momento en que el humano se convierte en un ser individual diciendo que “el embrión unicelular, posee unidad y organización vital, esto es dinamismo propio, que posee individualidad y

estructuración en el espacio y tiempo. Es capaz de auto-movimiento que se manifiesta en el desarrollo embrionario. Tiene en su maquinaria todo lo necesario para auto-regularse; aparentemente es un organismo muy primitivo por no tener los órganos bien diferenciados” A mi parecer, por la manera en que Huerta habla del desarrollo embrionario, bien podría tratarse del embrión de cualquier otro mamífero, tal y como explica Ricardo Tapia en “Dilemas Éticos”: “sabemos desde la segunda mitad del siglo pasado que la estructura química básica de los genes de todos los seres vivos es idéntica, y que el genoma humano es en gran parte igual al de todas las especies de mamíferos: el genoma del chimpancé, la especie de los primates más cercana al primate *Homo sapiens*, es 98.6% idéntico al genoma humano. Así, si tener el genoma humano completo hace a una persona, el chimpancé sería 98.6% persona.” Y en este mismo escrito, explica lo que nos hace personas de manera más convincente, pero desde un punto de vista 100% científico: “es imposible hablar de una persona cuando el cerebro, y más específicamente la corteza cerebral, no se ha desarrollado lo suficiente para establecer los circuitos neuronales que la componen ni sus conexiones con otras áreas neuronales, todas necesarias para que la corteza alcance plenamente sus funciones, que son precisamente las que distinguen a nuestra especie de cualquier otra.” pero ¿y la filosofía? Nos dice que lo que nos hace personas son principalmente: la capacidad de raciocinio, el estar consciente de uno mismo y de las situaciones que nos rodean y honestamente, un embrión de por lo menos 18 semanas no está consciente de lo que es y mucho menos de analizar las situaciones o de comportarse de manera racional.

Un ejemplo interesante esta lectura intertextual es que la investigación de Brenda demandó realizar investigación en fuentes estadísticas, por ejemplo, lo que le permitió fundamentar con datos duros su problema de investigación:

De los 32 Estados de la República Mexicana, el aborto es legal únicamente en la Ciudad de México, de los 31 Estados restantes, solo en 14 el aborto puede ser considerado en caso se violación o deformaciones congénitas graves. Retomando los datos del INEGI, el 89.3% de la población mexicana es católica y a su vez, esta sociedad de integra por un 51.4% de mujeres y un 48.6% de hombres (2010). En cuanto a la edad, la población menor a los 25 años concentra los porcentajes más altos de creyentes católicos, que a partir de esta edad van disminuyendo de manera paulatina hasta llegar a los 60 años, edad a la que aumenta el porcentaje de católicos, estos números nos indican que la religión tiende a estar más presente durante la infancia y la juventud, cuando la familia de origen también es más influyente. Otro dato de vital importancia es el hecho de que el 42.5% de las personas católicas no terminaron la educación primaria.

El siguiente extracto, de la alumna Dulce, me parece relevante, pues en él podemos ver no solamente la comprensión de las ideas filosóficas investigadas sino, además, *habilidades de pensamiento* pues hay crítica y cuestionamiento a partir del fundamento filosófico-teórico aprehendido.

Graciela Hierro dice: “Es cierto que en la madurez las mujeres han dejado de estar a merced de otros y ya pueden gozar más de su vida en compañía y en soledad y sus actos dependen en su mayoría de su decisión” (Hierro, G. 2001, p. 22) y es cierto, sobre todo también creo que está en lo correcto en decir que se ha llegado hasta este punto al saber y darse cuenta que las normas morales impuestas pueden y a mi parecer deben ser cuestionadas en busca de justificar las acciones: “¿Por qué las mujeres son utilizadas para la representación de algo que va dirigido a hombres?”, “¿Por qué somos representadas como objeto sexual?” ¿Por qué una mujer no se “dignifica” al mismo rango que un hombre?” El uso de ropa o accesorios que nos hacen ver estéticamente “bien”, de forma atractiva para el sexo opuesto pero quién dijo que las mujeres tienen que vestir o usar necesariamente ese tipo de cosas que nos distinguen como hombres o como mujeres, usar ropa de hombre no te hace menos mujer y mucho menos menos atractiva, cuando ya hemos mencionado que la belleza o la apreciación de lo bello es completamente subjetivo.

En cuanto a las *habilidades conceptuales*, podemos ver que la investigación permite apropiarse de ideas de los filósofos y filósofas leídas, pues comprenden los conceptos y los integran en su exposición y desarrollo de explicaciones a los problemas que se fijan las estudiantes. Lo vemos, por ejemplo, en el trabajo de Dulce, a propósito de nociones como “ser para otros”, “doble moral”, que aprehendió de Graciela Hierro, así como la noción de individualidad y autopercepción de lo que le está permitido o no a las mujeres, según la moral machista.

Se busca marcar un rango diferente, que la belleza vaya más allá de los estereotipos de una “lógica” patriarcal y sea el comienzo de una perspectiva propia, completamente subjetiva e individual, “el objetivo de la acción moral es el placer y en las sociedades el grupo social controlado con base en su placer son las mujeres. Ser libre y moral significa para nosotras, apropiarnos de nuestro cuerpo y elegir nuestro deseo y su medida” (Hierro G. 2001 p.5).

Todo comienza con el autoamor como cuerpo humano, conciencia de crítica sobre hacer el cuerpo “propio” y no como “seres para otros” en donde se lleva a cabo esta “doble moral sexual” los hombres necesitan esposas abnegadas que dediquen su vida a satisfacer sus necesidades básicas (reproducirse, comer, tener la ropa limpia, la casa reluciente, la curación de sus enfermedades), cariño incondicional, capacidad de aguante, y una fidelidad que asegure la estabilidad psicológica y afectiva de la familia. Necesitan mujeres jóvenes y bellas, las mujeres deben estar ahí entregándoles su cuerpo sin medida alguna y ellos pueden ir y venir y hacer lo quieran, se entiende que hemos de ser comprensivas con estas necesidades masculinas que en cambio las mujeres no parecen tener, o no deberían tener y si alguna de ellas decide darle ese tipo de placer a su propio cuerpo es juzgada y maltratada, “apedreada” como dicta la religión.

La individualidad por existencia está dentro del placer, buscando ese contacto con su propio cuerpo, por ser persona, ya que va más allá de la procreación, encontrar aquello que te provoca placer es una característica humana, una manera de conocerte a ti mismo y tomar la responsabilidad sobre ello tanto física como psicológicamente, una forma de redescubrirse a través del placer y le da “sabor a la existencia”.

También tenemos estos casos, de Leticia, en donde se hace una lectura, comprensión, reflexión y comentario a texto, apoyado de extensas citas textuales que nos permiten identificar ya un diálogo con los autores, un *cofilosofar*, como lo hemos llamado en otras partes y una integración de los saberes filosóficos a los objetivos de las investigaciones de las estudiantes, a la vez que se da ya una incipiente generación de ideas propias, que le permiten analizar y confrontar situaciones de su vida cotidiana.

“La bondad femenina es utilizada para controlar a las mujeres. Somos buenas por la “maternidad”, por el cuidado y la atención a los otros, se nos considera el “ángel del hogar” en suma o somos malvadas por nuestra atracción hacia los asuntos carnales o encarnamos la bondad misma por nuestros rasgos naturales de procreación, compasión y cuidado” (Hierro :90)

A mi parecer, esta afirmación es muy acertada, ya que en cuestiones de sexo está mal visto que las mujeres se expresen de cierta manera o que vivan plenamente su sexualidad. Temas como la masturbación femenina, el punto g y el clítoris siguen siendo tabú en la actualidad, lo mismo ocurre en temas como la poligamia, si este tema por sí mismo es controversial si nos especificamos a la reacción de la sociedad en cuanto a las mujeres en una relación poligámica es muy sencillo, basta con hacer un pequeño ejercicio preguntando familiares y amigos, empecé a preguntar su opinión sobre este tema, los hombres cuando se les cuestiona sobre su género se enaltecen pero en cuanto les mencionaba que las mujeres también

tienen derecho a tener varias parejas muy pocos mantenían su postura de “mente abierta”. Las mujeres por su lado lo ven de forma utópica casi imaginaria ya que cualquier mujer no importa su edad debe “darse a respetar” que lo contrario tachada como una mujer sucia, mala y carente de escrúpulos, por lo tanto de derechos y dignidad. Como nos lo han inculcado en muchas creencias religiosas como los casos de María Magdalena y la Coatlicue, las cuales en esencia no siguieron con las normas estipuladas de los principios morales y familiares ocasionando que la sociedad haya intentado castigarlas. Según Graciela Hierro:

“Se considera que el mal moral es resultado de la debilidad fundamental de la naturaleza humana en la capacidad que tenemos para dominar la pasión. Por tanto el sexo débil por antonomasia ya es el que más falla (San Pablo).(…) Los hombres necesitan aliviarse de la culpa colectiva su responsabilidad del sexismo, precisamente porque viven en una relación íntima con nosotras. De allí que ellos mismos hayan creado explicaciones míticas, religiosas (...) para justificar la opresión femenina”

(Hierro: 87)

Finalmente, podemos hablar del saldo y reflexión final que queda en los alumnos luego de haber transitado por una investigación documental en donde buscaron respuestas a sus problemas y reflexionaron de la mano de los filósofos y filósofas leídas. Con esto, además, se cumple uno de los objetivos de esta estrategia docente, que no solamente busca que los estudiantes aprendan a investigar y a investigar filosóficamente, sino que además comprendan que la filosofía puede ser un acervo útil y valioso para la comprensión de sus vidas cotidianas. Así lo deja ver la alumna Itari en su conclusión.

Conclusión

Al realizar este trabajo pero principalmente al investigar, aprendí muchas cosas, cosas que pienso que no habría descubierto si no lo hubiera hecho.

Personalmente me sirvió como una forma de desahogo, ya que es un tema que me causa mucha inquietud, porque lamentablemente muchas son experiencias que yo he vivido, y también sé que muchas mujeres se sentirían identificadas.

Al ir desarrollando el trabajo, me fui dando cuenta que nunca terminamos de aprender y que debemos tener la mente más abierta para continuar formándonos como personas, también confirmé que es muy bueno tener una postura fuera del quietismo (como alguna vez vimos en clase), no conformarnos, hacer un esfuerzo y poner de nuestra parte para que la sociedad con mentalidad machista cambie y se acabe; y como mencioné al final, la educación es fundamental para transformar la sociedad, por lo tanto es de suma importancia que los niños de esta generación y las que siguen sean educados por ambos padres con un buen ejemplo, yo pienso que ese es el punto de partida.

Es un trabajo corto pero con un gran significado para mí, y me gustaría que ayudara a alguien a comprender un poco más el tema como me ayudó a mí.

Aunque me fue algo difícil plasmar las ideas que tenía en mente, creo que en forma resumida sí logré expresar algunas de mis inquietudes, aportaciones al tema y conocimientos empíricos.

A través de estas evidencias, considero que tenemos un panorama general del transitar de los estudiantes por diversas habilidades, tanto filosóficas como procedimentales, que se conjuntan de manera integral en el ejercicio de la investigación. Ofrezco, finalmente, un balance general de lo que consideré destacable de esta serie de prácticas docentes, así como de las dificultades y virtudes.

4.6. Balance general y evaluación de las prácticas docentes

La implementación de esta propuesta tuvo varios conflictos y limitantes durante el proceso, desde su construcción y definición teórica-didáctica, hasta su aplicación en el aula. No obstante, a pesar de las dificultades, considero que los objetivos planteados como parte de este proyecto de intervención docente lograron cumplirse en mayor medida, de modo satisfactorio, sobre todo en los productos de las prácticas dos y tres.

En primer lugar, la naturaleza de las prácticas docentes que se proyectan como parte de las actividades curriculares de la MADEMS impiden material y temporalmente echar a andar de manera óptima una propuesta como la mía con grupos de bachillerato que son facilitados por cuatro o, cuando mucho, seis clases, por sus profesores titulares en alguna institución de Educación Media Superior, lo que se traduce en prácticas con duración de 12 horas cuando mucho. Esto debido a que una propuesta como la mía que busca fortalecer y aplicar habilidades investigativas con alumnos de bachillerato con la intención de enseñar y aprender filosofía de un modo más activo por parte del docente y el estudiante respectivamente, requiere de una integración progresiva de saberes filosóficos y metodológicos que exigen un tiempo mayor. La estrategia que diseñé descansa sobre el supuesto de que los estudiantes o ya poseen habilidades mínimas de investigación documental, o habrá oportunidad de generarlas/reforzarlas de modo que puedan encausarse hacia la parte disciplinar de la filosofía, pues si bien son habilidades propias de la filosofía, no le son exclusivas, razón por la cual deberían haber sido fomentadas en otras asignaturas que, según el plan curricular del CCH, cursan antes que Filosofía. Por fortuna, haber trabajado con dos grupos propios en la práctica docente dos y en la tres, me permitió profundizar en el tiempo, las habilidades y actividades necesarias en la formación para la investigación.

Dicho lo anterior, una primera dificultad que se identificó es que los alumnos con los que trabajé en cada una de las tres prácticas escasamente

dominaban los distintos saberes teóricos y procedimentales de la investigación. Por ejemplo: presentaban deficiencias en su concepción misma del significado de *investigar*, pues al iniciar las prácticas, algunos de ellos consideraban que investigar consistía en obtener información de internet a partir de un tema o problema desde la perspectiva de la filosofía, imprimirla de modo literal o cambiando aspectos mínimos, a veces sin dar crédito de los autores ni a los sitios web de donde se tomaba, para después añadir sus datos personales y entregarla al profesor como un trabajo de investigación.

Casos como el anterior fueron, afortunadamente los menos, y me revelaron dos posibles causas: 1) Los estudiantes tienen una noción errada de la investigación, heredada de la educación básica en donde suele darse ese mecanismo de copia y pega de información obtenida de diversas fuentes sin ningún esfuerzo extra que la traslación y, cuando más, adecuación gramatical para hacerla encajar con los requisitos que se pidieron;¹⁵ 2) No se han sentido lo suficiente motivados a lo largo de su trayectoria escolar para realizar trabajos propios de investigación, pese a haber llevado cursos en donde se les ha explicado en qué consiste investigar, haber trabajado habilidades de investigación, y habérseles explicado concretamente qué características y actividades debían realizar para construir un trabajo de investigación. Esta falta de motivación, quizás por estrategias deficientes recibidas de sus docentes o por un franco descuido de los saberes investigativos.

De manera remedial, a lo largo de mis prácticas docentes tuve que puntualizar en qué consistía investigar, señalando el esfuerzo que debíamos hacer para plantear un problema de interés personal, una serie de preocupaciones al respecto, un objetivo a resolver, una justificación y todo el trabajo de

¹⁵ Tal como lo ha señalado Ario Garza, citado en este mismo trabajo en la página 64, quien refiere que los alumnos de educación básica suelen entender por “investigar” el hecho de copiar información de una monografía de papelería, material didáctico que hoy en día ha venido a ser sustituido por enciclopedias virtuales y sitios web consultadas en Internet.

documentación que implicaba, para hallar al final de la investigación un enfoque filosófico que permitiera exponer, explicar y comprender o interpretar filosóficamente tal problema de investigación.

En mi caso, hubo algunos alumnos, pocos realmente, que desoyeron tales indicaciones o que no cumplieron con los diferentes ejercicios que integraron la práctica docente en cuestión, entregando trabajos de copia y pega que en los hechos, se les explicó previamente, serían considerados como plagio y anulación de su trabajo. La causa, creo yo, de esos pocos casos fue un desinterés o falta de motivación en general no solamente en la asignatura en donde realicé mi práctica docente, sino quizás en buena parte de su desempeño académico. Otra causa de estos trabajos fallidos, referida directamente por muy pocos alumnos fue que no contaron con tiempo suficiente debido a otras evaluaciones y/o problemas personales de administración, por lo que cayeron en la práctica del plagio como un recurso de urgencia para poder entregar un trabajo que les demandó más tiempo y atención del que habían planificado.

Insisto, afortunadamente, los alumnos que no cumplieron con sus trabajos de investigación fueron una minoría que, considero no representa un fracaso como tal de mi propuesta pedagógica, pero sí revela problemas de fondo en algunos estudiantes que finalmente terminan por ser el resultado de un sistema educativo con carencias y deficiencias necesarias de reflexionar por los docentes y administrativos.

Una segunda dificultad que se halló fue que varios alumnos desconocían el modo correcto de citar textos, lo que se traducía en problemas para determinar en qué condiciones usar comillas para referir a citas textuales y, sobre todo, en un desconocimiento sobre la necesidad de recuperar correctamente y registrar siempre la ficha bibliográfica de las obras consultadas en sus trabajos de investigación. Este problema que tiene que ver con el aparato crítico se manifestó

también en la carencia de elementos para determinar cuándo es necesario y/o pertinente poner una nota explicativa al pie de página.

A ello se suman errores de estilo como cuándo usar letra cursiva, negritas y mayúsculas, lo cual, si bien recae principalmente en una cuestión de preferencias y estilo personal en la escritura, en el fondo puede indicar problemas mismos de redacción, pues hubo casos en donde el uso de negritas o cursivas para enfatizar cierta información fue indiferenciado y sin ningún criterio claro, lo cual nos mueve a reflexionar que los alumnos carecen de una práctica continua enfocada en la redacción de textos académicos. Pareciera que no muchos docentes estimulan a sus estudiantes a realizar textos propios durante su formación en el bachillerato.

Otro problema identificado y que francamente me sorprendió mucho encontrarlo de modo recurrente, fue que los alumnos no logran aprovechar eficientemente algunas herramientas básicas del procesador de textos (Word). Por ejemplo, no dominan las herramientas prediseñadas para insertar notas al pie de página, cuadros de texto y/o imágenes, así como la numeración de hojas, y herramientas de párrafo para dar formato a sus textos. Esta situación inesperada por mí me hizo reflexionar bastante en la falta de asignaturas (o en su deficiente impartición) donde el estudiantado debería obtener tales conocimientos esenciales para su vida académica en el uso de tecnologías y redacción de trabajos, como Taller de Computo e incluso Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. Si bien este es un problema que recae directamente en la institución educativa en concreto y en las asignaturas señaladas, aun cuando se trata de una serie de saberes ajenos al perfil disciplinar de la Filosofía, una vez identificadas esas lagunas con mis alumnos de la segunda práctica docente, tuve que hacer lo necesario por tratar de subsanarlas con el grupo con quien trabajé mi tercera práctica, lo que de alguna manera repercutió negativamente en el aprovechamiento del tiempo para lograr mis propósitos filosófico-didácticos, pero

que resultó necesario incorporar por la naturaleza de mi propuesta basada en la práctica de habilidades investigativas.

Estos tres elementos que representaron dificultades me llevan a reflexionar sobre el carácter dependiente de mi estrategia, en buena medida, del trabajo que se hace en otras signaturas en donde los estudiantes deberían obtener nociones, habilidades y actitudes básicas de investigación que deberían practicar y desarrollar a lo largo de su formación académica, pero que parecen estar a la zaga. Tal dependencia, sin embargo, es compartida por cualquier asignatura, pues no podemos ignorar el carácter sumativo y acumulativo que en teoría va teniendo la formación de los estudiantes del bachillerato y que ha de prepararlos para enfrentar cada nuevo nivel educativo. No obstante tales dificultades, considero que con mi estrategia de intervención docente logré subsanar parte de las lagunas y deficiencias que los estudiantes presentaban, pues procuré ejercitar y reforzar las habilidades que, aunque sea en términos generales o mínimos ya poseían, tratando de evidenciar su importancia y fortaleciéndolas con diversos ejercicios y actividades de modo que luego pudieran incorporarlas a su proceso de aprendizaje y aplicarlas específicamente en su trabajo de investigación.

Pasando a los aspectos positivos, puedo concluir que los alumnos aun cuando no poseen todas las habilidades requeridas para la investigación al momento de cursar la materia de Filosofía, a partir de mi estrategia pude generar varias de ellas o, cuando existían ya en los alumnos, refrescarlas, potencializarlas y aprovecharlas en la práctica. Trabajar con alumnos por un periodo extendido de cuatro y hasta ocho meses, permite incorporar de manera paulatina y continuada una serie de ejercicios que desarrollan habilidades de lectura y redacción; comprensión y análisis de textos; pensamiento crítico, reflexión y cuestionamiento; observación, contemplación y problematización de la realidad.

Podríamos decir que mi estrategia, en términos generales logró, hacia la práctica dos y sobre todo la tres, unir de modo satisfactorio tanto las habilidades

procedimentales de la investigación, como las habilidades y actitudes propias de la filosofía, mismas que abonaron no solamente al conocimiento disciplinar, sino incluso al desarrollo mismo de las habilidades de investigación.

El lector juzgará por sí mismo a partir de lo ya expuesto y las evidencias si se lo aquí afirmado se sostiene, sin embargo, en un ejercicio de autocrítica, creo que en términos generales se cumplieron los objetivos de transmitirles una idea de la filosofía como disciplina vital, que reflexiona los problemas más inmediatos del ser humano y que plantea un sentido práctico para la comprensión y solución de estos. A su vez, considero que los alumnos lograron desarrollar en mayor o menor medida una serie de habilidades de investigación que pudieron aplicar en un acercamiento más autónomo al conocimiento científico, al mismo tiempo que constituyen habilidades válidas y necesarias para su desarrollo académico y profesional futuro, aun cuando no vayan a dedicarse a la filosofía o las humanidades.

Las tres prácticas docentes me permitieron comprender con toda claridad y evidencia que desarrollar y fortalecer las habilidades para la investigación es una tarea continua, constante y dependiente en mucho, de un tiempo prolongado de práctica y perfeccionamiento. Más aún, que las habilidades y actitudes filosóficas que pueden llevar a los estudiantes a obtener conocimientos disciplinares por vía de la investigación, están completamente ligadas con las operaciones básicas instrumentales de la investigación en general. Es decir, en mi práctica docente pude corroborar que la investigación filosófica es una manera específica de escudriñar la realidad, de problematizar el contexto y de buscar una serie de respuestas desde el enfoque filosófico, pero tal proceder depende siempre de habilidades rudimentarias en tanto que son habilidades básicas de pensamiento, comunicación y búsqueda de información, mismas que sería ideal que a través de la educación básica y media superior fueran potencializadas, sistematizadas y

puestas en práctica continuamente, lo cual, lamentablemente no sucede de manera óptima.

Lo que yo logré hacer con mi práctica docente, mejorando en cada una de ellas, fue hacer evidente a los estudiantes que tales habilidades y actitudes ya las poseían en mayor o menor medida y que debíamos darles un enfoque y uso filosófico. Logré rescatar varios de los conocimientos, actitudes y habilidades que previamente ellos habían obtenido a lo largo de su historia académica y potencializarlas con un sentido crítico, activo, autónomo y riguroso, de modo que pudieran enfocarlas al examen filosófico de su realidad y encauzarlas para la búsqueda de marcos de análisis e interpretación propiamente filosóficos.

Asimismo, a través de la práctica de la investigación filosófica contextual, considero que logré que los alumnos, además de generar y practicar las habilidades ya señaladas para la adquisición de conocimientos disciplinares de filosofía, pudieran ver, comprender y valorar que la filosofía tiene reservada para ellos una serie de saberes prácticos, útiles y necesarios para quien se interese en comprender y cambiar su realidad inmediata. Es decir, creo que el ejercicio mismo de hacer investigación documental en filosofía logró llevar a los estudiantes a la toma de conciencia de que la filosofía es un saber vivo y necesario para su formación académica y humana.

En términos generales, los estudiantes lograron problematizar diversos aspectos de su realidad, explicar por qué los afectan en su vida cotidiana y por qué son importantes de reflexionar con una perspectiva filosófica. Podría decir que logré despertar en ellos una curiosidad nata y encauzarla a la investigación filosófica. En el proceso, reforzamos habilidades instrumentales, técnicas, meramente procedimentales, así como habilidades de pensamiento crítico, análisis y reflexión. En conjunto, creo que el resultado cumplió con los dos objetivos planteados: enseñar filosofía con una estrategia que moviera a la enseñanza y aprendizaje activo, interesado y dinámico, al mismo tiempo que permitiera

visualizar la pertinencia, valor e interés que la filosofía puede tener para los estudiantes, al vincularse con los problemas que a ellos les interesan y les preocupan.

CONCLUSIONES

Para cerrar este trabajo no me resta sino hacer una serie de consideraciones que, sin ánimo de ser repetitivo, evalúo como necesarias de señalar en tanto que, a mi juicio, lograron corroborarse a lo largo de la fundamentación, diseño, planeación y aplicación de mi estrategia docente.

Por un lado, remito a las y los lectores a la lectura del balance de cada práctica y al balance general de tres prácticas docentes que realicé y que precede a esta conclusión, pues es ahí en donde he realizado una evaluación de forma pormenorizada sobre las dificultades, limitaciones, así como logros en torno a los objetivos de mi propuesta de intervención docente. En tales balances se encuentran, además, consideraciones sobre el conjunto de habilidades que logré desarrollar o reforzar en los estudiantes de los grupos con los que trabajé y se apunta en qué sentido considero que las evidencias son testimonio del éxito o las limitaciones de cada práctica y de la estrategia docente en general, observando, a mi juicio, resultados mayoritariamente satisfactorios en la segunda práctica docente y, sobre todo, en la tercera.

Por otro lado, quiero decir que lo que intenté ofrecer con este trabajo es una estrategia de intervención docente que sirve para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía con un sentido vivo, crítico e interesado. Considero que el método de enseñanza de la filosofía a partir de la investigación que aquí propusimos involucra al estudiante con una serie de actitudes, habilidades, prácticas y actividades que lo mueven a pensar, cuestionar, dudar y problematizar sobre su realidad, de modo que una vez que se hallan instalados en el momento del conflicto, en el problema a resolver, encuentren en la filosofía una serie de respuestas que les permitan comprender sus problemáticas sociales, existenciales y personales. Para ello, los estudiantes hicieron investigación en filosofía, lo cual significó pasar por diversos momentos propios de las habilidades filosóficas, así

como por procesos técnicos e instrumentales que les sirvieron para manejar información y procesarla filosóficamente.

Asimismo, lo que aquí presentamos, fue una estrategia de intervención docente que sirve a los profesores para enseñar los contenidos disciplinares de la materia de filosofía pero que exige el mismo compromiso e involucramiento activo como docentes-investigadores en tanto que la estrategia propuesta rompe con la verticalidad de la enseñanza basada en la mera repetición de conocimientos por parte del profesor y la acumulación de información por parte del estudiante.

Desde nuestra perspectiva, la enseñanza de la filosofía a partir de la investigación implica que tanto docente como estudiante asuman una actitud crítica, activa, interesada y dinámica en la búsqueda de conocimientos significativos para la comprensión de diversas problemáticas que tocan directamente al interés de ambos agentes del proceso pedagógico. Es decir, en tanto que nuestra estrategia de intervención docente parte de un problema de investigación emanado de las problemáticas e intereses específicos de los estudiantes, éstos logran hallar en la filosofía un saber útil, valioso y pertinente al que pueden recurrir para solucionar sus problemáticas, o al menos para interpretarlas y comprenderlas críticamente; todo ello, con el acompañamiento, asesoría y dirección del docente que tiene que dominar las habilidades para la investigación que estarán en juego para la consecución de tales objetivos.

Ahora bien, quisiera enlistar y comentar sumariamente una serie de reflexiones, enseñanzas y aprendizajes que me deja este proceso.

1. Se confirmó que hacer investigación filosófica en el bachillerato como parte de la educación de los estudiantes es algo viable, en tanto que la investigación filosófica se vale de habilidades de investigación básicas, generales, que todo estudiante ha tenido, desarrollado, practicado a lo largo de su vida académica y personal, que pueden ser potencializadas y perfiladas al ámbito

disciplinar de la filosofía, con ayuda de una estrategia que las ponga en el centro de la actividad pedagógica.

2. En ese sentido, se confirma que la investigación como actividad académica tiene una dimensión formativa sumamente valiosa, más allá de la generación de conocimientos. Es decir, cuando hablamos de investigación no solamente hablamos de innovación, generación de tecnologías y saberes de punta que sirvan a la especialización disciplinar; la investigación tiene también una dimensión, si se quiere, más modesta, que consiste en servir a los estudiantes como una experiencia formativa que les permite desarrollar, reforzar, potencializar, y poner en práctica habilidades propias de la investigación en general y de la investigación filosófica en particular, al mismo tiempo que les sirve como recurso para el aprendizaje de contenidos disciplinares de la filosofía.

3. Se cobró consciencia de que mi estrategia de intervención pedagógica requiere en gran parte de la formación previa que los estudiantes tienen a su paso por la educación básica, secundaria y parte del bachillerato. Esta estrategia que propongo tendría mejores resultados si la educación que los estudiantes reciben en etapas previas efectivamente cubriese los objetivos que se plantea. Por ejemplo, hay habilidades básicas de las que la investigación filosófica depende y se beneficia, como la lectura, la redacción, el análisis y comprensión de textos, el uso de herramientas tecnológicas para la búsqueda de información, así como para la redacción y presentación de trabajos escritos, entre otras. No obstante, como hemos señalado en el balance general de las prácticas docentes, considero que con mi estrategia logré encarar tal desafío, rescatando y reforzando varias actitudes y habilidades necesarias para la investigación de forma satisfactoria.

4. Se pone de relieve que la investigación es parte inherente a la docencia y viceversa, es decir, necesariamente hay un momento en el que el docente investiga para conocer más, preparar clase y transmitir conocimientos a sus estudiantes, mientras que el investigador requiere, necesariamente, socializar sus

conocimientos y la docencia es uno de esos espacios predilectos en donde puede hacerlo. Con esto, reflexionamos y comprobamos, coincidiendo con Paulo Freire, que la naturaleza misma del docente, desde un enfoque crítico de la educación, debe ser la de un investigador nato. Llamamos, con Freire, a que los docentes se asuman, sin ningún temor, como investigadores en su práctica pedagógica cotidiana.

5. Corroboramos, sin ninguna duda, que la investigación, y en el caso concreto de mi propuesta, la investigación filosófica, ha de servir no solamente a la adquisición de ciertos contenidos temáticos y formales del área disciplinar, ni siquiera solamente al conocimiento instrumental y el dominio de ciertas habilidades metodológicas y procedimentales de la investigación, sino, sobre todo, a la formación de actitudes y habilidades para la vida diaria, para enfrentarse y transformar el mundo que habitamos.

6. Se confirmó el supuesto de que la investigación como recurso para la enseñanza de la filosofía, efectivamente lleva a los estudiantes a dimensionar el sentido práctico, vivencial, útil y valiosos de la filosofía para la comprensión y resolución de problemas de su realidad circundante, superando los problemas que identificamos al inicio de este proyecto y su implementación: la enseñanza memorística, acrítica y desinteresada que se genera tras la desvinculación entre la filosofía y los intereses reales de los estudiantes.

Finalmente, deseo apuntar que lo que quise, a través de mi práctica docente fue enseñar a las y los jóvenes estudiantes que la filosofía no es un cúmulo de escritos arcaicos registrados en gruesos tomos olvidados en la biblioteca, sino un acervo de saberes vivos que aún hoy, después de varios siglos de haber sido formulados y escritos, siguen siendo vigentes, nos siguen diciendo algo sobre el mundo que habitamos, sobre las relaciones sociales que entablamos con los otros, con distintas culturas y formas de pensar; que la filosofía nos puede ayudar a cuestionar y modificar nuestra manera de relacionarnos con la naturaleza; que la

filosofía, como enfoque crítico de la vida, ayuda al autoconocimiento, al autoexamen y la definición de aspectos sustanciales de nuestro ser.

Esperamos que las evidencias aquí reportadas, pero, sobre todo, la experiencia personal de los docentes y estudiantes que lleguen a emplear esta propuesta para el estudio de la filosofía en el bachillerato pueda corroborar nuestros anhelos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, Lourdes (2009). *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Aristóteles (2011). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Asociación Filosófica de México A.C. (2016). *Manifiesto del XVIII Congreso Internacional de Filosofía de la Asociación Filosófica de México*. Noviembre 15, 2016, de Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana (CEFIME). Sitio web: <https://filosofiamexicana.org/2016/11/13/manifiesto-del-xviii-congreso-internacional-de-filosofia-de-la-afm/>
- Barreda, Gabino (2010). "Carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio", en *Estudios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bravo Arriaga, María Dolores (2001). *El discurso de la espiritualidad dirigida. Antonio Núñez de Miranda, confesor de Sor Juana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ceniceros, Jesús. (s/f). *Programa institucional Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades, Ciencias Sociales y Artes*. Recuperado a partir de: <http://jovenesinvestigacionhyics.dgenp.unam.mx/inicio/colegio-eeya> [Consultado: 09/mayo/2019]
- Clavijero, Francisco Javier (1964). *Historia Antigua de México*. México: Porrúa.
- De Ipola y Castells (1975). *Epistemología y ciencias sociales*, en Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. México: Grupo Ideograma Editores, Secretaría de Educación Pública, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz de Gamarra, Juan Benito (1984). *Elementos de filosofía moderna*. Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. México: Grupo Ideograma Editores, Secretaría de Educación Pública, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Eguiara y Eguren, Juan José de (1984). *Prólogos a la Biblioteca Mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escorcía Oyola, Olavo (2009). *Manual para la investigación. Guía para la formulación, desarrollo y divulgación de proyectos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Artes.

- Fernández Rincón, Héctor (2002). "Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación", en Moran Oviedo, Porfirio (comp.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento Universitario. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- (2011). *La educación como práctica de la libertad*. 2ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gaos, José (1960). *Sobre enseñanza y educación*. México: UNAM.
- (2000). *La filosofía en la Universidad*. México: UNAM.
- Garza Mercado, Ario (2007). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*, 7ª ed. México: El Colegio de México, Biblioteca Daniel Cosío Villegas.
- Glazman Nowalski, Raquel (2002). "El vínculo investigación-docencia en la universidad pública", en Moran Oviedo, Porfirio (comp.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento Universitario. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- (2003) en Ducoing Watty, Patricia (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. México: Grupo Ideograma Editores, Secretaría de Educación Pública, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- González Casanova, Pablo (1953). "El problema del método en la Reforma de Enseñanza", en UNAM, *Documentos y testimonios del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1970). *Pablo González Casanova, 6 de mayo de 1970-7 de diciembre de 1972*, en José Roberto Gallegos Téllez Rojo (ed.) (2014). *Discursos de toma de posesión de los rectores de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1910-2011*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- González Teyssier, Jorge & Ernesto García Palacios (coords.) (2013). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

- Guevara Niebla, Gilberto (2011). *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez, Marina & Langarica, Guadalupe (1994). "El perfil del docente de tiempo completo en la ENP", en *Perfiles Educativos*, 4. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Herder (2017), *Encyclopaedia Herder*. Herder editorial. Recuperado a partir de: https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/P%C3%A1gina_principal
- Krauze, Rosa (1986). *Introducción a la investigación filosófica*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. (Colección: Opúsculos 93 / Serie Investigación).
- Landa, Diego de (1986). *Relación de las Cosas de Yucatán*. México: Editorial Porrúa.
- Lenkersdorf, Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- León-Portilla, Miguel (1997). "El binomio oralidad y códigos en Mesoamérica", en *Estudios De Cultura Náhuatl*, 27, 135-154. Recuperado a partir de: <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/77945>
- (2011). *Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra. Recogidos por fray Andrés de Olmos hacia 1535*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Amalia, Sumano, Guadalupe, De Jesús, Esteban, et. al. (2011). *Productos del SADE General ciclo escolar 2010-2011 que sobre la asignatura "Pensamiento Filosófico de México"*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado a partir de: <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Asignaturas/pensamiento-filosofico-en-mexico>
- Maneiro, Juan Luis & Manuel Fabri (1989). *Vidas de mexicanos ilustres del siglo XVIII*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mendieta, Gerónimo de (1870). *Historia Eclesiástica Indiana. Obra escrita a fines del siglo XVI por Fray Gerónimo de Mendieta de la Orden de San Francisco*. México: Antigua Librería.
- Mora, José María Luis, (1837). *Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mexicano*. Tomo I. París: Librería de Rosa.
- Morán Oviedo, Porfirio (1993). "La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica", en *Perfiles Educativos*, julio-sept. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Morán Oviedo, Porfirio (2011). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento Universitario. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Moreno Bayardo, Guadalupe (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- (2005). "Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 1. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz Rosales, Víctorico (2011). "Investigatio docens o docencia en forma de investigación", en Romano, Carmen & Jorge Fernández, (coords.). *Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras.
- Noguez, Xavier (2017). *Códices*. México: Secretaría de Cultura.
- Nubiola, Jaime (2010). *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. 5ª ed. España: Ediciones Universidad de Navarra.
- Observatorio Filosófico de México A.C (2016). *Petición para la Asamblea Constituyente de la Ciudad de México. Por la incorporación de la filosofía en la Constitución de la Ciudad de México*. Noviembre 20, 2016, de CEFIME. Sitio web: <https://filosofiamexicana.org/2016/06/28/change-org-incorporacion-filosofia-cdmx/>
- Porlán Araiza, Rafel (2011). "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en Morán Oviedo, Porfirio (comp.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, colección Pensamiento Universitario. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Ramos, Samuel (1951). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Espasa Calpe.
- Rovira Gaspar, Ma. del Carmen (1993). *Bibliografía mexicana filosófica y polémica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (1997). *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Dirección General de Asuntos del Personal Académico.
- (1998). *Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX*. Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Rovira Gaspar, Ma. del Carmen (2014). "¿Nuevas rutas en la filosofía en México en el siglo XXI?", en Muñoz Rosales, Victórico (Coord.) (2014), *Filosofía Mexicana de la Educación*, México: Editorial Torres Asociados.
- Sahagún, Bernardino de (2000). *Historia General de las Cosas de Nueva España*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Salmerón, Fernando (2004). *La filosofía y las actitudes morales*. México: Siglo XXI Editores.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1989). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2011). "Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior", en Morán Oviedo, Porfirio (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1997). *Filosofía y circunstancia*. México: Siglo XXI Editores.
- Sierra, Justo (2004). *Discurso inaugural de la Universidad Nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sigüenza y Góngora, Carlos de (1959). *Libra astronómica y filosófica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soria Nicastro, Óscar (2002). "Docencia de la Investigación en la Universidad Latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?", en Morán Oviedo, Porfirio (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Toledano, Vicente Lombardo (2002). "La cultura se basa en la ciencia", en Muñoz Rosales, Victórico (coord.). *Filosofía Mexicana de la Educación*. México: Torres Asociados.
- Torquemada, Juan de (2018), en Aspe Armella, Virginia (coord.). *Análisis crítico de textos filosóficos. Siglo XVII*. México: Porrúa: Universidad Panamericana, Novohispania.
- Trabulse, Elías (1996). *El círculo roto. Estudios históricos sobre la ciencia en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Nacional Autónoma de México (1971). "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", en *Gaceta UNAM*, México, Ciudad Universitaria. 3ª época, vol. II.

----- (1974) *Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Versión en línea: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/177.pdf>

----- (1996). *Plan de estudios actualizado. Colegio de Ciencias y Humanidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

----- (2001). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Modelo y prácticas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

----- (2013). *Presentación y Objetivos del Programa Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*. Mayo 15, 2017, de Universidad Nacional Autónoma de México. Sitio web: http://jovenes.humanidades.unam.mx/quienes_somos.php

----- (2018). *Programa de Estudio. Área Histórico Social. Filosofía I-II*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Weiss, Eduardo (2012). "Jóvenes y bachillerato", en *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Zea, Leopoldo (1983). *Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Zorrilla, Juan Fidel (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.