



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

FILOSOFÍA

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA Y PENSAMIENTO CRÍTICO  
EN EL BACHILLERATO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

HERIBERTO HERNÁNDEZ JUÁREZ

TUTORA:

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA  
EDUCACIÓN

COMITÉ TUTOR:

DR. ALEJANDRO ROBERTO ALBA MERAZ (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
LETRAS)

DR. LUIS AARÓN JESÚS PATIÑO PALAFOX (FACULTAD DE FILOSOFÍA Y  
LETRAS)

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., OCTUBRE 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.

## Agradecimientos:

Agradezco a mis padres y a mi hermano por su apoyo incondicional en cada proyecto que me propongo. De igual forma a mi innumerable familia que de alguna u otra forma, en menor o mayor medida me demuestran que cuento con ellos.

A mi esposa por acompañarme desde el inicio de esta empresa, por estar conmigo en mis noches de desvelo, animándome cuando sentía dudas y siendo parte de mis experiencias.

A la Dra. Olivia Mireles Vargas por su profesionalismo, dedicación, disciplina y cariño. Sus enseñanzas las llevaré conmigo el resto de mi vida.

A los profesores de esta maestría, que me enseñaron tanto, que me transmitieron su pasión por la enseñanza y la filosofía, reafirmando que he elegido el camino correcto.

A mis preciadas compañeras y amigas maestras que no solo compartieron conmigo su experiencia educativa sino su experiencia de vida, construyendo un vínculo invaluable.

A toda la plantilla de trabajadores, académicos y administradores, que conforman la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) por creer en mí y darme la oportunidad de seguir desarrollándome profesional y personalmente.

A mis estimados alumnos por demostrarme que siempre podemos superar nuestras expectativas Al Colegio de Bachilleres, por dotarme de extraordinarios colegas que comparten la misma pasión que yo.

Especialmente, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por otorgarme los medios materiales e intelectuales que me permitieron dedicarme de tiempo completo al desarrollo del presente trabajo.

Y finalmente a todos mis compañeros docentes, que día a día salen a dar lo mejor de sí con la esperanza de contribuir al mejoramiento del país.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
<b>Capítulo 1 La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres</b>	5
1.1. Las políticas públicas de la EMS (siglo XXI), y su impacto en la enseñanza de la filosofía	5
1.2. El problema de la inserción al magisterio y la capacitación continua	17
1.3. Circunstancia y retos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la actualidad	23
<b>Capítulo 2 El pensamiento crítico en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía</b>	29
2.1. ¿Qué es el pensamiento crítico?	36
2.2. Aprendizaje Basado en Problemas	45
2.3. Evaluación del aprendizaje de la filosofía a partir del pensamiento crítico	56
<b>Capítulo 3 Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico</b>	63
3.1. Primera intervención	65
3.2. Segunda intervención	70
3.3. Resultados	89
<b>Conclusiones</b>	111
<b>Referencias</b>	115
<b>Anexos</b>	124
<b>Apéndice. Una experiencia de trabajo colegiado en el COLBACH</b>	132

## Introducción

La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior presenta grandes retos. Algunos de ellos son: la falta de interés por parte del alumnado, la naturaleza de la disciplina y su resiliencia a la institucionalización, las constantes reformas educativas, el ajuste entre los conceptos abstractos y la realidad concreta, la falta de orientación en la construcción de estrategias didácticas, y sobre todo su orientación o propósito. Ese último aspecto es el que se planea trabajar en el presente escrito.

Cuando se le pregunta a un profesor de filosofía de cualquier subsistema de la educación media superior ¿Por qué es importante su disciplina para los jóvenes? La respuesta es casi universal: para que desarrollen su pensamiento crítico. Sin embargo, la situación se vuelve muy compleja cuando preguntamos cosas como ¿Qué es ese tipo de pensamiento? ¿Por qué se apuesta por esa forma de pensar? ¿Por qué la filosofía debe estar ligada al pensamiento crítico? Y ¿Cómo se promueve la crítica dentro del aula? Las respuestas aquí dejan de ser universales y se diversifican tanto que la noción de pensamiento crítico se vuelve un problema.

Parece que el filósofo tiene dos herramientas poderosas para orientar el sentido de su trabajo. Por un lado, la formación filosófica que le ha dado la universidad, y por otro, la normatividad institucional que le ofrece el estado y la escuela. Sin embargo, en el primer caso encontramos que la naturaleza de la filosofía no permite homogenizar el conocimiento y derivar una postura teórica universal; de hecho, la historia de la filosofía no es más que un gran campo de batalla entre diversas formas de comprender la realidad. Y en el segundo caso tampoco ofrece una respuesta ya que las definiciones que encontramos son ambiguas, restrictivas o inconsistentes.

Sumémosle a eso que vivimos en un mundo en el que las personas están sobre estimuladas. Es decir, vivimos en una cultura que se mueve rápido, en la que los videos cortos dan la pauta de la velocidad de los procesos cognitivos. Las nuevas generaciones están acostumbradas a su teléfono móvil, un aparato diseñado para ofrecer estímulos audiovisuales todo el tiempo, a generar adicción y a trasladar la vida social presencial a la virtualidad de las redes sociales. La pandemia agudizó esta característica, casi todos hemos vertido nuestra vida en nuestros dispositivos móviles. El trabajo, la escuela, las compras, las cuentas de banco, los amigos, la pareja, la familia, la sexualidad, el arte, el entretenimiento, entre otros aspectos, se encuentran en un instante al alcance de la mano. Basta con

sacar el móvil de la bolsa, desbloquearlo con el patrón, la huella o el rostro, para acceder al aspecto de la vida que queramos. Y frente a este mundo tan vertiginoso ¿Qué puede ofrecer la filosofía?

Tener una vida exitosa, estabilidad financiera, experiencias estimulantes y muchos seguidores son las claves de una buena vida hoy en día. Parece que ya no hay tiempo para las pausas, para las lecturas lentas, la reflexión o el análisis minucioso de nuestra propia vida. Eso es perder el tiempo. Ofrecerle al joven la oportunidad de analizar con cuidado su entorno, de madurar sus reflexiones o de meditar junto con los grandes pensadores del pasado resulta absurdo en una sociedad como la nuestra. Esto ha llevado a varios intentos de erradicarla del sistema educativo en todos los países del mundo. Afortunadamente la filosofía ha sabido responder en la mayoría de los casos, demostrando su relevancia, potencia y necesidad. Tal vez la filosofía no es útil para la vida de consumo que hoy se promueve, pero es imprescindible para el autodescubrimiento, pues como dice Bertrand Russell:

El hombre que no tiene ningún barniz de filosofía va por la vida prisionero de los prejuicios que derivan del sentido común, de las creencias habituales en su tiempo y en su país, y de las que se han desarrollado en su espíritu sin la cooperación ni el consentimiento deliberado de su razón. Para este hombre el mundo tiende a hacerse preciso, definido, obvio; los objetos habituales no le suscitan problema alguno, y las posibilidades no familiares son desdeñosamente rechazadas. Desde el momento en que empezamos a filosofar, hallamos, por el contrario, como hemos visto en nuestros primeros capítulos, que aun los objetos más ordinarios conducen a problemas a los cuales sólo podemos dar respuestas muy incompletas. La filosofía, aunque incapaz de decirnos con certeza cuál es la verdadera respuesta a las dudas que suscita, es capaz de sugerir diversas posibilidades que amplían nuestros pensamientos y nos liberan de la tiranía de la costumbre. Así, el disminuir nuestro sentimiento de certeza sobre lo que las cosas son, aumenta en alto grado nuestro conocimiento de lo que pueden ser; rechaza el dogmatismo algo arrogante de los que no se han introducido jamás en la región de la duda liberadora y guarda vivaz nuestro sentido de la admiración, presentando los objetos familiares en un aspecto no familiar. (Russell, S.f.: 99)

Tal vez la filosofía no nos entregue la verdad, pero definitivamente nos aleja de los discursos falsos y enajenantes que se nos imponen. Nos aleja del dogmatismo, del ejercicio alienante que está a la base del sentido común y de los prejuicios perjudiciales que nos entrega la sociedad. La filosofía entonces sirve para combatir y defender la autonomía, pero también sirve para acercarnos a una comprensión más precisa del mundo, de nosotros, y de los otros. Por estas razones es que, de nuevo, se vuelve fundamental tener bien claro el sentido de la filosofía en el bachillerato.

Por ende, el presente trabajo es una propuesta de lo que puede entenderse por enseñar filosofía y cómo alcanzar los propósitos establecidos a través de una metodología que funcione en el aula. Es decir, en el presente escrito el lector encontrará una definición de pensamiento crítico, su relación con la filosofía y la forma de instrumentalizar esto en el aula a través de la metodología conocida

como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Para lograr dicha empresa el trabajo se dividirá en tres capítulos.

En el primer capítulo se encuentra un análisis de las políticas públicas que rigen la educación media superior en México. Actualmente el sistema educativo se encuentra en proceso de cambio. Durante los últimos años se ha gestado un nuevo modelo llamado “Nueva escuela mexicana” que pretende sustituir la reforma de 2016 que a su vez es un ajuste a la reforma de 2008. Sin embargo, todo esto continua en proceso. A pesar de que ya hay avances significativos en la construcción del nuevo modelo, los planes y programas de estudio, así como muchos documentos oficiales, siguen articulados según la anterior normatividad. Por ello el presente trabajo se ha centrado en analizar la coherencia de las reformas anteriores pues son las que siguen vigentes.

A lo largo del primer capítulo el lector encontrará artículos, documentos oficiales y leyes generales que se aplican a cada uno de los subsistemas que componen la educación media. Posteriormente se analiza de forma concreta como estas leyes son interpretadas y operativizadas por el Colegio de Bachilleres (Lugar en el que se aplicó la práctica educativa). Se analizan, desde los objetivos más generales de la institución, hasta la forma en la que están organizados los programas de estudio, pasando por el mapa curricular. Todo esto teniendo como hilo conductor el pensamiento crítico. Finalmente se analizan los procesos de inserción, los cursos de actualización y capacitación docente, así como el perfil de los alumnos, para entender los alcances de estos en la solución del problema.

En el segundo capítulo el lector se encontrará con la parte teórica del trabajo. En primer lugar, podrá observar la noción que se tiene de la filosofía, desde dónde se argumenta y cuáles son los objetivos que se le atribuyen. Es decir, se expone lo que se entiende por filosofía, su necesidad y lo que se espera de ésta. En segundo lugar, podrá encontrar un breve recorrido por diferentes nociones de pensamiento crítico, sus principales semejanzas y diferencias, para finalmente postular la que nos parece más conveniente. En este caso se ha apostado por una definición amplia de lo que es pensar críticamente y se le han asignado doce categorías, la mitad de ellas de carácter cognitivo y la otra mitad de carácter ético. Finalmente se aborda el aspecto metodológico, aquí se encontrará el lector con un breve recorrido por la historia e impacto que ha tenido el ABP, algunas de sus principales variantes, los pasos que se recomienda, las virtudes del método y lo que se puede esperar en el aula, además de mencionar brevemente los resultados que reportan otras prácticas.

Por último, se podrá observar la puesta en marcha de la propuesta. En el tercer capítulo se encuentran las dos prácticas que componen el trabajo. A pesar de que ambas prácticas se realizaron en la misma institución, con un semestre de diferencia entre una y otra, con alumnos de la misma edad y contexto social, las condiciones fueron abismalmente diferentes. La pandemia del coronavirus arrojó dos escenarios, en el primero los alumnos y el docente se encontraban en encierro total por lo que las actividades académicas se realizaron vía remota utilizando las plataformas digitales facilitadas por la institución y con ayuda de un par más. El segundo escenario se llevó a cabo en una situación de regreso paulatino a las escuelas por lo que los alumnos iban a la ella de forma intermitente mientras que el docente asistía en su horario habitual. Se ha nombrado al segundo escenario como semipresencial ya que la mitad del grupo asistía una semana y la otra mitad la semana siguiente. Como se puede observar los escenarios fueron completamente insólitos lo que implicó un gran reto, pero también permitió ver la versatilidad de la propuesta.

En el tercer capítulo, se encontrará la contextualización detallada de las circunstancias, la planeación didáctica, así como los contenidos y recursos que se utilizaron. El lector notará que la práctica semipresencial tiene un desarrollo más amplio que la remota. Esto último se debe a que la práctica virtual presentó dificultades serias por el propio contexto en el que se desarrolló y, por ende, los resultados alcanzados distaron de las expectativas esperadas. Sin embargo, la segunda práctica resultó ser más fructífera a pesar de que fue una situación emergente pues se sintió un cambio muy brusco de lo virtual a lo semipresencial. El lector podrá valorar lo que aquí se afirma cuando analice los resultados que se presentan.

Por último, se encontrarán las conclusiones del trabajo, una breve reflexión de lo vivido y las ideas que el autor ha consolidado a lo largo del proceso. Esperamos que la lectura del texto sea amena, pero sobre todo útil para los docentes de filosofía en el medio superior y que se puedan extraer herramientas valiosas a nivel teórico y práctico para que cada uno construya su propio ejercicio docente.

## Capítulo 1

### La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres

El presente trabajo se basa en un supuesto: que existe la necesidad de elaborar herramientas didácticas que introduzcan el desarrollo del pensamiento crítico para mejorar la práctica educativa de la filosofía y generar un aprendizaje significativo en los alumnos. Para justificar esta idea las siguientes páginas se encargarán de analizar lo que ocurre con la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. Para ello se analizarán, en primer lugar, las políticas públicas que rigen a la educación media superior en México, sus transformaciones en los últimos trece años y posteriormente la interpretación de éstas que hace el Colegio de Bachilleres para ver como son reflejadas en los programas de estudio de las materias de Humanidades. Posteriormente se analizarán las normas que rigen el proceso de ingreso a la docencia y las capacitaciones que se ofrecen al personal docente. Todo esto para poder comprender cuáles son las tendencias que sigue la práctica docente en la actualidad y qué tipo de aprendizaje se puede esperar de los alumnos.

#### 1.1. Las políticas públicas de la EMS (siglo XXI), y su impacto en la enseñanza de la filosofía

Comencemos por analizar cuál es el papel de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Actualmente nos encontramos frente a un cambio en la dirección que sigue la educación en México. Esto es el resultado de una serie de luchas sociales y políticas que han transformado al país. La complejidad del tema es basta y solo nos limitaremos a observar los efectos que han producido estos movimientos en la educación.

La nueva política pública de educación se conoce como Nueva Escuela Mexicana (NEM) y ha nacido como una reacción a las políticas educativas de los gobiernos anteriores ya que se les acusa de ser punitivas y de quitarle reconocimiento al docente (Arroyo, 2019: 4). Pero para entender esta postura reaccionaria, es necesario un breve recuento histórico. Si bien es cierto que la historia del sistema educativo es tan vieja como la historia misma del país, también es cierto que no es necesario llevar a cabo un análisis tan amplio. Tomaremos en cuenta únicamente el periodo correspondiente al presente siglo y lo que ha ocurrido específicamente en la Educación Media Superior (EMS), para finalmente entender la orientación de la filosofía en el marco actual.

Los primeros años de nuestro siglo están marcados por una serie de eventos que comienzan a poner particular atención en lo que sucede dentro de la EMS. Por ejemplo:

En ese sexenio se emprendieron algunas acciones para atender a la EMS, como la creación, en 2002, de la Coordinación General de la Educación Media y, en 2005, la instauración de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Asimismo, se concretaron las reformas educativas de la oferta técnica. En 2003, se consolidó la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas del Conalep, y en 2004 se dio a conocer el Acuerdo secretarial 345, por medio del cual se determinó el plan de estudios del bachillerato tecnológico. (Dander, 2018: 39)

Estos acontecimientos, como la creación de nuevas secretarías, la elaboración de reformas y acuerdos, posibilitaron que en 2008 surgiera una reforma que transformaría por completo las bases de la EMS. Esta reforma es conocida como Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), la cual tenía cuatro ejes principales:

- I) El establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.
- II) La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta.
- III) Los mecanismos de gestión que definen los estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta específicas en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).
- IV) La certificación complementaria de los egresados del SNB. (Acuerdo 442, 2008)

Para entender la necesidad de esta reforma basta con recordar que a partir de la década de los setenta se comenzaron a crear diferentes subsistemas para el bachillerato, por ejemplo, el Colegio de Ciencias Y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (COLBACH), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), etc. Al existir tantos subsistemas no había una dirección clara para este nivel educativo, algunos estaban orientados a la formación técnica, algunos a la formación propedéutica y algunos combinaban ambos enfoques.

Como cada subsistema tenía su propia orientación, el Estado determinó la necesidad de elaborar un Marco Curricular Común (MCC) para que existiera una base común entre los egresados de las diferentes escuelas. Para lograr que esto fuera posible el sistema educativo mexicano apostó por un modelo de competencias. De tal forma que la función del MCC quedó definido en el acuerdo 442 de la siguiente manera:

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB. (Acuerdo 442, 2008)

Así, se esperaba que una vez concluido el bachillerato los alumnos de los diferentes subsistemas compartieran una serie de competencias mínimas sin importar el tipo de escuela en el que hubiesen estudiado. Ese carácter común de los egresados se expresa en las competencias genéricas y en las disciplinarias básicas. Las primeras se caracterizan por ser las competencias que podemos utilizar en cualquier contexto y en cualquier disciplina ya que nos ayudan a manejarnos dentro de ellas, pero también sirven para desarrollar nuevas competencias (Un ejemplo son las competencias de lecto-escritura). Por otro lado, las competencias disciplinares básicas: “son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.” (Acuerdo 444, 2008)

La especificidad y dirección de cada uno de los diferentes subsistemas quedaba garantizada tanto en las competencias disciplinares extendidas, que se refieren a la profundización en los conocimientos, como en las competencias profesionales que son aquellas que se ligan a las habilidades laborales.

Ahora bien, es necesario preguntarse ¿Cuál era el lugar de la filosofía dentro de este MCC? ¿Qué tipo de competencias podemos identificar en la enseñanza de la filosofía? Para responder esta pregunta es necesario analizar el acuerdo 444 en el que se establecían con mayor detenimiento las competencias. Una observación rápida sobre las competencias disciplinares básicas y genéricas nos lleva a la idea de que la filosofía no está incluida en el MCC ya que el acuerdo establece lo siguiente:

Artículo 7.- Las competencias disciplinares básicas se organizan en los campos disciplinares siguientes:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Como se puede observar en la tabla anterior no existía, dentro de los acuerdos institucionales, un lugar para la filosofía en las competencias disciplinares básicas. Es decir, la filosofía se volvió innecesaria para la formación de los jóvenes según el Estado y por ende su orientación quedó relativizada al criterio de los diferentes subsistemas. Se puede afirmar que México fue parte de la tendencia de desplazar la filosofía de las aulas, pues como menciona UNESCO (2009) este fue un

fenómeno que se expandió, al menos, por toda Latinoamérica. Esta disciplina se quedó sin un lugar específico, un problema que hasta la fecha no se ha terminado de resolver.

Ahora bien, si no había un lugar para la filosofía en las competencias disciplinares básicas es necesaria buscarlo en las extendidas, ya que estas son elegidas por los bachilleratos de forma autónoma como lo menciona el acuerdo:

3. Las competencias disciplinares extendidas son específicas de distintos modelos educativos y subsistemas de la EMS.

Las competencias disciplinares extendidas no serán compartidas por todos los bachilleres; se trata de competencias que permiten a los distintos subsistemas de la EMS formar a los estudiantes en el marco de un enfoque determinado. Este enfoque debe definirse a partir de la filosofía educativa del subsistema, los contextos en los que se encuentran sus planteles, los intereses y necesidades de sus estudiantes y sus trayectorias futuras. (Acuerdo 444, 2008)

La filosofía, en la RIEMS, tenía un lugar muy endeble, las diferentes instituciones que componen la EMS no estaban obligadas a enseñar filosofía y por ello no existía una dirección para la misma. En las políticas públicas de la RIEMS cada bachillerato tenía la libertad de instruir o no, a sus alumnos en la filosofía y además darle el enfoque que más le plazca a cada institución. En este caso podemos observar que no existen lineamientos generales que homogenicen la orientación que deben tener los programas de estudio y por ende no había una dirección clara en la enseñanza de la filosofía.

Con la reforma de 2008, si queríamos conocer el para qué de la enseñanza de la filosofía, debíamos ir a cada uno de los diferentes subsistemas a buscar la respuesta. Así, por ejemplo, veremos que el CONALEP tenía una orientación, el COLBACH otra, al igual que el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), el CCH, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DEGETI), etc. No era posible encontrar una respuesta a la pregunta del para qué de la enseñanza de la filosofía, si no que necesariamente se encontraban muchas.

Sin embargo, en 2016 se elaboraron algunos ajustes al sistema educativo. Pero antes de abordar dichos cambios es necesario recordar que tras la evidente exclusión de la filosofía del plan curricular que estableció la RIEMS se llevaron a cabo una serie de críticas por parte de diversos colectivos para exigir la reincorporación de las materias filosóficas en el aula. Dichas exigencias provocaron la creación, en 2009, del Observatorio Filosófico de México que tiene, como uno de sus principales fines la “Defensa de la filosofía frente a las tendencias que buscan eliminarla” (OFMX, 2009). La lucha emprendida por dicha asociación y otros grupos académicos seguramente ejercieron la

suficiente presión para que la filosofía volviera a el aula. Posteriormente en el modelo educativo del 2016, el campo disciplinar de las Humanidades fue incluido dentro del MCC.

Dicho modelo educativo establece las competencias disciplinares básicas al retomar el modelo de 2008 y adherir el campo disciplinar de las humanidades, dando como resultado cinco diferentes campos: 1 Matemáticas 2. Ciencias experimentales 3. Comunicación 4. Ciencias sociales y 5. Humanidades.

El área de Humanidades, que es dónde se encuentran las materias filosóficas, tiene como objetivo “que el estudiante reconozca y enjuicie la perspectiva con la que entiende y contextualiza su conocimiento del ser humano y del mundo. También favorecen el desarrollo de intuiciones, criterios y valores para entender y contextualizar su conocimiento del ser humano y el mundo desde perspectivas distintas a la suya” (SEP, 2016: 326). La misión de la filosofía, que es una materia que forma parte del área de Humanidades, consiste en hacer que el alumno pueda reconocer teóricamente su concepción de la realidad, desde una perspectiva individual hasta una perspectiva más universal en la que reconozca los pilares de su cultura. Además, debe ser capaz de comprender que existen otros marcos explicativos que dan cuenta de lo real.

Se puede decir a grandes rasgos que la misión de las humanidades en el bachillerato (y por ende la misión de la filosofía) consiste en abrir la perspectiva de los jóvenes, mostrarles nuevas formas de interpretar el mundo y ser conscientes de lo que les rodea. Para lograr dicha empresa no solo necesita del conocimiento teórico sino de habilidades argumentativas para contraponer las distintas visiones del mundo. Para el Modelo Educativo 2016 el pensamiento lógico forma parte esencial del conocimiento que deben tener los jóvenes formados en la era de la información, es por ello que las competencias disciplinares tercera y décimo tercera mencionan que el alumno debe pensar críticamente sobre los problemas filosóficos y éticos que le rodean para evitar caer en el prejuicio y el dogmatismo.

Parecería que la reforma del 2016 subsanaba el problema de la orientación de la filosofía, sin embargo, esto no es del todo cierto. Si bien ya existe de forma explícita una misión para la misma, siguen existiendo un par problemas. El primero de ellos hace referencia a una incongruencia que existe entre las competencias genéricas y los objetivos que plantean los programas de estudios lo que genera una desarticulación entre la práctica educativa que se propone y la que se ejecuta. Además, la propuesta de pensamiento crítico que se establece se limita a procesos cognitivos, que, si bien son

necesarios para la enseñanza de la filosofía, también es cierto que esta no se limita a ellos. Por lo tanto, el presente trabajo hace énfasis en que esta orientación no es suficiente y que además es incongruente, sin embargo, eso se verá con mayor detalle al analizar los programas de estudios del COLBACH y al analizar la propuesta de pensamiento crítico que se defenderá en el capítulo dos.

En la NEM encontramos que, a diferencia de la RIEMS y del modelo 2016, no existe la pretensión de reducir la presencia de la filosofía en el bachillerato, sino que se le asigna un nuevo lugar. En más de una ocasión las líneas de política pública (Arroyo, 2019) afirman explícitamente que es necesaria la filosofía para la formación de los nuevos ciudadanos. Todo lo que el alumno aprenda en el salón de clases, incluyendo el conocimiento filosófico debe estar situado en el contexto del alumno para que este sea significativo y pueda entender su relevancia en la realidad social. Dentro de los contenidos básicos se enuncia que la filosofía, la lógica, la ética, y el resto de las disciplinas filosóficas, tienen como misión principal hacer que los alumnos “se reconozcan como seres que forman parte importante del tejido social” (Arroyo, 2019: 12); para lograrlo se pretende que exista una participación de los estudiantes en la toma de decisiones importantes y en proyectos culturales, artísticos y sociales.

Sin embargo, como ya se advirtió la NEM es un programa en construcción que aún no tiene propuestas concretas ni influencia directa en los programas de estudio. Hasta el momento los planes y programas de estudio siguen orientados por el modelo educativo 2016, así que los problemas planteados en dicho modelo siguen presentes y hasta que no ocurra un cambio significativo, los docentes nos vemos frente a la tarea de tratar de solucionarlos.

Podemos resumir el papel de la filosofía en el bachillerato de los últimos 12 años en tres diferentes momentos:

- 1.- En 2008 la RIEMS la enseñanza filosofía queda delegada a un ejercicio transversal y no a un análisis propio, durante 2009 regresan las materias filosóficas, pero aún sin ser parte del MCC.
- 2.- En 2016 el nuevo modelo educativo anexa las humanidades al MCC, orientando la enseñanza de la filosofía hacia la construcción de un pensador crítico capaz de entender el mundo que le rodea. Limitando la filosofía a procesos lógicos y dejando espacios ambiguos que entorpecen su enseñanza.
- 3.- En 2019 nace la NEM y la enseñanza de la filosofía se orienta a la formación cívica del estudiante.

A pesar de que se pueden observar cambios en las políticas y orientaciones que ha tenido el área de filosofía, el Colegio de Bachilleres (COLBACH) continúa articulando los programas de estudio bajo la estructura impuesta por la RIEMS y su posterior adecuación en el 2016. Aunque ya se pueden ver algunas modificaciones que apuntan a la NEM, aún podemos notar, en lo concreto, la influencia del anterior modelo educativo y su enfoque por competencias.

Si bien es cierto que los bachilleratos autónomos no se alinearon a este modelo, se debe considerar que los bachilleratos autónomos representan un pequeño porcentaje de la EMS. El resto de los bachilleratos (centralizados, descentralizados y estatales) se encuentran en el proceso de transición, es decir, en el paso de la reforma de 2016 a la NEM. Dentro de ellos se encuentra el Colegio de Bachilleres (COLBACH), creado en 1973 y constituido por 20 planteles dentro del área metropolitana que contribuyen a matricular a más de 90,000 estudiantes por año (COLBACH, 2020). Sumando a los alumnos del área mixta y no escolarizada la suma de alumnos aumenta a más de 11,000, lo que convierte a la institución en una de las que tienen mayor presencia dentro del área metropolitana. Por estas razones es importante contribuir a la mejora educativa en este subsistema y el presente trabajo es un intento de ello.

Lo primer que se debe analizar es el mapa curricular del COLBACH, en el que podemos ver el lugar de las diferentes disciplinas filosóficas que se ofrecen:

CAMPOS	1er SEMESTRE			2o SEMESTRE			3er SEMESTRE			4o SEMESTRE			5o SEMESTRE			6o SEMESTRE				
	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C	Asignatura	H	C		
<b>ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA</b>																				
Comunicación	Inglés I	3	6	Inglés II	3	6	Inglés III	3	6	Inglés IV	3	6	Inglés V	3	6	Inglés VI	3	6		
	Tecnologías de la Información y la Comunicación I	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación II	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación III	2	4	Tecnologías de la Información y la Comunicación IV	2	4								
	Lenguaje y Comunicación I	4	8	Lenguaje y Comunicación II	4	8	Lengua y Literatura I	3	6	Lengua y Literatura II	3	6	Taller de Análisis y Producción de Textos I	3	6	Taller de Análisis y Producción de Textos II	3	6		
Matemáticas	Matemáticas I	4	8	Matemáticas II	4	8	Matemáticas III	4	8	Matemáticas IV	4	8	Matemáticas V	4	8	Matemáticas VI	4	8		
Ciencias Experimentales	Física I	3	5	Física II	3	5	Física III	3	5											
				Química I	3	5	Química II	3	5	Química III	3	5								
							Geografía I	2	4	Geografía II	2	4	Biología I	3	5	Biología II	3	5	Ecología	3
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales I	3	6	Ciencias Sociales II	3	6	Historia de México I	3	6	Historia de México II	3	6	ESEM I	3	6	ESEM II	3	6		
Humanidades	Introducción a la Filosofía	3	6	Ética	3	6							Lógica y Argumentación	3	6	Problemas Filosóficos	3	6		
Desarrollo Humano	Apreciación Artística I	2	4	Apreciación Artística II	2	4														
	Actividades Físicas y Deportivas I	2	4	Actividades Físicas y Deportivas II	2	4														
	Orientación I	2	4							Orientación II	2	4								

Fuente: COLBACH, 2018: 12

El mapa curricular del área de formación básica nos muestra que el COLBACH ofrece seis grandes campos de conocimiento, cinco de ellos corresponden a los planteados en el MCC, es decir, matemáticas, comunicación, ciencias experimentales, ciencias sociales y humanidades mientras que el último pertenece a la orientación propia del COLBACH. El campo de humanidades, a su vez, se compone por cuatro materias correspondientes a la enseñanza de la filosofía: Introducción a la Filosofía que se da en el primer semestre, Ética de segundo semestre, Lógica y Argumentación en el quinto semestre, y Problemas Filosóficos en el sexto semestre. Es importante observar que durante el tercer y cuarto semestre existe la ausencia de este campo disciplinar.

Finalmente, se muestra que todos los alumnos de esta institución están obligados a tomar cuatro materias filosóficas a lo largo de su trayectoria escolar, cada una tiene un valor de seis créditos y se imparte tres horas por semana.

Sin embargo, esas no son todas las materias del campo de Humanidades que el alumno puede cursar, ya que además del área de formación básica el Colegio de Bachilleres ofrece un área de formación específica como se muestra en la siguiente imagen:

ÁREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICA							
	DOMINIOS PROFESIONALES	5o SEMESTRE			6o SEMESTRE		
		Asignatura	H	C	Asignatura	H	C
	FÍSICO-MATEMÁTICAS	Ingeniería Física I	3	6	Ingeniería Física II	3	6
		Ciencia y Tecnología I	3	6	Ciencia y Tecnología II	3	6
	QUÍMICO-BIOLÓGICAS	Salud Humana I	3	6	Salud Humana II	3	6
		Química del Carbono	3	6	Procesos Industriales	3	6
	ECONÓMICO-ADMINISTRATIVAS	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales I	3	6	Proyectos de Inversión y Finanzas Personales II	3	6
		Proyectos de Gestión Social I	3	6	Proyectos de Gestión Social II	3	6
	HUMANIDADES Y ARTES	Humanidades I	3	6	Humanidades II	3	6
		Interdisciplina Artística I	3	6	Interdisciplina Artística II	3	6

Fuente: COLBACH, 2018: 13

Como se puede observar en el cuadro anterior, el área de formación específica se divide en cuatro dominios profesionales, el dominio de fisicomatemáticas, el de químico-biológicas, económico-administrativa y el de humanidades y artes. Dentro del último dominio observamos que se encuentran dos materias del área de filosofía: Humanidades I que se da en el quinto semestre y Humanidades II que se da en el sexto semestre (materias seriadas que ofrecen un recorrido por la historia de la filosofía); ambas materias se imparten 6 horas a la semana y tienen un valor de 6 créditos cada una.

Así podemos concluir que el COLBACH ofrece 4 materias filosóficas obligatorias y 2 materias optativas.

Ahora bien, para poder analizar la orientación que el COLBACH le da a la enseñanza de la filosofía es necesario, en primer lugar, determinar cuál es la orientación general de dicha institución y posteriormente cómo se expone esto en los planes de estudio. En la guía del profesor del Colegio de Bachilleres encontramos lo siguiente:

El Colegio de Bachilleres como institución de EMS imparte educación propedéutica en la modalidad de Bachillerato General. Los estudios que avala posibilitan a sus egresados continuar una carrera en cualquier institución de Educación Superior, al mismo tiempo que se les proporciona una capacitación para el trabajo con la que pueden acceder al campo laboral. (COLBACH, 2020: 8)

Los subsistemas de la EMS que ofrecen una educación propedéutica tienen como prioridad dotar a los estudiantes con las competencias mínimas que les permitan continuar sus estudios en una institución de educación superior. Por ello es necesario que los alumnos tengan un conocimiento amplio de las diferentes áreas del conocimiento que imparten las universidades. Es probable que esta sea la razón por la cual encontramos una tendencia significativa en la enseñanza de la filosofía dentro del COLBACH, pues los alumnos que decidan estudiar una carrera afín son beneficiados con estos conocimientos.

Es por ello por lo que el acento se pondrá en las materias de Humanidades I y II, que al estar incrustadas en el área de formación específica cumplen con el objetivo propedéutico, pues como el mismo plan de estudios lo menciona:

El Área de Formación Específica tiene la intención de impulsar la formación propedéutica general del bachiller a través de cuatro dominios profesionales que permiten cursar la gran diversidad de carreras que a cada uno se adscriben, a través de materias optativas que fortalecen los conocimientos habilidades, valores y actitudes desarrollados en el Área de Formación Básica, profundizar en diversos campos del conocimiento y ayudar en la definición vocacional del estudiante, lo que le permite prepararse para el examen de admisión y cursar la licenciatura de su interés; desarrollar las competencias disciplinares extendidas correspondientes a cada dominio profesional; impulsar formas de razonamiento; sistemático y estratégico que le apoyen para comprender los procesos sobre algunos problemas situados de su interés. (COLBACH, 2018: 15)

El área de formación específica responde a la tarea de inducir con mayor profundidad a los alumnos en el área del conocimiento que más les interese. Además de que se espera que esos conocimientos contribuyan a que el alumno se encuentre capacitado para realizar su examen de colocación en una institución de educación superior.

El dominio profesional de Humanidades y Artes ofrece las herramientas teórico-metodológicas para que el alumno pueda comprender el contexto que lo rodea, no solo a nivel individual, sino también a nivel social y cultural, que sea capaz de entender los problemas que atañen su mundo y de tomar postura frente a ellos. El dominio también tiene la intención de desarrollar las capacidades de expresión artística que enarbolan la experiencia humana. De manera general se afirma que las humanidades: “...están orientadas al desarrollo de un pensamiento crítico y deliberativo con compromiso éticos, con base en la reflexión sobre problemas del entorno, tanto de tipo cultural como político, con fundamento en diversas corrientes de pensamiento filosóficos.” (Humanidades II, 2018: 16). Es aquí donde parece que la filosofía encuentra su mayor relevancia dentro de la educación media superior, ya que, si bien sirve como un conjunto teórico-metodológico que ayuda a los alumnos a profundizar en un campo disciplinar específico, es capaz de sobrepasar esa directriz.

Bajo esta perspectiva, la filosofía está encaminada a ofrecer a los alumnos una base sólida que respalde las reflexiones que generan en ellos un pensamiento crítico, que les permita deliberar sobre los problemas propios de su sociedad y comprometerse éticamente con ellos. Si ligamos esta concepción de las humanidades con el modelo de competencias, tal y como es expuesto en el artículo 444 (2008), encontraremos que la enseñanza de la filosofía se relaciona directamente con las competencias genéricas 1, 6, 9, 10 y 11, como se muestra en el siguiente cuadro:

Competencias Genéricas	Competencias Disciplinarias Extendidas de Filosofía
<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.</li> </ul> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li>Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ul> <p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</li> <li>Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.</li> <li>Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.</li> </ul> <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</li> <li>Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.</li> <li>Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.</li> </ul> <p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.</li> </ul>	<p>1. Evalúa argumentos mediante criterios en los que interrelacione consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de lógica.</p> <p>2. Propone soluciones a problemas del entorno social y natural mediante procesos argumentativos, de diálogo, deliberación y consenso.</p> <p>3. Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de información fundamentados en la reflexión ética.</p> <p>4. Comparte expresiones artísticas para reconstruir su identidad en un contexto de diversidad cultural.</p> <p>5. Valora la influencia de los medios de comunicación en los sujetos, la sociedad y la cultura.</p> <p>6. Ejerce sus derechos y obligaciones sustentado en la reflexión ético-política.</p> <p>7. Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad actual.</p> <p>8. Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes de pensamiento.</p> <p>9. Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.</p> <p>10. Participa en procesos deliberativos entre culturas distintas para la construcción de acuerdos que generen beneficios comunes.</p> <p>11. Promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad para reconocer la identidad del México actual.</p>

Fuente: COLBACH, 2018: 18.

Aquí es donde comenzamos a notar ciertas incongruencias, pues por un lado el programa de estudios afirma explícitamente que uno de los objetivos es contribuir a que el alumno piense críticamente; sin embargo, al observar las competencias que componen la disciplina no encontramos alguna que exprese explícitamente la misma idea. Podría argumentarse aquí que la conjunción de varias de ellas reconstruye una noción de este tipo de reflexión, o bien, que esta habilidad se puede inferir, pero no debería existir dicho recurso pues hay una que ya lleva este nombre y describe dicho proceso:

### **Piensa crítica y reflexivamente**

**5.** Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributos:

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
  - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones
  - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
  - Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
  - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
  - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
- (Acuerdo 444, 2008)

Como se analizará en el segundo capítulo, las concepciones del pensamiento crítico son diversas y cada una responde a planteamientos teóricos distintos. La forma en la que el acuerdo describe y enumera las características es parcial, pues se limita a mencionar solo algunos procesos cognitivos que no son suficientes para aprehender la complejidad y riqueza del pensamiento crítico (Facione, 2007).

Aun así, es importante preguntar ¿Por qué la competencia genérica que aborda el pensamiento crítico no se encuentra expresada en el plan de estudios de Humanidades si el mismo programa plantea que dicha materia tiene esa orientación? Una posible respuesta a esta pregunta es que el acuerdo señala que son las matemáticas las encargadas de desarrollar “la creatividad y el pensamiento lógico y crítico entre los estudiantes. Un estudiante que cuente con las competencias disciplinares de matemáticas puede argumentar y estructurar mejor sus ideas y razonamientos.” (acuerdo 444, 2008) Entonces, son las matemáticas el campo disciplinar encargado de hacer que los alumnos piensen crítica y reflexivamente, reduciendo el pensamiento crítico solo a su carácter analítico, estructural y sistemático. Sin embargo, quedan de lado las actitudes críticas, el cuestionamiento profundo de la realidad natural, social, cultural o política, la búsqueda de fundamentos ontológicos, epistemológicos o éticos, así como la flexibilidad del pensamiento, etc.

Es innegable que el conocimiento disciplinar de las matemáticas favorece en gran medida la formación de un pensamiento organizado, pero también que el saber de la filosofía es necesario para que el alumno elabore una crítica profunda sobre sí mismo y sobre su entorno.

Aunque dentro de las competencias genéricas no hay un respaldo explícito para justificar la misión de desarrollar el pensamiento crítico por parte de la filosofía, las competencias disciplinares permiten atribuirle dicha misión. Facione (2007) sostiene que el pensamiento crítico se divide en dos: por un lado, las habilidades cognitivas y por otro las disposiciones. Dentro de las habilidades cognitivas enumera la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Si analizamos el cuadro con las competencias podemos observar que expresan algunas de las ideas propuestas por el autor. Por ejemplo, las competencias 2, 3, 5, 7 y 9 nos hablan de evaluación de argumentos, procesamiento y comunicación de la información, valoraciones culturales, interpretación e inferencias, respectivamente (COLBACH, 2017). Como se puede observar, si bien el pensamiento crítico no se expresa en una competencia concreta, sí se expresan las habilidades

cognitivas del mismo en las diferentes competencias que deben ser adquiridas por los alumnos, sin embargo, a nuestro parecer esto aún no es suficiente.

En conclusión, podemos observar que el papel de la filosofía aún no es claro desde el currículum ya que por un lado se enuncian una serie de habilidades que apuntan al pensamiento crítico y por el otro observamos que se omiten las competencias que hablan explícitamente de él. Evidentemente esto genera desconcierto en el docente de filosofía ya que no queda claro a qué se refiere el programa de estudios y por ende la práctica se vuelve incierta.

Ahora bien, si el docente no sabe hacia donde orientar su práctica, entonces se vuelve necesario que existan mecanismos que le permitan solventar su duda. Dado que en las políticas generales no existe claridad parece pertinente pensar que la institución le ofrezca las herramientas necesarias para alcanzarla. Y la forma en la que una institución dota de herramientas a sus profesores es a través de cursos de capacitación. Por ende, se vuelve necesario saber si los cursos de capacitación que ofrece el COLBACH son suficientes para darle una orientación clara a la enseñanza de la filosofía

## **1.2 El problema de la inserción al magisterio y la capacitación continua**

Según el estudio de PREAL desarrollado por Barber y Mourshed (2008) se pueden encontrar algunos puntos comunes entre los sistemas educativos más exitosos del mundo, es decir, los mejor calificados en las pruebas internacionales. Tras el análisis de estos, el estudio demostró que los factores comunes entre aquellos países son:

- Consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia (la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes).
- Desarrollaron a estas personas hasta convertirlas en instructores eficientes (la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción)
- Implementaron sistemas y mecanismos de apoyo, específicos para garantizar que todos los niños sean capaces de obtener los beneficios de una instrucción de excelencia (la única manera de que el sistema logre el mayor desempeño consiste en elevar el estándar de todos los estudiantes). (Barber, Mourshed, 2008: 14)

El primer punto que resalta el estudio es el de la inserción. Para los países más exitosos es fundamental contar desde el inicio con un grupo de profesionistas altamente capacitados y posteriormente prepararlos para ejercer la docencia. Lograrlo no es tarea fácil, por un lado, se han construido filtros altamente rigurosos, haciendo que solo los más capaces aspiren a ejercer el trabajo de docente; por otro lado, una vez que el nuevo profesor es aceptado es constantemente monitoreado

por sus pares, siendo retroalimentado y capacitado para mejorar su labor. Y para satisfacer el último punto, los sistemas educativos implementan estrategias que van desde el uso de profesores de apoyo (encargados de ayudar a los alumnos con bajo desempeño) hasta inspecciones escolares que pueden ser llevadas a cabo por el estado, por instituciones externas o mixtas.

Entonces, si esperamos que la enseñanza de la filosofía se nutra con el desarrollo de habilidades críticas es necesario que el docente de filosofía tenga la preparación adecuada para estimular en sus alumnos el desarrollo de este tipo de pensamiento. Para observar si esto ocurre en México necesitamos analizar lo que sucede al momento de la inserción y lo que ofrece la formación continua del docente.

Aunque estudio de Barber y Mourshed hace hincapié en el momento de la inserción, establece que a partir de ahí se concatenan una serie de procesos que dan como resultado un sistema educativo exitoso, en Latinoamérica eso no sucede así.

Para entender mejor lo que ocurre en Latinoamérica y por ende en México tomaremos en cuenta la siguiente distinción: Bullough (2000, citado en Vaillant, 2009: 33) distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en docente: el periodo previo al ingreso a la formación; los estudios académicos; las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia”. Durante el periodo previo a la inserción se observan los prejuicios que han sido elaborados por el futuro docente como base en sus experiencias como alumno y en la percepción social de lo que significa ser un profesor. Los estudios académicos representan el esfuerzo por romper con esos prejuicios, sin embargo, es un proceso muy difícil. En la tercera etapa el futuro docente comienza a elaborar una reflexión profunda de su actividad para no limitarse a la sola observación y repetición de las actividades que llevan a cabo sus formadores en la práctica, lo cual refinará en sus primeros años de docencia.

Estas tres primeras cuestiones son relevantes, pero si las contextualizamos a la circunstancia latinoamericana y en especial la mexicana, se vuelve poco importante hablar de la educación media superior, ya que solo en educación básica se da un proceso de formación previa (en escuelas Normales, por ejemplo). En educación media superior no existen mecanismos de preparación y de capacitación para los futuros docentes, de hecho, el mismo texto lo señala:

Quando nos referimos al estado de la formación docente en América latina, se hace necesario distinguir entre el nivel de educación básica y el de enseñanza media. En el primer caso, se parte de una lógica pedagógica y se enfatiza la enseñanza de la didáctica. En la formación de profesores de enseñanza

media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y generalmente el lugar y la preparación pedagógica es tardía y secundaria. (Vaillant, 2009: 35)

Como en la educación media solo existe una profesionalización tardía, la parte de mayor interés resulta ser la de los primeros años de docencia. En este punto se distinguen tres diferentes tipos de inserción al sistema educativo (Vaillant, 2009). El primero es el modelo de nadar o hundirse, el cual se encuentra en la mayoría de los países latinoamericanos, y que consiste en que el profesor se las arregle como pueda para acoplarse al sistema en el que ejerce. El segundo es el modelo colegial, este es básicamente el mismo que el anterior solo que el docente encuentra apoyo en un compañero más experimentado que por buena voluntad lo apoya. En el modelo de competencia mandatada el docente tiene a un “tutor” que se le asigna aleatoriamente y lo acompaña durante su proceso de formación. Y finalmente, el modelo de mentor protegido consiste en que el tutor asignado ha demostrado ser el más capacitado para llevar a cabo dicha función. Este último modelo resulta ser el más eficiente para el desarrollo de la profesionalización docente, sin embargo, en nuestro país no existen registros de que esta práctica se lleve a cabo. Lo cual trunca un buen ejercicio de la docencia en el nivel bachillerato.

Desde hace ya bastante tiempo, se ha izado la bandera de “educación de calidad” y frente a ese reto se plantea la pregunta: ¿Cómo ofertar calidad en un sistema tan heterogéneo como la EMS? Una de las soluciones que se propuso en aquel entonces fue la de darle autonomía institucional al extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y en segundo lugar se estableció el Servicio Profesional Docente (SPD) que se encargó de los procesos de ingreso, promoción y permanencia en el Sistema Nacional de Bachillerato. De esta forma al INEE se le otorgaron los siguientes atributos:

- Técnica de medición y evaluación, que consiste en diseñar y realizar mediciones de componentes, procesos o resultados del sistema.
- Normativa de carácter vinculatorio, que refiere a su atribución de expedir los lineamientos a los que deberán sujetarse las autoridades educativas de la federación y las entidades para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan.
- Técnica y de comunicación, que alude a su obligación de generar y difundir información.
- Técnica y política, consistente en emitir directrices que orienten las decisiones de política educativa con base en evidencias (INEE, 2015: 26).

Con estas medidas se esperaba asegurar la calidad de los docentes estableciendo filtros para los profesores nuevos. Si bien es cierto que el INEE y el SPD son instituciones obsoletas, también es cierto que existe otra institución que ha tomado su lugar y sus funciones con cambios muy leves, dicha institución es conocida como: la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los

Maestros (USICAMM). Tanto el SPD como la USICAMM, han tenido la oportunidad de elaborar filtros que fortalezcan al magisterio, sin embargo, hasta el momento no parecen palpables resultados satisfactorios.

El SPD, por ejemplo, propuso la creación de un perfil docente para cada una de las áreas del conocimiento, en el que participaron “docentes, directivos, representantes de Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados” (SEP, 2013). Estos perfiles abordaban cinco dimensiones que, grosso modo, son las siguientes: 1. Adaptar la enseñanza al sistema basado en competencias, 2. Planear los procesos de enseñanza y evaluación con base en el sistema de competencias y tomando en cuenta el contexto interno y externo de la escuela 3. Desarrolla su formación continua, 4. Vincula el contexto con el proceso de enseñanza y aprendizaje, y 5. Construye ambientes de trabajo autónomo y colaborativo atendiendo al marco normativo y ético (SEP, 2013). Con todo esto en marcha se esperaba cumplir con los siguientes objetivos:

- Una mejora sustancial de la calidad de la educación.
- El fortalecimiento de la gratuidad de la educación pública.
- La escuela fortalecida y apoyada, en el centro de las decisiones fundamentales.
- Una evaluación que tiene como ejes el mérito y el reconocimiento de la vocación docente.
- Una educación inclusiva que esté al alcance de todos.
- El buen uso de los recursos públicos (SEP, 2018)

En el caso particular de la enseñanza de la filosofía, tras la creación del perfil docente del área de humanidades, las cinco dimensiones apuntan a una enseñanza que adapte los contenidos de la filosofía al contexto cultural y social del estudiante haciendo uso de recursos argumentativos, al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de proyectos transversales, a la formación docente en el trabajo colaborativo además de áreas como el uso de idiomas y la evaluación, integración de los padres de familia y habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones interpersonales e intrapersonales. Sin embargo, los resultados no fueron alentadores.

Uno de los problemas que podemos encontrar es que en los perfiles de ingreso son muy amplios para cada asignatura. Por ejemplo, para ingresar a laborar como docente en el Colegio de Bachilleres no es necesario haber estudiado una licenciatura con conocimientos específicos de filosofía. En la convocatoria del 2020, se llevó a cabo una modificación, por parte del USICAMM, al perfil de ingreso del docente de filosofía ya que anteriormente eran contratados profesores de distintas licenciaturas, como derecho, pedagogía, psicología, etc. Actualmente los perfiles son los siguientes:

Ciencias Humanas, Estudios Humanísticos, Estudios Humanísticos y Sociales, Estudios latinoamericanos, Filosofía en todas sus especialidades, Humanidades y filosofía, Lógica, Humanidades y Teología.

Como se puede observar, el perfil de ingreso se ha reducido considerablemente, sin embargo, sigue siendo ambiguo en algunos puntos. Al hablar de estudios “humanísticos y sociales”, por ejemplo, deja un campo de interpretación muy amplio, ya que podría considerarse que cualquier licenciado de cualquier licenciatura del área de ciencias sociales está capacitado para poder ejercer la enseñanza de la filosofía y promover habilidades críticas en sus alumnos. Considérese además que los programas de estudio exigen un conocimiento preciso de ciertos contenidos disciplinares. Las materias Humanidades I y II que son abordadas en el presente trabajo ofrecen un recorrido histórico que va desde la filosofía presocrática hasta la filosofía del siglo XX. Por tanto, es necesario que el docente tenga pericia en el dominio de dichos conocimientos.

Sin duda se asume que las personas más capacitadas son aquellas que realizaron estudios de la materia, sin embargo, pueden ocurrir casos en los que egresados de otras carreras comprendan bien los temas y puedan ejercer una buena práctica docente. Aun así, no se debe esperar a tener la buena suerte de que aparezca un egresado de otra área que domine los conocimientos filosóficos. Por ende, ya que en el momento de la inserción es imposible encontrar piso firme para el desarrollo de una docencia que garantice un aprendizaje significativo en los alumnos es menester buscarlo en la capacitación. Veremos ahora si una institución como el Colegio de Bachilleres dota a sus profesores de herramientas que les permitan llevar a cabo una buena enseñanza de la filosofía.

Para poder obtener una respuesta certera, basta con revisar la oferta de cursos que se ofrecen a los docentes para determinar si estos están dirigidos a orientar la enseñanza de la filosofía, es decir, a clarificar la noción de pensamiento crítico que se busca desarrollar en los alumnos y las estrategias que lo posibilitan.

Al revisar los cursos que se ofrecen para el ciclo escolar 2021-A, se aprecia una primera distinción. Por un lado, se encuentran los cursos de actualización de contenidos disciplinares de fortalecimiento de competencias para la mejora de la práctica docente (cursos que pueden ser tomados por profesores de todas las áreas). Los segundos, a su vez, se dividen en cuatro líneas de formación: Pedagogía y

didáctica, tecnologías aplicadas a la educación, mejora de la convivencia en los ambientes educativos y, orientadores y tutores. Estos cursos al ser transdisciplinarios, si bien aportan elementos necesarios para una buena práctica docente, no contribuyen a la formación que buscamos en caso específico del profesor de filosofía. En el campo disciplinar del área que nos corresponde encontramos los siguientes cursos:

- Estrategias didácticas para la enseñanza de la ética y su adaptación a entornos virtuales de aprendizaje.
- Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de Problemas Filosóficos Contemporáneos en entornos virtuales.
- Construcción de objetos virtuales de aprendizaje para Humanidades II.

Los tres cursos ofertados presentan al menos dos características importantes, la primera es que responden al contexto de la pandemia e intentan brindar a los docentes de herramientas que les permitan adaptarse a la modalidad virtual. La segunda característica es que los cursos se presentan como estrategias didácticas, es decir, como una forma de instrumentalizar la práctica de tal forma que los alumnos alcancen los objetivos planteados en el programa de estudios. En el último caso, por ejemplo, se habla de construcción de objetos virtuales de aprendizaje, lo cual se orienta más a un saber técnico sobre la manipulación de las TIC que a un proceso reflexivo que oriente el sentido de la enseñanza. En general, no se observa dentro de los cursos una solución al problema que se ha planteado. La ambigüedad respecto al pensamiento crítico se mantiene en la base de los cursos de formación continua por lo que estos no ofrecen una orientación clara.

Para concluir podemos aseverar que el problema de la ambigüedad del pensamiento crítico en la enseñanza de la filosofía se puede rastrear desde las líneas de política pública y hasta la praxis formativa del profesorado. No existe una guía que oriente la enseñanza de la filosofía, que aclare lo que la escuela busca cuando se habla de pensamiento crítico, ni que establezca estrategias didácticas que permitan formar pensadores críticos. Así que, si no existe un sistema que garantice que se cumplan dichos objetivos, vale la pena preguntar ¿Qué tipo de resultados ha dado la educación media superior hasta el momento?

### 1.3 Circunstancia y retos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la actualidad

Si se analizan los objetivos, que al menos el Colegio de Bachilleres se propone para el egreso de sus alumnos, observamos los siguiente:

El perfil de egreso refiere el conjunto de conocimientos, habilidades, y valores expresados en rasgos deseables para ser alcanzados por el estudiante al concluir la educación obligatoria, en este caso en el nivel Medio Superior. El perfil está conformado por once ámbitos que en conjunto se desarrollan a través de los aprendizajes de las asignaturas de las áreas de formación básica, específica y laboral. Cabe destacar que, de los once ámbitos, cuatro de ellos se consideran transversales en las asignaturas, y se desarrollan como competencias habilitantes en los diversos cursos. Estos ámbitos son: Lenguaje y Comunicación, Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida, Colaboración y Trabajo en Equipo, y Habilidades Digitales. (COLBACH, 2017: 10)

Evidentemente no es tarea de la filosofía incidir en cada uno de los once ámbitos que se espera desarrolle el egresado del bachillerato. El perfil de egreso es el resultado de la puesta en marcha de las diferentes disciplinas que se ofrecen al estudiantado, así que cada una de ellas contribuye a que los alumnos desarrollen uno o varios ámbitos a la vez. Sin embargo, no es plausible aseverar que existe una disciplina encargada de promover en los alumnos cada uno de ellos. Por eso es pertinente preguntar ¿Cuál es la contribución de la filosofía en la formación del perfil de egreso? Con todo lo que se ha dicho hasta el momento parece que el ámbito en el que se espera contribución en el de “Pensamiento crítico y solución de problemas” (COLBACH, 2017: 11) en el que se establece que el egresado debe llevar a cabo acciones como cuestionar, analizar, evaluar, argumentar y justificar con base en el pensamiento lógico y matemático. Si bien, algunas de estas acciones coinciden con lo que más adelante se defenderá respecto al pensamiento crítico en otros aspectos se difiere como en el de limitar los procesos a actividades cognitivas.

Antes de plantear la propuesta sobre el concepto central hay que preguntar lo siguiente: desde un currículo con una orientación ambigua sobre la enseñanza de la filosofía y un perfil de egreso como el que acaba de exponer ¿se están cosechando los frutos esperados? ¿Cómo han asimilado los jóvenes la formación que se les ofrece?

Comencemos por revisar cómo es que los estudiantes ingresan al nivel medio superior. Si se revisan las pruebas objetivas internacionales, por ejemplo, la prueba PISA aplicada a jóvenes de 15 años (alumnos de secundaria principalmente), se observa que México presenta un desempeño pobre en comparación mundial, aunque entre los países latinoamericanos suele sobresalir. Sin embargo, es de preocupar que: “más de la mitad de los estudiantes mexicanos se ubica en los niveles bajos en

Matemáticas” (INEE, 2013: 77) En especial cuando las líneas de política pública señalan que es tarea de las matemáticas desarrollar el pensamiento crítico. De aquí se infiere que el primer reto al que se enfrenta un profesor de filosofía, además de los ya mencionados, es el de trabajar con una población que no ha desarrollado suficientemente bien sus habilidades críticas, que no dominan el pensamiento abstracto y su aplicación a situaciones concretas. Alumnos que no identifican problemas y menos aún los abordan para darles una solución.

Dicha dificultad, como ya se puede ver, tiene dos caminos en la EMS o bien se agudiza o bien encuentra una solución. Desgraciadamente la vertiente principal es la primera. ¿Qué sucede en el aula? Pues, dado que el alumno no tiene una formación previa adecuada y que el docente no está capacitado correctamente nos encontramos frente a resultados poco alentadores. En la compilación de Gabriel Vargas Lozano (2011), titulada “La situación de la filosofía en la educación media superior” podemos observar a través de 19 ponencias que este es un problema constante a lo largo de nuestro país. Desde el marco de las políticas públicas y del diseño curricular de los diferentes subsistemas se puede apreciar que muy pocas escuelas están preocupadas por mejorar la experiencia de enseñar-aprender filosofía.

Un estudio llevado a cabo en San Luis Potosí en el que se entrevistó a 13 docentes de filosofía a nivel licenciatura reveló lo siguiente:

Las prácticas sugeridas por los profesores se guiaron por un criterio de autoridad que se reflejó en exposiciones magistrales y análisis de textos que consolidaron la imagen histórica de la filosofía; así se encontraron prácticas repetidas por más de 15 años, pocas fueron las entrevistas donde los profesores expresaron una preocupación por conocer al estudiante y adaptar su práctica a las necesidades identificadas. Además de esto, solo en dos entrevistas se identificaron procesos de reconceptualización de la filosofía para permitir una renovación del contenido y de la forma de abordarlo. (Álvarez, 2017: 7-8)

Aunque el problema se ubica a nivel licenciatura se puede observar que es el mismo problema al que se enfrenta la educación media. Los profesores de licenciatura y bachillerato, en la mayoría de los casos, parecen dirigir sus prácticas emulando a sus mejores profesores, siguiendo el ya mencionado modelo de *nadar o hundirse*. El problema es que esta práctica lleva a un aprendizaje pasivo que se limita a la memorización de contenidos filosóficos sin que estos tengan otra función más que la de ser repetidos en un examen que le permita al alumno acreditar la materia. Es decir, las prácticas educativas que se mencionan vuelven estéril a la filosofía ya que el sentido de su enseñanza se limita al aula y no tiene repercusiones en la vida del estudiante.

Se pueden objetar algunas preguntas en este momento, por ejemplo ¿Cuál es el problema con el hecho de que los alumnos se limiten a memorizar las doctrinas filosóficas? ¿No es acaso la comprensión de los grandes pensadores del pasado la que nos permite comprender mejor nuestro contexto? ¿Por qué es más importante que un adolescente aprenda a pensar críticamente en lugar de memorizar lo que la filosofía ha dicho sobre el mundo? En primer lugar, no se debe pensar que el presente trabajo intenta prescindir del contenido filosófico y volver a la filosofía una materia transversal o que esta deba ser sustituida por una materia nueva llamada “pensamiento crítico”. Lo que se intenta decir es que el bachillerato no es un lugar de especialización, como lo es la licenciatura, sino que es un lugar de formación en el que los conocimientos y habilidades que desarrollen los jóvenes les ayuden a tener una mejor comprensión de sí mismos y de lo que les rodea para desempeñarse de la mejor forma posible en lo individual y en lo colectivo. Puesto que la educación filosófica, además de transmitir y preservar el pasado cultural tiene como misión servir como un medio que apoye el desarrollo personal abriendo paso al desarrollo de nuevas formas de pensamiento. La enseñanza de la filosofía no debe dirigirse al antagonismo entre contenido y reflexión (Álvarez, 2017) sino que debe coordinar ambas vertientes para lograr mejor sus objetivos.

Ahora bien, una vez que se entiende que contenido y reflexión deben ir de la mano es imprescindible señalar la importancia de enseñar filosofía en la adolescencia. Y para justificarlo es necesario comprender quién es el joven que asiste al sistema de educación medio superior.

Según las estadísticas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019) los más de 5 millones de estudiantes que asisten a alguno de los subsistemas se encuentran casi en perfecto equilibrio al clasificarlos en hombres (49.13%) y mujeres (50.87%). Y si bien es un nivel educativo que se imparte en todo el país la mayor parte de la matrícula se encuentra en el área metropolitana (25.27%) y el centro sur (23.29%) de nuestro territorio. Lo que nos habla de una educación centralizada en la que los adolescentes de la periferia no cuentan con las mismas posibilidades de acceso. Aun así, la gran mayoría (74.88%) tiene el privilegio de dedicarse exclusivamente a sus estudios puesto que otra porción de estudiantes trabaja al mismo tiempo (19.37%) o trabajan esporádicamente (5.75%).

Dentro de las condiciones de salud, se observa que los problemas de visión son los más comunes (60.77%) seguido de la obesidad (18.57%). La cobertura de seguro médico no es total ya que existen alumnos que no cuentan con dicho servicio (9.92%). Al preguntarle a los jóvenes si desayunan antes

de ir a la escuela desconcierta saber que una gran cantidad no lo hacen (40.74%) lo que puede afectar negativamente su rendimiento académico. También se reveló que la mayoría de los estudiantes (59.71%) duermen entre 7 y 9 horas al día.

Frente a las expectativas que los jóvenes tienen de su educación llama la atención que la mayoría espera tener un buen trabajo (34.85%), otros buscan ganar dinero (18.16%), otros lo hacen para obtener más conocimientos (16.4%), un sector más reducido busca generar un cambio favorable en su entorno (12.34%) y el resto tienen otras motivaciones como viajar, conocer gente o prestigio. Al jerarquizar las cosas muy importantes en su vida establecieron en primer lugar a su familia (28.72%), la escuela (24.22%), el trabajo (16.14%) y el dinero (10.56%), mientras que en las cosas que no son importantes clasificaron como las más relevantes a los amigos, la pareja, la religión y la política. Cuando se les preguntó a quién recurren con mayor frecuencia al tener un problema las tres principales respuestas fueron: la mamá (42.59%), seguida de los amigos (12.45%) y el papá (11.56%), el resto de las respuestas variaron entre los hermanos, la pareja, familiares y algún tutor de la escuela, entre otros.

Si hablamos de la seguridad de los alumnos la encuesta también revela datos importantes, por ejemplo, al tomar alguna decisión la mayoría consideran las ventajas y desventajas (27.52%), otros solicitan un consejo a padres o familiares (25.74%), algunos consideran todas las opiniones (19.48%), una menor cantidad consulta fuentes de información (11.83%) mientras que el resto consultan a amigos o bien a su pareja.

Las actividades que más realizan consisten en utilizar el internet para hacer tareas (21.03%), utilizar redes sociales (18.97%) o hacen deportes (12.42%). Mientras que las actividades que menos realizan son asistir a museos y exposiciones, asistir a conciertos y asistir a librerías. Sus temas de lectura favoritos son la música, los animales, la naturaleza, la salud y los deportes mientras que los menos consultados son política, agropecuarios, esoterismo y erotismo. Finalmente, las actividades extracurriculares se jerarquizan de la siguiente manera: deportes (43.47%), idiomas (12.78%), música (11.74%), pintura (11.39%), canto (11.21%), regularización (6.47%) y teatro (2.94%).

La encuesta también revela datos importantes sobre las áreas de oportunidad de los jóvenes, por ejemplo, se menciona que están altamente interesados en aprender a controlar mejor sus emociones, regular su estrés, mejorar su comunicación y su relación con el medio ambiente. Además, se ofrecen datos sobre sus condiciones socioeconómicas, que como ya se advertirá, no se destacan por ser

favorables. Estos datos son importantes porque nos permiten comprender la circunstancia en la que viven nuestros alumnos, a sensibilizarnos respecto a sus intereses y a alinear nuestros cursos con sus metas y expectativas de la escuela. En algunos casos más particulares se puede comenzar a esbozar la relación que el alumno tiene con la filosofía. Por ejemplo, se nota que una buena parte de ellos utiliza la comparación para tomar decisiones lo cual puede utilizar el profesor de filosofía para inducirlos a activar procesos propios del pensamiento crítico. O bien, se pueden utilizar los intereses de los jóvenes como materia prima de sus reflexiones. Aunque a la vez se pueden vislumbrar algunas problemáticas que el profesor encontrará como la falta de interés en la lectura, el recurrir a fuentes poco fundamentadas frente a una crisis o el prejuicio mercantil de la educación (la escuela como medio para hacer dinero).

Si bien este tipo de trabajos nos dan información útil y relevante para entender y actuar en el panorama educativo mexicano también es cierto que, justificar una educación filosófica para jóvenes que estudian el bachillerato, necesita una comprensión más profunda del mismo. Y es que la adolescencia no es una etapa que se deba tomar con ligereza, es un momento crítico del desarrollo humano. Así como los cambios biológicos determinan el rumbo de la personalidad en la pubertad, los cambios socioemocionales e intelectuales marcan el sentido de identidad en la adolescencia. Para lograrlo la siguiente reflexión es importante:

Es habitual encontrar a un adolescente tumbado en el sillón mirando al techo o jugando con cualquier objeto que encuentra a la mano, esto suele ser perturbador para muchos padres pues asumen que es un ocio peligroso, que esa nada en la que está sumergido no es fecunda, sin embargo, es justamente en esos momentos en los cuales el adolescente está llevando a cabo el difícil trabajo de elaborar y procesar la inmensa desarticulación de su cuerpo sexual y encontrando nuevas maneras de relacionarse con la vida. (Bustamante, 2008: 8).

Este trabajo, que el adolescente hace consigo mismo, es fundamental ya que se encuentra en la base de su ser, y es el vínculo perfecto con el quehacer filosófico. La filosofía es la encargada de abrir grietas en la realidad problematizando todo a su alrededor, es la formadora de vacíos existenciales y de marcos interpretativos diversos. Rebeldes por naturaleza, la filosofía y el adolescente se tocan en lo íntimo de su existencia. Y aunque tal vez el adolescente es ajeno al rigor del concepto o a lo minucioso de los métodos filosóficos no lo es respecto a la actitud crítica, al cuestionamiento, y a la actividad reflexiva que intenta remediar los vacíos, las grietas abiertas por sus preguntas. Es por ello por lo que el adolescente puede ser entendido como un filósofo, uno sin método ni rigor, pero al fin de cuentas filósofo.

Esta interpretación del adolescente debe jugar a favor del profesor de filosofía, ya que tiene en sus manos la arcilla adecuada para formar, tal vez no filósofos profesionales, pero sí personas y

ciudadanos críticos. Sujetos que con sus capacidades reflexivas puedan contribuir a transformar para mejor las condiciones en las que vivimos, contribuir a resolver los problemas (científicos, sociales, políticos, ambientales, etc.) que nos aquejan, e incluso descubrir las vías que los lleven a afirmar su propia individualidad y con ella su felicidad. La forma de contribuir a ello se encuentra en los siguientes capítulos.

## Capítulo 2

### **El pensamiento crítico en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía**

Frente al problema que se ha establecido en el capítulo anterior, a saber, que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía se ve restringida a procesos memorísticos que no expresan la potencia y riqueza de la disciplina, se propone en el presente capítulo que la enseñanza tenga como hilo conductor el pensamiento crítico. Como ya se mencionó, los programas de estudio del Colegio de Bachilleres contemplan la noción de pensamiento crítico, sin embargo, como se observó, dicha concepción es ambigua y confusa. Por lo tanto, es necesario rescatar una definición que posibilite un cambio positivo en la práctica educativa.

En las siguientes páginas se analizarán diferentes concepciones de pensamiento crítico. Según el texto de Gutiérrez, De la Puente, Martínez, Piña (2012) podemos identificar tres oleadas en el desarrollo histórico del concepto. La primera, que transcurre entre 1970 y 1982 toma como único parámetro los procesos lógicos y argumentativos del estudiante sin poner en relación el contexto y otras características del individuo. La segunda ola que transcurre de 1980 a 1993 se caracteriza por incluir otros procesos cognitivos como el comportamiento o las habilidades, sin embargo, se limita a prácticas académicas específicas. La tercera ola se ubica entre 1994 y el presente, en esta concepción el pensamiento crítico se vuelve holístico ya que incorpora las emociones los valores y la subjetividad, así como la metacognición como característica fundamental.

El presente capítulo expone las principales formulaciones de pensamiento crítico, que se ubican principalmente en la tercera ola, y posteriormente se construye un concepto operacional con ayuda de la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Finalmente se analizan las diferentes herramientas que nos permitan diseñar una evaluación congruente con lo planteado anteriormente.

Sin embargo, antes de comenzar a explicar lo que es el pensamiento crítico es necesario justificar por qué la enseñanza de la filosofía debe estar orientada hacia ese fin ya que no es suficiente el imperativo institucional. El pensamiento crítico y la enseñanza de la filosofía tienen una relación más íntima, pues el primero ayuda a vincular el pensamiento filosófico con la realidad concreta. Pero ¿Por qué es necesario esto? En medio de conceptos abstractos, de reflexiones metafísicas, de ideas sobre los fundamentos de lo real y de métodos rigurosos, solemos olvidar la relación que tiene la filosofía con el mundo en el que vivimos. A veces, leyendo a Aristóteles, Platón, Kant, Spinoza o al

filósofo que se quiera, nos podemos sentir en otro mundo, parece que nos hemos alejado demasiado de casa, que el texto, si bien es interesante, parece no tener contacto alguno con mi vida personal. El estudiante de bachillerato, con mucha razón, puede objetar ¿De qué me sirve leer a estos filósofos? ¿Qué tiene que ver la filosofía con mi relación amorosa, mi vida social o mis expectativas laborales? ¿No es una pérdida de tiempo estudiar esta disciplina? Y en efecto, cuando la enseñanza de la filosofía se limita a mostrar las reflexiones del pasado, los edificios conceptuales de X o Y tradición, o la influencia de un filósofo sobre otro, se puede afirmar que la filosofía se ha vuelto una pérdida de tiempo. Tal vez el erudito o el estudiante de la carrera encuentren satisfacción en estos datos, pero el joven inmerso en la cultura del espectáculo<sup>1</sup> difícilmente los estará.

Evidentemente el objetivo no es sacar la filosofía de las aulas, esa tarea es de los gobiernos subyugados por el mercado. El objetivo es religarla con la vida cotidiana, porque al final de cuentas ¿No nace así la filosofía? Ella siempre se ha caracterizado por tratar de explicar el mundo en el que vivimos. Palencia lo enuncia de la siguiente forma:

Se trata pues de poner la enseñanza de la filosofía a la altura de la necesidad de la filosofía misma, de la importante función no solo técnica y académica, sino ideológica y social que ha cumplido históricamente y que hoy puede y debe cumplir. La misma práctica de enseñar a filosofar críticamente, honestamente, con rigor y método ha de llegar a la transformación de su enseñanza y de su relación como teoría respecto de la práctica en que se traduce y en que se produce, en relación con la historia real. (Palencia, 1982: 18)

Uno de los grandes errores que se cometen en la escuela a la hora de enseñar disciplinas filosóficas es considerarlas como algo ajeno y ensimismado, como algo que solo tiene sentido para los filósofos. La filosofía está inmersa en la historia de la humanidad, respondiendo a las exigencias sociales y culturales en las que nace. Los griegos desarrollaron un pensamiento que respondía a sus circunstancias, la preocupación de la praxis ética por parte de las escuelas helenísticas no es otra cosa que la respuesta de la filosofía a la crisis griega. Los tlamatimines tenían preocupaciones propias de la cultura náhuatl. Los renacentistas italianos no pudieron construir su humanismo lejos del colapso de las verdades teológicas, antropológicas, astronómicas, etc. que se vivían en la época. Es por eso, por lo que la filosofía en la actualidad debe seguir su camino natural, ser un pensamiento de nuestro contexto, de nuestras crisis y de nuestros problemas.

---

<sup>1</sup> El concepto *cultura del espectáculo* es recuperado del autor Joan Ferrés, en su texto “educar en una cultura del espectáculo”

Hoy se enuncia, con mucha certeza, que la filosofía debe desarrollar el pensamiento crítico, pero ¿qué significa esto? Significa evitar la asunción sumisa de lo convencional. Se trata entonces de entregarle a los alumnos un método que los ayude a ser críticos, a cuestionar, a identificar problemas, a exigir razones, a construir soluciones innovadoras: “El método construye conocimientos nuevos a partir de la crítica, respondiendo siempre a las necesidades sociales y de formación individual” (Palencia, 1982: 22). El pensador necesita conocer en dónde se encuentra parado y señalar sin miedo los problemas que vive, de lo contrario la filosofía no puede nacer. Algo similar afirma Sánchez Vázquez:

Esta función e inserción es justamente lo que pone de manifiesto la filosofía que ve el mundo social sujeto a un proceso total de transformación, del cual no puede ser separada la ciencia en nombre de una supuesta neutralidad ideológica o moral. (Sánchez, 1997: 38)

La filosofía es la gran vigía, señalando la supuesta neutralidad para denunciarla, pues el hombre siempre se encuentra unida a ella. Continúa el filósofo:

La filosofía expresa el modo como los hombres de una época y particularmente 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. (Sánchez, 1997: 39)

En efecto, como ya se había mencionado, el ejercicio del filósofo no es ajeno al mundo concreto que habita, por el contrario, su pensamiento es un pensamiento del presente, de la relación que tiene con el mundo y con sus contemporáneos. Los sistemas filosóficos no son el resultado de un ensimismamiento individual que se hace encerrado en un estudio y en la privacidad del escritorio, son el resultado de la coexistencia con otras personas, del diálogo con otros pensadores, de replantear con otros la forma en la que se concibe el mundo. El diálogo es imprescindible, pues como dice Lyotard (1989), decir algo, nombrarlo, es crearlo, pensar consiste en escuchar el cuchicheo del mundo y convertirlo en un discurso articulado. Pero ese habla nunca es individual, no es la recitación de un discurso prefabricado, es la experiencia de un juego, de un intercambio. Aún en nuestra interioridad dialogamos con el otro, con la tradición, con conceptos que nosotros no creamos, hay mucho en nosotros que nos es ajeno y con eso solemos dialogar.

Filosofar implica precisamente esto, construir el mundo, o mejor dicho reconstruirlo. Pero no una reconstrucción sin sentido o por que sí. El ser humano se educa y filosofa para un fin. El objetivo es mejorar las condiciones en las que vivimos, tanto en lo material como en lo espiritual. La distinción antropológica que hace Amilburu (2018), entre lo biológico y lo espiritual, nos permite comprender

con claridad este punto. Ella establece que la educación consiste en ayudar al crecimiento y maduración de los otros. El objetivo es que los más jóvenes alcancen una vida plenamente humana ya que nuestra naturaleza es perfectible y es tanto nuestro derecho como nuestra obligación contribuir a ello.

La enseñanza de la filosofía debe ser pensada dentro de un contexto educativo amplio, que tenga como objeto el desarrollo integral de los estudiantes. Nuestra disciplina ayuda al joven en su proceso de autodescubrimiento, activando las propiedades trascendentales del ser humano y la única vía para alcanzar esta meta es el pensamiento crítico. Cuando el estudiante, a través del contenido filosófico, logra comprender en dónde está parado, cuál es la ideología en la que se encuentra inmerso y logra identificar los principales dilemas de su época, tiene ya las herramientas para poder construirse a sí mismo y de ejercer esa identidad con los otros.

Ahora bien, ¿Cómo es que la filosofía logra esto? Salmerón nos puede ayudar a contestar esta pregunta cuando enuncia lo siguiente:

Dos principios fundamentales gobiernan la enseñanza de la filosofía en cualquiera de sus niveles. El primero indica que la enseñanza debe presentarse como una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la situación concreta de que se parte. Bien entendido, no se trata de permanecer en la descripción de una determinada experiencia particular, sino de partir de estas experiencias para establecer y ahondar los auténticos problemas filosóficos, aunque este ahondamiento no pierda de vista en ningún momento los problemas vivos que le sirvieron como punto de arranque. (Salmerón, 1988: 125)

El método se presenta atractivo en la medida de que rompe con el esquema tradicional de la enseñanza de la filosofía. En un curso normal, el profesor entra al aula, expone los conceptos o métodos filosóficos, atiende las dudas de los alumnos hasta que estos los comprenden a la perfección y posteriormente, si bien les va a los alumnos, se analizan casos concretos, sacados de la experiencia cotidiana, con lupa de la filosofía. La propuesta que aquí se presenta es inversa. Se trata de comenzar por la experiencia concreta, por el análisis de las vivencias de los alumnos e ir poco a poco develando lo que hay detrás de ellas, hasta llegar a las cuestiones más fundamentales, es decir, a las cuestiones filosóficas. De esta forma se garantiza el interés del estudiante, su deseo de saber más y de reflexionar filosóficamente.

Lyotard (1989) menciona que el deseo es la función elemental del hombre y la filosofía es la herramienta que nos permite conservarlo. Es por eso por lo que los problemas filosóficos siempre están abiertos, esperando una nueva respuesta, aguardan a ser replanteados y asumidos desde una

perspectiva nueva. La historia de la filosofía es una prueba de esto, cada edificio que se ha formado en ella es derribado eventualmente. Por eso dice Lyotard, al hablar de la palabra filosófica, que siempre nos ofrece más y menos de lo que esperamos ya que su relación con la verdad es siempre inacabada, su certeza se mantiene siempre al margen.

Esta palabra filosófica se vuelve un diálogo constante con la tradición. Partimos de la experiencia para ir a buscar algo que nos sirva en la historia de la filosofía, las respuestas que encontremos siempre van a ser ricas, pero al mismo tiempo carentes. Penia y Poros se encontrarán de forma constante en la indagación filosófica.

Cuando revisamos la historia de los filósofos consagrados notaremos que siguen el camino que estamos analizando. Los pensadores no comienzan analizando la historia de las ideas para ver qué llama su curiosidad. Sería bastante extravagante pensar a un Descartes, por ejemplo, diciendo: “voy a revisar la historia de la filosofía para ver en qué me intereso y construir mi propia doctrina”. Cuando revisamos a estos grandes personajes notamos que de antemano tienen una preocupación (en el caso de Descartes encontrar un fundamento sólido para las ciencias), y van al diálogo con sus antecesores para encontrar respuestas o bien utilizarlas como la base de nuevas formulaciones. La historia de la filosofía entonces no es un fin, no es el objetivo que los alumnos la memoricen, sino que la utilicen para saciar sus dudas, para satisfacer su proceso, siempre abierto, de autodescubrimiento. Al respecto

Laura Benítez dice:

En la tarea de hacer historia de la filosofía no se puede soslayar nuestra personal guía racional, ni la posición filosófica de la cual deriva. Sin embargo, eso no significa contaminar de subjetividad, en un sentido negativo, nuestra labor, sino darle unidad y sentido en función de nuestros intereses, problemas y necesidades actuales, lo cual no sólo es legítimo sino deseable desde un punto de vista creativo y crítico. La guía racional no implica necesariamente deformar a los autores si se hace explícita y se muestran con claridad sus limitaciones y ventajas; en todo caso, manifiesta simplemente la insoslayable ubicación concreta de cada uno de nosotros de la cual no podemos prescindir. (Benítez, 2000: 37)

Así como no se puede pensar a una disciplina como neutral y ajena a cualquier corriente ideológica, tampoco se puede pensar al sujeto como abstracto y separado de su contexto. Son las necesidades que imponen las condiciones en que vivimos las que nos llevan a adoptar tal o cual ideología, las que posibilitan encontrar sentido en los filósofos del pasado, si no fuera por eso tal vez jamás voltearíamos hacia atrás. Sin embargo, como sugiere Benítez, es necesario encontrar un equilibrio en este diálogo. Es decir, no podemos adoptar tal cual la tradición. Es impensable hoy en día, por ejemplo, adoptar todo el corpus de la filosofía tomista, pero tampoco podemos hacer de ella lo que

queramos y distorsionarla para que se ajuste a nuestras necesidades. El punto es encontrar un justo medio que nos ayude a rescatar el pasado para integrarlo al sentido del presente sin desvirtuarlo. Pero ¿Cómo logramos este equilibrio? Existen planteamientos diversos, como el enfoque aproximativo de Benítez, sin embargo, me parece más pertinente seguir los consejos de Sanches Vázquez. Dado que el profesor es el método adecuado para poder encontrar el justo medio del que se ha hablado es necesario que este sea una especie de modelo para los estudiantes, es decir, que su propio ejercicio reflexivo muestre esta armonía entre el pasado y el presente. Para lograrlo es necesario que el profesor domine el tema, que tenga un conocimiento adecuado de los contenidos que tiene el programa de estudios y que los pueda presentar con claridad:

En primer lugar, hay que esforzarse por exponer las ideas con la mayor facilidad posible. Se ha dicho que “la claridad es la cortesía del filósofo” (Ortega y Gasset); pero yo diría que más que una cortesía, en la clase es un deber.

Desconfiad de quienes pretenden hacer pasar por densidad y profundidad de un pensamiento la oscuridad con que lo presentan. Siempre me ha parecido que quien expone oscuramente comprende oscuramente. Si la exposición no es clara, es porque las ideas no están claras para quien las expone. (Sánchez, 1997: 44)

Existe todavía hoy el prejuicio que se ataca. Muchos aún creen que la dificultad de una exposición, o la oscuridad con la que se presenta el mismo, es el reflejo de la erudición del que expone. Nada más alejado de la verdad. Si los alumnos de bachillerato se encuentran con un profesor que ostente esta idea muy seguramente terminarían despreciando la disciplina. Y no solo eso, como menciona el filósofo, el que gusta de exposiciones oscuras y enredadas, en lugar de demostrar un dominio profundo del tema o su alto grado de erudición, lo que está haciendo es demostrar que ignora el tema, que no es capaz de mostrarlo con la sencillez requerida, que no es capaz de comunicarlo adecuadamente.

El segundo consejo que nos da el autor es el siguiente:

En cuanto al enfoque filosófico, creo que, por honestidad intelectual, no hay que ocultar el punto de vista propio. Ahora bien, no debe ser presentado de manera demasiado ostensible, proclamándolo a cada momento.

Pero en la filosofía hay que tomar posición, y un maestro que carece de ella o trata de ocultarla no hará más que llevar a la confusión al alumno. . (Sánchez, 1997: 44)

Una de las cosas más difíciles que se pueden hacer al dar clases de filosofía es luchar contra el prejuicio de la neutralidad. Parece que cuando enseñamos a Platón, por ejemplo, tenemos que enseñar a un Platón “puro” y que nuestra interpretación de su filosofía, así como nuestra postura frente a sus planteamientos quedan minimizados hasta casi desaparecer. O idealmente, deben desaparecer por

completo. Sin embargo, esto encierra un doble problema. Por un lado, intentamos lo imposible, nos queremos quitar el papel de seres humanos y fungir como un robot que puede ser absolutamente objetivo. Ya lo dijimos arriba, es imposible que podamos ser neutrales, todo el tiempo tenemos una postura, un enfoque, respecto a los temas que estamos enseñando y eso no lo debemos intentar ocultar, porque es parte natural del desenvolvimiento de la filosofía.

Por otro lado, la neutralidad da una enseñanza negativa al alumno. El alumno recibe la siguiente idea “no debes interpretar a los filósofos, ni debes tener un juicio respecto a ellos, solo debes comprender lo que dijeron” Se despoja al contenido de toda posibilidad operacional con esta enseñanza, la filosofía en este caso no sirve y es contraria al objetivo que se ha planteado. Para que el alumno aprenda a construir una postura y defenderla el profesor debe enseñarle a hacerlo, es decir, debe explicar con claridad el contenido y mostrar con la misma claridad su postura, lo que piensa del tema y, sobre todo, como le da sentido desde su contexto. Es decir, el profesor debe mostrar como lee su experiencia de la vida con la ayuda de la tradición filosófica. Esto, evidentemente, debe hacerlo con cautela pues no debe ser su intención que todos los alumnos piensen igual que él, más bien debe hacerlo de tal forma que los alumnos entiendan que la postura del profesor es solo una entre muchas otras y que ellos también pueden generar su propia interpretación.

El último consejo va aunado con el último punto:

La crítica y la autocrítica constituyen la garantía más firme para que, al sostener nuestra posición filosófica no se incurra en los defectos antes señalados y, por consiguiente, para contribuir a que la filosofía que asumimos como nuestra sea, tanto para nosotros como para nuestros alumnos, un pensamiento vivo. (Sánchez, 1997: 46)

El dogmatismo debe ser evitado a toda costa, abrazar una verdad absoluta es renunciar al deseo y renunciar al deseo es renunciar a la filosofía. Por ello la reflexión constante, el diálogo y la autocrítica son pilares en la enseñanza de la filosofía y constituyen la base para un pensamiento de nuestro contexto y de nuestro ser individual. Solo podemos crecer y mejorar de esta manera: sirviéndonos de la filosofía para darle sentido a esto que llamamos vida. Y para esto último necesitamos, no solo el conocimiento generado por los grandes filósofos sino también de un pensamiento crítico que nos provoque pensar filosóficamente sobre el mundo en el que vivimos.

## 2.1 ¿Qué es el pensamiento crítico?

Como todo concepto, el Pensamiento Crítico (PC) ha tenido un desarrollo histórico que le ha brindado una multiplicidad de significados, esta polisemia ha hecho que hoy en día sea complicado definirlo. Según Hernández: “en algunas ocasiones es caracterizado como razonamiento formal (muy cercano a la perspectiva cognitivista); en otra, como transformación de contextos y problemáticas sociales (bastante usado en la escuela de Frankfurt y sus seguidores); y en otros, el desarrollo de una postura propia (generalmente atribuido al *¡sapere aude!* de Kant)” (Hernández, 2019: 5). Lo que solemos ver hoy en día son bloques temáticos dentro de los cuales encontraremos muchas definiciones que tienen en común una misma orientación. El PC como una habilidad cognitiva que se limita a los procesos lógico-formales, el PC como solución de problemas y el PC como construcción de la autonomía, son algunas de las orientaciones más comunes que se pueden observar. Frente a este panorama se presenta la incertidumbre ¿Cuál orientación es la adecuada? La respuesta a esta pregunta depende de muchos factores, sin embargo, se puede comenzar a construir una respuesta si se tiene claro para qué necesitamos el PC: para argumentar mejor, para dar solución a los complejos problemas de la realidad, o para sostener una postura autónoma. Siendo congruentes con este planteamiento lo primero que debemos responder es ¿Para qué necesita el profesor de filosofía al PC?

Desde hace varios años las tendencias educativas se han encaminado a la formación de estudiantes que sean capaces de pensar críticamente. La educación tradicional, o del currículo como la llama Lemke (1994), apuesta por la memorización como el proceso cognitivo fundamental del aprendizaje. Esta concepción se ha ido abandonando paulatinamente y en su lugar se han propuesto otros procesos para orientar el aprendizaje del alumno. La transformación en la educación no se ha dado de forma aislada, sino que responde a los cambios socioculturales que estamos viviendo, pero que se han venido desarrollando desde hace varias décadas. Autores como Enrique Rojas (2012), Zigmunt Bauman (2005) o Gilles Lipovetsky (2002) han diagnosticado los problemas que conlleva vivir en una sociedad de consumo como la nuestra. La inmediatez es uno de los problemas centrales, hoy en día la cultura nos exige ser rápidos para introducirnos en un consumo incesante que sostiene la estructura económica que nos gobierna. Dentro de este mundo el PC es una habilidad irrelevante, inclusive contraria a lo que se espera de las personas ya que este tipo de pensamiento requiere tiempo antes de tomar una decisión; Patiño lo expone de la siguiente forma: “El consumismo significa estar a merced de los deseos irracionales que justifican compras innecesarias: a menudo caemos en falacias

que revelan que detrás de nuestras decisiones hay una justificación que esconde deseos, miedos, enojos, venganzas y necesidades afectivas de todo tipo muy alejadas de lo que consideraríamos pensamiento racional.” (Patiño, 2014: 7).

Buscar una solución a estos problemas en el PC no se limita a una cuestión académica o a un ejercicio que se agote en el salón de clases. Se espera que el PC no solo mejore el aprendizaje en los alumnos, sino que les permita hacerles frente a los problemas de su realidad y que contribuya a su desarrollo personal. El modelo de pensador crítico que se espera formar en este trabajo se rescata de lo propuesto por Facione, quien lo expone de la siguiente forma:

El pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida. Esta es una afirmación audaz. El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clase. Y muchos expertos temen que algunas de las experiencias escolares sean, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo de un buen pensamiento. El pensamiento crítico apareció antes de que se inventara la escolaridad; yace en las raíces de la civilización misma. Es una piedra angular en el camino que la humanidad recorre desde el salvajismo bestial hacia la sensibilidad global. Piense cómo sería la vida sin las cosas que aparecen en la siguiente lista y creemos que entenderá. (Facione, 2007: 6)

En la numeración que Facione le atribuye al PC, se mencionan valores como el respeto, actitudes como el estado de alerta, la constante búsqueda de información, la confianza en la metodología utilizada y la autoconfianza en las propias habilidades, el desarrollo de una mente abierta a las diferentes circunstancias del mundo, la flexibilidad, la imparcialidad, la honestidad al enfrentar los prejuicios, los estereotipos o inclusive las tendencias egocéntricas, la prudencia y sobre todo la voluntad de reconsiderar y revisar el trabajo hecho.

Consideramos que el pensador crítico, tal y como lo expone el autor es la noción más completa que se ha hecho del mismo y que puede ser usado como modelo. En efecto, el PC no es una habilidad que se agote en la vida académica ya que su origen seguramente es tan antiguo como la propia humanidad. La filosofía es un claro ejemplo de ello, no parece necesario hacer un análisis exhaustivo de los pensadores griegos para determinar que en ellos se encuentra presente el PC. Por ende, la implicación de este tipo de pensamiento va mucho más allá, y está profundamente ligada a los procesos más esenciales de la actividad humana. Podemos observar que las características de un pensador crítico no se limitan a procesos lógicos y formales, sino que trascienden hacia lo actitudinal, valores como la honestidad y la prudencia o bien emociones como la confianza y el estado de alerta, o bien actitudes como la mente abierta y la imparcialidad conforman un conjunto complejo denominado PC. Estas afirmaciones nos llevan a considerar que el PC más que una habilidad, actitud o valor es una forma de ser, pues como dice Patiño: “Así, al parecer el pensamiento crítico es en

realidad un dinamismo que nos afecta de manera integral. Además del ejercicio lógico-racional, también promueve en nosotros sentimientos como el compromiso para defender aquello que consideramos justo o éticamente correcto.” (Patiño, 2014: 8). El PC es integral porque atraviesa varios de los espectros de nuestra humanidad, nos determina a actuar de una forma específica, nos promueve a defender ciertos valores y hasta cierto punto podríamos afirmar que nos dota de sentido.

Es importante mencionar que no es la primera vez que esto se plantea ya que es común encontrar dentro de la filosofía modelos ideales de ser humano que utilizan a la razón como un vehículo para acceder a una vida más plena. Por ejemplo, Sharples (2009) nos muestra cómo, los estoicos y epicúreos principalmente, plantean un ideal del sabio, no para ilustrar los procesos cognitivos más excelsos sino para ilustrar una forma de vida más valiosa que es posibilitada por el uso adecuado de la razón. En la filosofía de Spinoza encontramos algo similar, al plantear la racionalidad como modelo ideal de vida lo que busca el autor es encontrar la vía que nos permita acceder a nuestra más alta felicidad y no solo eso, sino que lo extiende al plano social:

Esta doctrina es útil para la vida social, en cuanto enseña a no odiar ni despreciar a nadie, a no burlarse de nadie ni encolerizarse contra nadie, a no envidiar a nadie. Además, es útil en cuanto enseña a cada uno a contentarse con lo suyo, y a auxiliar al prójimo, no por mujeril misericordia, ni por parcialidad o superstición, sino solo por la guía de la razón, según lo demanden el tiempo y las circunstancias... (Spinoza, 2013: 203)

Como se puede observar, desde la filosofía ya existen propuestas que buscan contribuir al desarrollo integral del individuo tanto en lo personal como en lo social. Así que la propuesta de PC que se propone en el presente trabajo bien puede alinearse con esta tendencia filosófica que ve en la razón una postura frente a la vida o bien una forma de ser.

Ahora bien, una vez que se ha establecido el modelo que se pretende alcanzar se puede comenzar a trazar el camino para alcanzarlo, es decir, cómo es que estas ideas se pueden comenzar a materializar en la práctica educativa de la filosofía. Para lograrlo desmenuzaremos el concepto de PC, en primer lugar, analizaremos los procesos cognitivos que le caracterizan, en segundo lugar, las características actitudinales del mismo y finalmente observaremos cómo es que estas pueden ser enseñadas y aprendidas rescatando algunos principios de las diversas teorías del aprendizaje y la cognición humana.

Es primordial señalar que si bien, se ha establecido un ideal de pesador crítico que funge como faro para la didáctica filosófica, no se espera que realmente se alcance dicho estado del ser. Un curso de filosofía que dura unos cuantos meses no es suficiente para alcanzar dichos fines. ¿Qué podemos esperar entonces de su aplicación en el bachillerato? Siendo realistas y congruentes con lo expuesto en el primer capítulo nuestras expectativas tienen que ser más modestas. Lo que se propone en el presente trabajo es que al menos se considere al PC en el bachillerato como una actividad que permita a los alumnos identificar y resolver problemas, ya que como dice Curiche (2015), todo el tiempo nos estamos enfrentando a problemas. Y si los estudiantes continúan refinando por su parte esta actividad, una vez terminado el curso, se puede mantener la esperanza de que llegarán a ser pensadores críticos en todo su esplendor.

Pero limitémonos a lo concreto. El curso de filosofía, orientado por el PC tiene la misión de que los alumnos puedan, por una parte, reconocer los problemas que le rodean, aquellos con los que coexiste pero que suele ignorar, y por otra parte darles solución tomando postura frente a ellos. ¿Cómo se logrará eso? En primer lugar, se espera que el diálogo entre pares genere la identificación de problemas y que, de igual forma, el trabajo colaborativo dirigido por actividades extraídas del aprendizaje basado en problemas ayude a elaborar posturas autónomas y solidas. Más adelante se hablará con detalle de esto, lo que ahora importa es que detrás de esas dos operaciones que componen la actividad del PC se estarán activando doce procesos que serán la condición de posibilidad para que la enseñanza de la filosofía. Estos doce procesos se trabajarán como categorías y se dividirán en dos grupos de seis. En el primer grupo se encuentran las categorías cognitivas o esenciales del PC, las cuales se consideran transversales a cualquier área del conocimiento y pueden operar indiscriminadamente en ellas. En el segundo grupo se encuentran las categorías de lo sensible que complementan a las primeras y otorgan herramientas para una orientación más integral de la enseñanza de la filosofía. Comencemos entonces analizando las primeras categorías.

Cuando hablamos de PC es inevitable hablar de procesos lógicos, sin duda una de las características elementales de este tipo de pensamiento tiene que ver con procesos racionales que se ordenan según una determinada lógica y que pueden ser observadas en productos como la argumentación. Existen diversos estudios que han trabajado este tema y han construido una definición anclada a los procesos reflexivos, por ejemplo, la siguiente:

Se concibe como el pensamiento intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información recabada a partir de la observación, experiencia, reflexión,

razonamiento o comunicación. Este tipo de pensamiento es un procedimiento que da valor racional a las creencias y emociones.

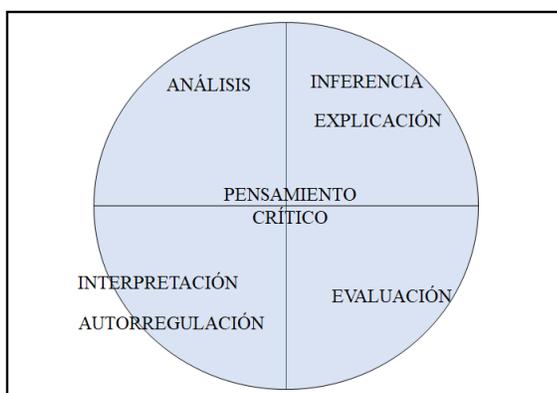
El propósito del pensamiento crítico (PC) es generar un juicio reflexivo basado en un núcleo de desarrollo de habilidades... (Núñez, Ávila, Olivare, 2017: 85)

Bajo esta perspectiva el PC es una habilidad que se desarrolla a partir del ejercicio de las operaciones intelectuales más elevadas del ser humano haciendo uso de los conocimientos previos y de las observaciones para posteriormente conceptualizar, sintetizar y evaluar la información recabada. Todo esto con el fin de ejercer una reflexión que fundamente la propia percepción del mundo. Es común observar, en las diferentes definiciones, este tipo de categorías: el análisis, la síntesis y la evaluación, que parecen ser criterios indisolubles de cualquier definición de PC. Curiche sintetiza bien estos puntos en común de la siguiente forma:

“Al revisar tales definiciones es posible apreciar que existen ciertas cercanías a las conceptualizaciones mencionadas anteriormente, fundamentalmente es posible indicar que coinciden en el análisis y la evaluación como actividades fundamentales dentro del proceso de pensamiento, además de considerar la predominancia de la razón y su fin práctico al estar orientado al logro de un objetivo. Otra observación presente en las definiciones previas es la autorregulación, es decir, es capaz de aplicarse a los propios procesos de pensamiento, lo que permite corregir, evaluar o modificar nuestras conclusiones” (Curiche, 2015: 28)

Como ya se había mencionado, el proceso de la información a través del análisis racional, la evaluación y la autorregulación se plantean como habilidades fundamentales de un pensador crítico. Sin embargo, estas habilidades pueden ser complementadas, Facione agrega la interpretación la explicación y la inferencia como fundamentales para el pensador crítico como se puede observar en el siguiente esquema:

### HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO



Fuente: Réplica del esquema presentado por Facione, 2017: 5

**Análisis:** Consiste en identificar las relaciones de inferencia que existen entre las distintas partes de un texto o argumento, por ejemplo, en una aseveración, una pregunta, un concepto o una expresión.

**Inferencia:** Consiste en identificar y asegurar que se cuenta con los elementos necesarios para poder sostener una conclusión. También consiste en extraer hipótesis y conjeturas que se desprendan de evidencias, juicios, conceptos u opiniones.

**Explicación:** Consiste en presentar los resultados de una forma clara y coherente.

**Interpretación:** Consiste en develar y explicitar el sentido de un conjunto complejo de experiencias, juicios, creencias, procedimientos, criterios, ente otros.

**Autorregulación:** Consiste en estar consciente del propio proceso cognitivo y estar monitoreándolo constantemente para analizarlo y evaluarlo. La autorregulación es fundamental ya que a partir de ella se pueden corregir, modifica o desechar los razonamientos generados.

**Evaluación:** Significa valorar la totalidad del proceso cognitivo para enunciar su credibilidad, es decir, para poder valorar su fortaleza lógica.

Estas habilidades cognitivas que se acaban de enunciar son fundamentales para el PC, jerarquizarlas sería un error puesto que todas ellas son parte de un mismo proceso, a saber, el proceso de pensar críticamente. Sin embargo, como se ha planteado anteriormente, la concepción de PC no se limita a procesos cognitivos.

¿Por qué no defendemos una postura de PC que se limite a las habilidades cognitivas? No se trata de un capricho conceptual, sino de una concepción educativa que necesariamente trasciende esta dimensión instrumental. Concordamos con Adorno cuando establece que “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación” (Adorno, 1998: 80). Este imperativo, evidentemente, exige que la educación vaya más allá de un ejercicio racional, que en abstracto manipula hábilmente un conjunto de ideas y conceptos. Es tan necesario que el estudiante sea capaz de asimilar y utilizar las reglas de la lógica para esgrimir un buen argumento, como que sea capaz de reconocer su contexto social, histórico, cultural y político.

Si nos detenemos un momento y nos preguntamos ¿Qué consecuencias se pueden esperar de un PC instrumental? La única respuesta posible es: depende de quién y para qué lo utilice. Podemos ahora preguntar ¿Un Nazi carecía de las habilidades que fueron enumeradas anteriormente? Sería absurdo responder positivamente. Evidentemente quienes han causado horrores a lo largo de la historia han

contado y han desarrollado estas habilidades cognitivas. Por esta razón es que dimensionar el PC, únicamente como algo cognitivo-procedimental, no es suficiente para evitar que se repita Auschwitz (Ni otras barbaries que hemos vivido en Latinoamérica).

Para lograr llevar a cabo esta demanda sin prescindir del PC el trabajo de Gutiérrez, De la Puente, Martínez, Piña (2012) propone las *categorías de lo sensible* que sirven para extraer a este tipo de pensamiento del rincón cognitivo y elevarlo a una forma de estar en el mundo. Las categorías son las siguientes:

**Corporalidad:** La forma en la que un cuerpo es afectado por otros cuerpos tiene consecuencias cognitivas. Por ello, al hablar de cuerpo, se habla más allá de la materialidad, se habla de una parte fundamental en la construcción discursiva y política que se ubica en un espacio social específico.

**Cognición situada:** Se refiere a la concepción de conocimiento que responde a un contexto determinado. En este planteamiento el conocedor no solo se sirve de su razonamiento sino también de las experiencias que tiene consigo mismo, con el mundo y con los otros. El conocimiento no es algo dado, es algo que se co-construye.

**Sensibilidad moral:** Se refiere al acto reconocer en uno mismo y en los otros la capacidad de vulnerabilidad. Al hacernos conscientes de esta condición humana se modifican los juicios y las relaciones con los otros. Las emociones toman un papel importante ya que se transforman en una *racionalidad inclusiva* que es capaz de reconocer el conocimiento que va más allá de la abstracción, el que nace de la sensibilidad.

**Reflexividad:** Es un acto de autopercepción, pero no a un nivel individualista sino a un nivel social y político. Saberse dentro de un sistema público en el que se ocupa un lugar específico.

**Imaginación y curiosidad:** Esta categoría permite “ponerse en los zapatos del otro” a través de un ejercicio de empatía en el que alguien se imagina en la narrativa que expresa el otro. No se imagina de manera neutralizada, distante y egoísta sino de forma contextual y vivencial. Dicha imaginación es posibilitada por la curiosidad, es decir, por el asombro del otro.

**Alteridad y cosmopolitismo:** La alteridad es la descentralización de la individualidad, es el reconocimiento del otro como otro. Ella permite que en la construcción de la discursividad política esté presente el otro. El cosmopolitismo, a su vez, hace referencia a la idea de coexistir con el otro realmente otro, para lograrlo es necesaria la memoria histórica y la sensibilidad política.

El cuadro que compone al PC en esta postura queda retratado de la siguiente forma:

Pensamiento crítico	
Categorías cognitivas (esenciales)	Categorías de los sensible (filosóficas)
Análisis	Corporalidad
Inferencia	Cognición situada
Explicación	Sensibilidad moral
Interpretación	Reflexividad
Autorregulación	Imaginación y curiosidad
Evaluación	Alteridad y cosmopolitismo

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que las doce categorías que se han enunciado corresponden a un proyecto educativo ético, que tiene como fin formar una subjetividad crítica, la cual se espera que posibilite una mejor experiencia de lo social y de lo individual. Sin embargo, también es pertinente señalar que no todo el contenido disciplinar debe estar directamente relacionado con este fin. No es intención del presente trabajo asignarle, por ejemplo, a la física, la misión de hacer nacer en el individuo un ejercicio ético específico. Así como la física no es capaz por sí misma de elaborar una reflexión sobre la moral, la filosofía no es capaz por sí sola de comprender la naturaleza del movimiento y su aplicación en la ingeniería. El hecho de que las diferentes disciplinas puedan trabajar de forma conjunta no desdibuja el hecho de que sus objetos son distintos. Por esa razón es que las doce categorías no necesariamente necesitan estar presentes en todo discurso disciplinar, si no que su presencia variara según la disciplina de la que se esté hablando.

En nuestro caso, al hablar de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía son pertinentes las categorías de los sensible. Más adelante se hablará de la naturaleza del conocimiento filosófico y su relación con el PC. Sin embargo, por el momento es preciso señalar que la filosofía o, mejor dicho, las filosofías suelen estar atravesadas por un discurso ético, ya sea de base o como fin. Así que es prudente que, si la enseñanza-aprendizaje de la filosofía va a estar guiada por el PC, se incluyan las categorías de lo sensible. La forma en la que el COLBACH establece los objetivos de la enseñanza de la filosofía se alinean bien con la presente propuesta; incluso materias como Lógica y Argumentación tienen como objetivo “que el alumno se forme como un ser integral” (COLBACH, 2017:16) haciendo patente que la educación no se limita a un quehacer procedimental.

Parece poco alentador (en el sentido de parecer un esfuerzo vano a la luz de los resultados) insistir en una educación que tenga como objetivo el mejoramiento integral del alumno. Parecería que lo único que se puede hacer es que los alumnos apliquen instrumentalmente las categorías cognitivas. Sin embargo, autores como Mauricio Beuchot (1999) insisten en la integración de valores en la educación mexicana, pues como él mismo lo menciona, existe una larga tradición filosófica que defiende la idea de formar virtudes y valores en las nuevas generaciones. Desde los pitagóricos, pasando por Platón, Aristóteles, las escuelas helenísticas, los medievales, los humanistas renacentistas, los modernos, hasta Piaget y John Dewey, por ejemplo, se ha defendido la idea de educar para la virtud. Y el presente trabajo asume la idea de que el pensador crítico es una forma de ser virtuosa en constante movimiento, acoplándose a sus circunstancias.

Luhmann (2000) plantea un problema al cerrar la educación en sí misma a través de su principio simbólico de intencionalidad educativa. Dicho problema consiste en hipostasiar la intención educativa (intención de enseñar algo a alguien que necesita aprender) y visibilizar una serie de acciones concretas que se encuentran desarticuladas de las intenciones. Es decir, podemos afirmar que existe cierto riesgo para determinar que las atribuciones del PC, que van más allá de lo medible, puedan realmente ser aprendidas-enseñadas.

La solución que se propone a este problema consiste en pensar la intencionalidad educativa no solo como intención de enseñar sino también como intención de aprender. Dicha intención se pretende posibilitar a través del Aprendizaje Basado en Problemas (germinando curiosidad y deseo de investigación) y de la relación maestro-alumno. Popper (2018) establece que solo en la relación maestro-alumno se puede dar una educación individual, es decir, una educación que considere al alumno como un individuo que piensa, siente, reflexiona, interpela, desea, etc. Aquí asumimos que esa relación entre individualidades es capaz de trascender la dimensión mecánica y procedimental del conocimiento, abriendo paso a una enseñanza-aprendizaje del PC en su dimensión integral.

Antes de analizar cómo desarrollar un PC integral en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía a través de ABP es menester señalar la relación que existe entre el conocimiento filosófico y el PC. Finalmente se establecerá cómo se pueden visibilizar las categorías que se han mencionado en el tratamiento que se le da al conocimiento filosófico y cómo van a ser evaluadas.

## 2.2 Aprendizaje Basado en Problemas

Según Morales, Landa (2004) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) nace en la década de los sesenta, y se desarrolló principalmente en la Universidad de McMaster en Canadá. En la década de las setenta otras universidades, como la de Michigan en los Estados Unidos, la de Maastrich en Holanda o la de Newcastle en Australia, comenzaron a impartir cursos que tenían como base la metodología del ABP. En las décadas posteriores la metodología fue expandiéndose alrededor del mundo y ganando importancia, al grado de articular el currículo de algunas universidades.

Originalmente el ABP nació como una respuesta a la necesidad de modificar y optimizar la enseñanza-aprendizaje de la medicina. La innovación de este método consistió en plantear que los profesionales de la salud “además de adquirir conocimientos, tenían que adquirir también una serie de competencias y habilidades básicas para su trabajo” (García, 2006: 3-4). Es decir, el ABP nace para resolver la necesidad de vincular la escuela con los problemas reales a los que se tienen que enfrentar los futuros médicos. Bajo estas premisas se comienzan a vislumbrar algunas características esenciales, por ejemplo: el diseñar problemas reales o que se asemejen todo lo posible a un problema de la vida real, poner en práctica el conocimiento académico, ensayar soluciones y trabajar en equipo.

Como sucede en toda construcción teórico-metodológica no se puede afirmar que es absolutamente innovadora, por ello se han intentado rastrear los precedentes del ABP. Según Escribano, Del Valle (2018) los antecedentes los podemos encontrar principalmente en cuatro diferentes fuentes. En primer lugar, la Nueva Escuela de Ferrière introduce la noción del alumno como centro de la escuela, generando así un alumno más activo, capaz de tomar la iniciativa y aprender de forma autónoma a través de la investigación, la observación y la experimentación. En segundo lugar, se ubican algunos principios del ABP en la obra de John Dewey al dejar de concebir al docente como el único medio para adquirir conocimiento, en su concepción el docente es un aprendiz más del grupo, su misión consiste en lograr que cada uno de los alumnos construya su propia experiencia educativa; para lograrlo debe hacer que los alumnos generen un interés por el tema y logre formar en ellos la necesidad de saber más. En tercer lugar, Cousinet y su *trabajo libre por grupos* coincide con los planteamientos de Dewey pues considera que el docente no es la única fuente de información y que su principal función es la de estimular al grupo y facilitar su procesamiento de la información, además reconoce el potencial del grupo a través de la confrontación y discusión de ideas. Finalmente, Piaget y su psicología genético-cognitiva abonan al ABP al considerar que el debate y la discusión son

formas de educar el razonamiento, puesto que los intercambios y la colaboración facilitan un aprendizaje que supera la memorización mecánica y avanza hacia la apropiación personal de la información. Incluso algunos autores como Gabriela Guevara (2010) observan un precedente del ABP en la dialéctica hegeliana y en la dialéctica socrática.

Debido a esta génesis del ABP, una buena cantidad de autores sostienen que la base psicopedagógica de este método se encuentra en el constructivismo. Por ejemplo, Escibano y Del Valle sostienen que “Muchas de estas características tienen su base en la psicología cognitiva, concretamente en el constructivismo. La premisa básica es que el aprendizaje es un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del previo” (Escibano, Del Valle, 2018: 15). A su vez, un trabajo elaborado por el CCH nos indica que el constructivismo está a la base del ABP puesto que los estudiantes:

asimilan la nueva información a sus nociones preexistentes y modifican su comprensión a la luz de la nueva información. En este proceso, sus ideas se hacen más complejas y consistentes. Con el debido apoyo, los niños desarrollan una introspección crítica acerca de cómo y qué conocen del mundo conforme sus conocimientos aumentan en profundidad. En el constructivismo se enfatiza el estudio cuidadoso de los procesos mediante los cuales los niños crean y desarrollan sus ideas (Gutiérrez, de la Puente, Martínez, Piña, 2012: 60)

Como se puede observar la relación entre constructivismo y ABP es muy cercana ya que en ambos casos se apuesta por la autonomía del estudiante, estableciendo como fin que este sea capaz de construir su propio conocimiento, modificando sus preconcepciones en la asimilación de información nueva.

Es cierto que el constructivismo no puede ser comprendido como un sistema homogéneo y terminado ya que se alimenta de diversas teorías que se asocian generalmente con la psicología cognitiva, la teoría del aprendizaje significativo, la psicología sociocultural, entre otras (Díaz, Hernández, 1999). Sin embargo, sí se puede entender como un marco teórico referencial pues se comparten algunos principios básicos, como la responsabilidad y actividad del alumno sobre su propio aprendizaje, así como la noción del docente como gestor entre el proceso de construcción del alumno y el saber culturalmente organizado. Y como ya se mencionó anteriormente estas concepciones y objetivos son asimilados en el ABP.

Antes de comenzar a desarrollar la metodología es importante preguntar si es pertinente introducir esta herramienta en un curso de filosofía de la educación media superior en México. En primer lugar, porque es una metodología que nace en contextos diferentes a la circunstancia mexicana, en segundo lugar, porque se origina pensando en la educación superior para generar un vínculo estrecho entre la

academia y el trabajo, y, en tercer lugar, porque se diseña para satisfacer una disciplina que tiene efectos inmediatos en la práctica. Por lo que enseñar filosofía en el bachillerato mexicano haciendo uso del ABP parece necesitar al menos una pequeña justificación.

Como ya se mencionó anteriormente, el ABP se ha extendido por todas las regiones del mundo desde hace varias décadas y México no es la excepción. Según el trabajo de Escribano y Del Valle (2018) a lo largo del siglo XXI se ha vuelto una tendencia por parte de las universidades mexicanas la introducción de este método. A principios de la década del 2000 la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Colima tomaron en cuenta el ABP para su diseño curricular. Posteriormente el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Nacional Autónoma de México (principalmente en el área de epidemiología) y las Escuelas de Salud Pública adoptaron y comenzaron a aplicar dicha metodología.

El desarrollo de investigaciones sobre ABP también ha sido prolífico en nuestro país. Instituciones como el Tecnológico de Monterrey han recopilado experiencias sobre los resultados de llevar a la práctica dicha metodología (Gorostiza 2004). En la UNAM se pueden consultar múltiples investigaciones en la misma línea; el programa de Maestría en Docencia de la Educación Media Superior (MADEMS) ha arrojado estudios en los que se demuestra la eficacia del método no solo en nivel superior sino a nivel medio. Trabajos como el de Santiago (2014) que lleva a la práctica el ABP para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Ética, el de Escalante (2009) para la enseñanza-aprendizaje de la literatura griega, el de Trejo (2009) para la enseñanza-aprendizaje de la geografía o el de Hernández (2006) para la enseñanza-aprendizaje de la biología, muestran que México no es ajeno a este método. Además, los estudios mencionados muestran la versatilidad del ABP, ya que no lo limitan ni a un nivel, ni a un área de conocimiento específica. La metodología propuesta parece ofrecer tierra fértil en cualquier disciplina y en cualquier nivel educativo. Por ende, la literatura sobre ABP en México parece ser suficiente para justificar su implementación en el presente trabajo, ya que es un precedente invaluable.

Cuando indagamos entre las diferentes definiciones que existen sobre el ABP notaremos que existe mayor consenso que con el PC. Algunas de las definiciones que rescatamos son las siguientes:

Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta importante, en el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. (ITESM, s.f.: 4)

### Una segunda definición:

El aspecto central del ABP consiste en colocar a los estudiantes frente a un reto, que es un problema no conocido y, a partir de allí desarrollar nuevos conocimientos a través de una estrategia inquisitiva de tipo socrático (figura 2.1). Es decir, se parte de una pregunta acerca de algo que se desconoce para avanzar hacia la búsqueda de nuevos conocimientos (Gutiérrez, de la Puente, Martínez, Piña, 2012: 46)

### Una tercera definición:

Esencialmente, la metodología ABP es una colección de problemas cuidadosamente construidos por grupos de profesores de materias afines que se presentan a pequeños grupos de estudiantes auxiliados por un tutor. Los problemas, generalmente, consisten en una descripción en lenguaje muy sencillo y poco técnico de conjuntos de hechos o fenómenos observables que plantean un reto o una cuestión, es decir, requieren explicación. La tarea del grupo de estudiantes es discutir estos problemas y producir explicaciones tentativas para los fenómenos describiéndolos en términos fundados de procesos, principios o mecanismos relevantes. (Vizcarro, Juárez, s.f.: 12).

Las diferentes definiciones nos permiten observar algunos puntos nodales. En primer lugar, como ya lo indica el nombre, se parte de un problema que puede ser extraído de la experiencia concreta o bien puede ser construido artificialmente por uno o más profesores. En segundo lugar, el problema se presenta como un desafío para los alumnos lo que provoca un interés genuino por aprender más acerca del tema con el fin de resolver el problema. En tercer lugar, el problema es rescatado o diseñado para cumplir con objetivos específicos de aprendizaje. Finalmente, la solución al problema se busca en grupos (generalmente pequeños) lo que implica que los alumnos no solo asimilarán información, sino que desarrollarán habilidades de trabajo en equipo y habilidades socioemocionales.

Como ya se advertirá, las habilidades que se pretenden desarrollar con el ABP tienen una relación estrecha con las doce categorías del PC, es por lo que esta metodología se presenta atractiva para promover las habilidades críticas del alumno. Sea la concepción que se tenga del PC este siempre se ha mantenido en un lugar privilegiado al hablar de este método: “El ABP fue diseñado para promover el razonamiento crítico, desarrollar una visión holística de la realidad, estimular el estudio independiente y autodirigido, adquirir el hábito para el trabajo en equipo, la capacidad para aprender a aprender y la habilidad para enfrentarse a los problemas” (Gutiérrez, de la Puente & Martínez, Piña, 2012: 6). Por ende, la tarea del presente apartado consiste en adecuar la definición de PC que previamente se ha trabajado a la metodología del ABP. Para lograrlo es importante, en primer lugar, definir el tipo de problemas que se pueden diseñar y en segundo lugar analizar los pasos que se proponen para desarrollar el método. La intención del presente trabajo es distribuir las doce categorías a lo largo de los pasos que proponen los autores que explican el ABP.

Cuando centramos nuestra atención en los problemas lo primero que notamos es que no existe una receta mágica que nos indique qué problemas debemos utilizar en determinadas circunstancias. La elaboración o selección de problemas depende directamente del profesor, esto no implica que los problemas sean arbitrarios o que respondan al capricho irracional del docente. Los problemas deben cumplir con algunos principios generales, por ello Vizcarro y Juárez (s.f.) sugieren que a la hora de elaborar un problema se tomen en cuenta los siguientes aspectos: En primer lugar, determinar cuáles son los objetivos de aprendizaje que debe lograr el alumno, en segundo lugar, cuál es la serie de tareas más adecuada para que el alumno pueda alcanzar los objetivos y, en tercer lugar, elegir el formato a través del cual se le presentara el problema al alumno. Ya que se puede utilizar un relato, un video, un registro o cualquier otra forma en la que pueda ser expresado un problema.

Una vez que el profesor ha tomado en cuenta estas consideraciones, el siguiente paso consiste en verificar que el problema contenga las siguientes características que se han compilado de diversas fuentes:

1. Que el problema sea controversial para que le resulte interesante y motivador al alumno
2. Que el problema sea abierto, es decir que no tenga una sola respuesta
3. Que requiera de la búsqueda de información (investigación) para poder resolverlo
4. Que sea un problema que pueda ser resuelto a través del trabajo en equipo, por ende, la extensión y complejidad de este debe ser armónica con los conocimientos previos y los objetivos. Un buen problema ABP no se soluciona de manera aislada.

Al analizar estas características se puede establecer un vínculo con los que le son propios a la filosofía. Los problemas filosóficos se han caracterizado desde la antigüedad por ser problemas ambiguos, es decir, por ser problemas generales y abiertos que no tienen una sola respuesta, sino que se pueden argumentar varias desde diferentes posturas. En segundo lugar, si se quiere dar una respuesta a un problema filosófico es necesario llevar a cabo una profunda investigación, analizar autores, comparar ideas, interpretar textos, entre otras actividades. En tercer lugar, los problemas filosóficos suelen ser una problematización de lo cotidiano (el amor, la justicia, el bien, la igualdad, etc.) por lo que todos solemos tener una preconcepción, generalmente inadecuada, del problema y para resolverlo es necesario abrirse al diálogo, ya sea con otras personas o con los textos de la filosofía. Finalmente, los problemas filosóficos han sido capaces de mantenerse con vida, durante milenios, gracias a que son capaces de despertar la curiosidad intelectual en innumerables personas.

Un problema filosófico planteado de forma adecuada puede enganchar a cualquier bachiller. El problema de la muerte, el de la dualidad mente-cuerpo, el problema del tiempo, el problema de Dios o el problema de la identidad, por mencionar algunos, siguen despertando un genuino interés en los jóvenes.

El paralelismo que existe entre un buen problema diseñado según la metodología del ABP y un problema filosófico nos permite sostener que la enseñanza-aprendizaje de la filosofía se encuentra en un lugar privilegiado pues ya cuenta con sus propios problemas. Otra ventaja que se puede rastrear es que ya existe una gran variedad de exposiciones a través de las cuales se dejan ver los problemas filosóficos. Podemos encontrar las paradojas de Zenón (como la de Aquiles y la tortuga o la paradoja de la flecha) como una herramienta pedagógica de alto valor; también se pueden rescatar experimentos mentales como el dilema del tranvía, la habitación china, el cerebro en la cubeta o el asno de Buridán, como excelentes narraciones que cumplen con los requisitos que exige el ABP; no solo eso, existen otras expresiones culturales que sirven para presentar un problema filosófico, por ejemplo, en el cine podemos observar que películas como *Matrix* (1999), *Taxi Driver* (1976) o *El club de la pelea* (1999), por mencionar algunas cintas populares y de fácil acceso, pueden servir para generar interés y motivación en el alumno. También obras literarias como *1984* de Orwell (2015) o *Un mundo feliz* de Huxley (2001) son excelentes ejemplos de cómo un problema filosófico puede ser presentado de forma atractiva sin perder su rigor y profundidad.

Los ejemplos que se han planteado son solo algunos de los innumerables que se pueden recuperar. Sin duda el docente de filosofía puede encontrar problemas filosóficos en cualquier parte (noticias, series, canciones, comics, etc.) o bien recurrir a diseñarlos. Lo importante es reconocer que la filosofía no es ajena a los problemas propuestos por el ABP.

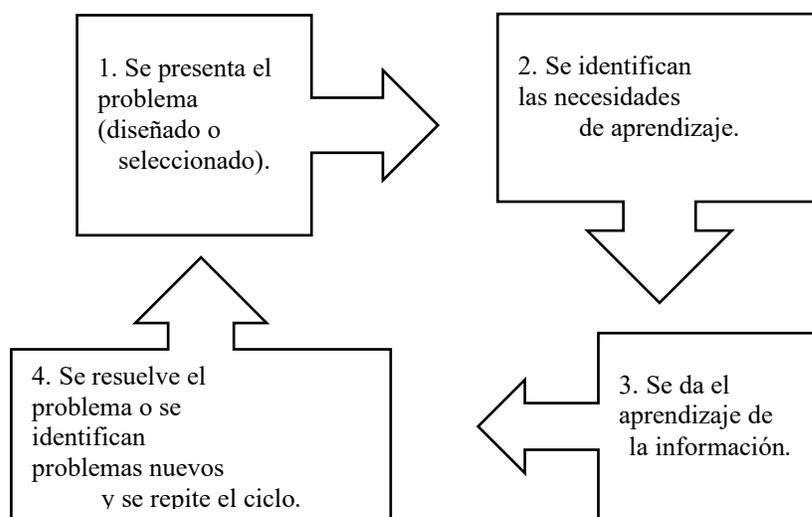
Una vez asentado que los problemas filosóficos pueden servir de base para aplicar la metodología es necesario establecer cuáles son sus diferentes momentos. Existe controversia al determinar cuántos son los pasos del ABP, algunos autores sostienen que los pasos a seguir son siete:

- 1.- Presentación del problema: escenario del problema
- 2.- Aclaración de terminología.
- 3.- Identificación de factores.
- 4.- Generación de hipótesis.
- 5.- Identificación de lagunas de conocimiento.

6- Facilitación del acceso a la información necesaria.

7.- Resolución del problema o identificación de problemas nuevos. Aplicación del reconocimiento a problemas nuevos. (Escribano, del Valle, 2018: 17)

Otra variante de 7 pasos (Moust, Bouhuijs, Schmidt, 2007; Schmidt, 1983), utilizada por la Universidad de Maastricht, comienza por la aclaración de términos, después se define el problema, se analiza, se resume el análisis, posteriormente se formulan los objetivos de aprendizaje, para dar paso a la búsqueda de información y finalmente se realiza una síntesis de la información recabada y se organiza en un reporte. Al analizar con cuidado la literatura se descubrirá que no existe un consenso claro en la cantidad de pasos que se deben llevar a cabo, algunos sostienen que son más y algunos sostienen que son menos. A grandes rasgos, sean la cantidad de pasos que sean, se pueden abstraer 4 diferentes momentos en la etapa de aplicación (ITESM). El primer momento es en el que el estudiante se enfrenta al problema presentado por el profesor, el segundo momento corresponde a identificar las necesidades de aprendizaje y el planteamiento de objetivos, en tercer lugar, se da la búsqueda y procesamiento de la información, y finalmente se ofrece una solución al problema o se identifican nuevos problemas.



Fuente: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Estos cuatro momentos del ABP permiten visibilizar el desarrollo del PC. Es decir, la distribución de tareas en cada uno de los bloques en los que se divide el método nos facilita alcanzar los objetivos específicos del PC. Así, por ejemplo, al presentar a los alumnos el problema diseñado y fomentar su reflexión, se ponen en juego algunas de las doce categorías como la Cognición situada, la

Corporalidad, el Análisis e incluso la Inferencia (pues se generan conjeturas abductivas que sirven de posibles soluciones). Estas cuatro categorías se pueden aplicar, observar y evaluar en el primer momento del ABP ¿De qué depende que esto suceda? En primer lugar, de que el profesor lo establezca como uno de sus objetivos y en segundo lugar que el diseño didáctico ofrezca herramientas al alumno (diseño instruccional, materiales didácticos y parámetros de evaluación claros) para que pueda alcanzar estos objetivos.

Es válido preguntar en este momento ¿Qué categorías se deben aplicar en cada uno de los momentos de ABP? Por desgracia la respuesta no es concreta, ya que esto depende de múltiples factores. La respuesta a esta pregunta se delega a la consideración del docente, quien tiene que valorar varios aspectos a la hora de decidir. En primer lugar, debe tomar en cuenta las necesidades de sus alumnos, el contexto, los objetivos de la institución en la que ejerce, los contenidos y la dinámica del grupo, si la clase va a desarrollarse manera presencial o virtual, entre otros factores. Una vez que se hayan valorado todos esos elementos se puede determinar cuál variante del ABP es mejor utilizar, adaptar o incluso, si es necesario, construir una nueva

El ABP que se ha expuesto hasta el momento ha sido construido bajo el presupuesto de un sistema escolarizado con clases presenciales, pero es prudente no limitarse a ello ya que la improvisación de una enseñanza remota en el actual contexto de pandemia le está abriendo las puertas a un sistema nuevo. Existen pocos trabajos que hayan considerado la aplicación del ABP en sistemas a distancia o mixtos, sin embargo, los pocos trabajos que existen ilustran puntos importantes que se deben tomar en consideración. El uso de *webnode*, *e-learning*, *b-learning* o *m-learning* como herramientas que sirven para aplicar la metodología no solo han sido innovadoras, sino que han sido proféticas puesto que la educación hoy en día y en lo futuro parece estar dirigido a este fin. Por ejemplo, en 2016, la universidad de Guanajuato implemento el uso del *m-learning*, que se entiende de la siguiente manera: “El *m-learning* es la educación que involucra el uso de dispositivos móviles para permitir el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Es un ejemplo de cómo la construcción de competencias va ligada al uso de las TIC” (Chávez, González, Hidalgo, 2016: 97) dentro de un proyecto ABP. Dicho uso consistió en una transmisión en vivo para los estudiantes de la licenciatura en medicina, la cual sirvió como problema al presentar un caso medico real, posteriormente los alumnos elaboraron un diagnóstico y un tratamiento. Los resultados fueron favorables y mostraron la polivalencia del ABP al entrar en relación con sistemas de aprendizaje distintos a los tradicionales.

El sistema mixto o semipresencial es enriquecido por la metodología presente y ayuda a romper con las barreras de los esquemas en los que predomina la memorización:

La necesidad y el interés por superar las barreras de una educación tradicional y presencial, así como las limitaciones de la educación en línea favorecieron la concepción de una nueva modalidad que combina las ventajas de ambas para el logro de una educación de calidad y excelencia: la modalidad mixta, conocida como b-learning. (González, 2020: 21)

En el actual momento de contingencia, que comienza a poner sobre la mesa un regreso paulatino de manera presencial, los modelos mixtos saltan a la vista. Y se debe considerar que esto no solo será transitorio, sino que tal vez se quede de forma permanente en los sistemas escolares. La unión entre clases presenciales, el uso de tecnologías de la información a través de dispositivos electrónicos, y el trabajo asincrónico a través de plataformas digitales, parecen ser el futuro de la educación. Si esto es cierto los métodos educativos deben actualizarse o sustituirse. El ABP, como ya se dijo, tiene la virtud de adaptarse a estas nuevas formas educativas por los beneficios que ya han sido mencionados, pues como dice González:

la enseñanza semipresencial persigue la preparación de ciudadanos en una sociedad en la que el acceso a la información y la toma de decisiones son fundamentales para una educación de calidad. Y de manera complementaria, se puede incorporar a ello la finalidad del ABP: motivar a los participantes a disfrutar del aprendizaje mediante la estimulación de la creatividad y la responsabilidad en la apropiación de problemas que son parte de su entorno (González, 2020: 23)

No solo el uso de las tecnologías de la información conforma la particularidad del ABP en un sistema mixto o a distancia, estructuralmente también se ve modificada la metodología. La primera diferencia que se puede observar es que las sesiones presenciales o sincrónicas funcionan exclusivamente como tutoría, aunque también se puede ofrecer tutoría a través de las redes sociales. De hecho, los grupos pueden trabajar a través de una *webnode* (cualquier herramienta virtual que permita que no implique instalar un software y que permite una gran variedad de funciones como el intercambio de archivos multimedia o información) en donde pueden tener contacto en tiempo real o asincrónico (EDUTECH, 2015).

Otra característica interesante es que los pasos que implica la metodología suelen reducirse considerablemente. Al analizar modelos pensados para lo presencial ya podemos observar propuestas que consideran menos pasos, por ejemplo, el modelo del ITESM que solo considera 4 pasos y que ya fue expuesto. Pero también existen otros modelos breves como el de Hong Kong que propone 3 pasos:

Paso 1: identificar hechos y palabras claves del problema subrayando las palabras clave para identificar los hechos más importantes.

Paso 2: definir el tipo del problema.

Paso 3: justificar su decisión. Los alumnos realizan los tres primeros pasos, presentan sus respuestas al profesor y reciben sus comentarios didácticos de él, confirmándoles en su caso la validez de su planteamiento del problema y la solidez de su justificación. (García, 2006: 63)

O el modelo 4x4 que también propone 4 pasos:

El procedimiento del ABP 4x4 se resume en el acrónimo AIRE que resume sus cuatro fases: 1) Análisis 2) Investigación 3) Resolución y 4) Evaluación. La actividad se inicia presentando por escrito un problema real o verosímil a un grupo que lo resolverá en varias sesiones con el apoyo discontinuo de un tutor. (García, 2006: 68)

En las intervenciones que se han realizado en modelos a distancia también se identifica este rasgo, por ejemplo, EDUTEC propone lo siguiente:

El método ABP involucra tres pasos: (1) confrontar el problema, (2) realizar un estudio independiente, y (3) regresar al problema estableciendo áreas de oportunidad. Diversos estudios señalan que esta estrategia puede usarse en ambientes presenciales, b-learning así como e-learning y m-learning, lo cual favorece la comunicación sincrónica y asincrónica.

En el trabajo realizado por Chávez, González, Hidalgo (2020) se tomaron en cuenta únicamente dos fases. La primera de ellas, llamada “etapa de implementación del caso clínico”, consistió en la transmisión en vivo de un caso real que fue espectralo por los alumnos de medicina y se elaboraron algunos diagnósticos. La segunda fase llamada “etapa de retroalimentación” consistió en la discusión presencial de los diagnósticos, los tratamientos y los pronósticos contrastándolos con el estado del paciente una semana después. Aunque es importante señalar que esas dos fases pueden ser segmentadas en pasos más específicos.

Los resultados de estos trabajos mostraron efectos positivos en el aprendizaje de los alumnos, además de que se sintieron mejor llevando la clase de esta forma. Todos los jóvenes expresaron sentirse más motivados y dijeron preferir esta forma de trabajo a las formas tradicionales. Por ello es importante, en una clase a distancia o mixta, tomar en cuenta el uso de medios electrónicos, seleccionando los más apropiados para los fines que se pretendan alcanzar; se debe considerar la cantidad de pasos que sean más pertinentes según el tiempo de trabajo que se tenga con los alumnos; y las horas presenciales o sincrónicas con las que se cuente; finalmente se deben tomar en cuenta las horas presenciales o sincrónicas que se tengan con los alumnos y de preferencia utilizarlas como tutorías o

retroalimentación para que el trabajo de investigación y procesamiento de la información se realice de manera asincrónica lo cual no implica dejar al alumno solo sino acompañarlo a la distancia con ayuda de alguna webnode o incluso una red social. Y para lograr que este trabajo funcione es preciso aclarar cuál es el papel que deben asumir tanto el docente como el alumno.

Como ya se mencionó, la función del docente como transmisor del conocimiento y el alumno como receptor debe ser transformada al implementar el ABP con vías al desarrollo del PC. Según el estudio del ITESM (s.f.) algunas de las cualidades deseables en el alumno consisten en: trabajar en equipo, ser tolerante, explotar su potencial imaginativo e intelectual, comunicación asertiva, reflexión y sensibilidad. Estas cualidades posibilitan que se integre con el equipo, proponga ideas, se comprometa, busque información y que aporte a la reflexión crítica del grupo en un ambiente de apertura. Estas expectativas se sostienen ya que el ABP suele fundamentarse en la teoría del aprendizaje de los adultos (Gutiérrez, de la Puente, Martínez, Piña, 2013). Se asume entonces, que los adolescentes son adultos jóvenes que necesitan retos para ser estimulados, potenciando sus experiencias previas a través de dinámicas variadas.

Como ya se mencionó líneas más arriba, el docente adquiere el rol de tutor. Es decir, a pesar de que la mayor parte del trabajo lo llevan a cabo los estudiantes el docente se encuentra activo a lo largo del proceso, pues como sostiene el estudio del Tecnológico de Monterrey: “El tutor no es un observador pasivo, por el contrario, debe estar activo orientando el proceso de aprendizaje asegurándose de que el grupo no pierda el objetivo trazado, y además identifique los temas más importantes para cumplir con la resolución del problema.” (ITESM, s.f.: 20). En suma, el diseño del problema, la estructura de la clase y la orientación de los alumnos son las nuevas funciones del profesor. Otra tarea de suma importancia es la evaluación, sin embargo, es un tema que se detallará con más precisión en el siguiente apartado.

Finalmente podemos concluir que el ABP representa una herramienta valiosa para la enseñanza, sin embargo, esta no debe ser tomada como una especie de receta. Si algo se ha observado es que las diferentes variantes tienen la virtud de adaptarse a contextos muy diversos. No importa si la circunstancia es remota, presencial, semipresencial, o cualquier otra modalidad, el ABP se puede adecuar a cada una de ellas (con sus respectivas limitantes). Es decir, no existe un modelo ideal, todo depende de las necesidades del profesor, los alumnos y la escuela para decidir qué variante utilizar

o incluso innovar. Siguiendo a Amilburu (2002), la buena práctica educativa no se hace con fórmulas acabadas sino *in situ*. Como se verá en el capítulo 3, los contextos de ambas prácticas fueron distintos y por ende la variante de ABP tuvo que cambiar en una y otra intervención. El contexto no se debe adecuar al ABP, sino viceversa.

### **2.3 Evaluación del aprendizaje de la filosofía a partir del pensamiento crítico**

Dentro del paradigma tradicional de la educación, la evaluación suele ser cuantificable y se confunde fácilmente con la calificación. De hecho, y a grandes rasgos, el tema de la evaluación, según Álvarez (2001), puede simplificarse y polarizarse entre un sistema de evaluación tradicional y un sistema de evaluación alternativa. Algunas de las características de la evaluación tradicional son: es sumativa, externa, normativa, vertical, puntual, terminal, individual, se reduce al examen tradicional o a pruebas objetivas, es el fin de la enseñanza, y su valor es determinado por el profesor. Mientras que la evaluación alternativa se caracteriza por: ser formativa, referida a principios educativos, horizontal, dinámica, procesual, participada, compartida, continua, se aplica a través de pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación, y su validez no depende del maestro sino de los principios de un proyecto educativo.

Ardoino y Berger (1997) van más allá y distinguen entre evaluación y control:

El último elemento puede ser el más fundamental de la distinción control/evaluación: controlar consiste en medir las desviaciones y las variaciones entre un referido y un referente constante, si no es que inmutables, puesto que sirven de marco permanente. Al contrario, evaluación, como plantea la pregunta del sentido, consiste esencialmente en producir, en construir, en crear un referente al mismo tiempo que se le refiere (Ardoino, Berger, 1997: 3)

Las interpretaciones de los autores mencionados convergen en un aspecto fundamental: evaluar no consiste en cuantificar el aprendizaje para que este sea referido a un referente estático que funge como herramienta de control. Y aunque los paradigmas educativos se han transformado desde hace décadas hoy en día se mantienen vivos ciertos mecanismos de control que se ejercen a través de la educación. El examen sigue siendo uno de los rituales educativos imperantes en nuestro país. La transición de la educación secundaria a la media superior, y de esta a la universidad, se encuentran marcadas por exámenes (que salvo excepciones) tiene que realizar todo estudiante y del que depende su futuro académico. Es contradictorio que todas las casas de estudio del país, que en mayor o menor medida apuestan por modelos educativos alternativos, continúan confiando ciegamente en la herramienta privilegiada del modelo tradicional. Dentro del propio COLBACH que, como ya se vio

en el capítulo uno, apuesta a formar individuos críticos se mantienen criterios evaluativos tradicionalistas. El departamento de instrumentos de evaluación de la institución se encarga de elaborar pruebas objetivas para “atender el programa de Acreditación Intensivo y Evaluaciones Extraordinarias” (COLBACH, 2021), es decir, si un alumno reprueba una asignatura filosófica y quiere acreditarla después, debe realizar un examen. Los exámenes no están diseñados para evaluar el uso crítico de la filosofía sino para reconocer conceptos o autores. En la guía para la evaluación de reactivos (COLBACH, 2019) se establece que el propósito es medir qué tanto sabe cada estudiante. La guía epistémica que se utiliza es la taxonomía de Marzano, limitándose al sistema cognitivo y vertiendo la mayor parte de los reactivos en los procesos de recuperación y comprensión, es decir, que el alumno almacene en la memoria un cúmulo específico de saberes. Cabe señalar que la propia guía reconoce que los exámenes de opción múltiple no deben ser la única herramienta para evaluar el aprendizaje, sino que la evaluación debe ser variada. Sin embargo, al final del curso, la institución solo le ofrece al alumno la alternativa del examen, al igual que la institución de educación superior a la que desee acceder.

Esta disonancia entre el objetivo y la evaluación debe corregirse. La exposición que se ha hecho sobre el PC y el ABP, si bien no omiten la memorización, sí ubican lo fundamental del proceso de aprendizaje más allá de esta. Se presenta ahora la pregunta ¿Cómo evaluar el aprendizaje de la filosofía y el pensamiento crítico? Sobre todo, cuando estos dos son articulados por la metodología que se ha propuesto.

Existen muchas propuestas para evaluar el pensamiento crítico, algunas de ellas se enfocan en aspectos cualitativos y otras en aspectos cuantitativos. Dentro de las pruebas objetivas podemos mencionar algunas como: Cornell Test of Critical Thinking (CCTT), Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (CTAI), California Critical Thinking Skills Test (CCTST), The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test, y Halpern Critical Thinking Assessment using Everyday Situations (HCTAES), todos ellos descritos en el trabajo de Calles (2013). Lo que encontramos de común en estas pruebas es su pretensión de objetivar y cuantificar los procesos cognitivos de los aprendices, o como el propio autor menciona:

Las pruebas estandarizadas se caracterizan por utilizar preguntas de selección múltiple con única respuesta o varias respuestas de acuerdo a las necesidades de la investigación, por lo general su objetivo

es determinar resultados cuantitativos o determinar cuál o cuáles habilidades del pensamiento crítico prevalece en porcentaje sobre las demás. (Calles, 2013: 72)

Sin embargo, esto va en contra del espíritu hasta aquí evocado. Si bien se pretende tener datos objetivos esto no es con el fin de cuantificarlos y jerarquizarlos, sino emitir un juicio certero sobre el carácter cualitativo de la reflexión. Eso último porque el pensamiento crítico no solo se mide para corroborar si los sujetos aprenden dentro de una clase o para afirmar el éxito de una intervención educativa sino porque la reflexión es algo que trasciende lo escolar y escala hasta la vida social e individual.

La preocupación social por que los dirigentes de la misma sean personas capaces de tomar buenas decisiones o de resolver problemas parece perfectamente razonable. De este modo, podemos observar que el empeño por medir la capacidad de reflexión crítica no es exclusivo de los estudiosos de las “aulas”, sino una preocupación social seria. ( Saiz, Rivas, 2008: 3)

Por ello es por lo que se rechaza en el presente trabajo la noción de evaluación bajo el paradigma de la cuantificación (aunque no podamos prescindir de ella), esto no solo dista de la propuesta, sino que la contradice, coincidimos aquí con la siguiente afirmación:

La segunda limitación grave de los tests publicados tiene que ver con el tipo de respuesta que se pide. Si utilizamos un formato de elección múltiple, además del problema de validez señalado, nos encontramos con otro importante: sólo se pide *comprensión* de la tarea, pero no *producción* de pensamiento. Evaluar el pensamiento consiste en valorar lo que se produce, no lo que se supone que puede haberse producido. ( Saiz, Rivas, 2008: 10)

En efecto, el presente trabajo es modesto y no pretende tener la verdad sobre lo que se debe pensar respecto a un tema en específico, ni siquiera sobre cuál debe ser el resultado del pensamiento. Lo que se busca es observar y valorar lo que el alumno piensa, bajo los criterios que ya se establecieron, para continuar con el fortalecimiento de su propio pensamiento. Es decir, existe un modelo al que se aspira, pero no se pretende que este sea alcanzado en el salón de clases, solo que el alumno se acerque lo más que pueda. ¿Cómo entonces se va a evaluar al alumno, si no se espera de él algo en concreto? La respuesta consiste en ir observando su proceso de aprendizaje para valorar si existe un progreso en él y aquí se considera que la herramienta adecuada para hacerlo es el portafolio de evidencia. Pero ¿Qué es el portafolio de evidencias?

De manera elemental, se considera como un espacio físico, digital y/o virtual que sirve para recopilar trabajos, escritos diversos, fotografías y cualquier otro elemento que señale algún registro que se desea realizar. De forma más compleja, el portafolio toma como base la idea anterior, pero tendría, además, una intención de aprendizaje o didáctica, especificada en objetivos y reflejada en el hilo conductor de su desarrollo. (Murillo, 2012: 2)

El portafolio actúa entonces como un recopilatorio de los productos de aprendizaje realizados por los alumnos de tal forma que posibilitan una imagen panorámica de todo su proceso educativo. Esta imagen es fundamental a la hora de determinar afirmar o negar un progreso en el pensamiento del alumno. Además, esta herramienta no solo aparece como positiva para la evaluación del pensamiento crítico, sino que también es la forma más aceptada al evaluar siguiendo el ABP:

Son muchos los autores que con una larga trayectoria de experiencias con la metodología ABP (Font, 2004; Dochy et al., 2002; por citar algunos), proponen de forma unánime el uso del portafolio como una “estrategia evaluativa idónea” para constatar el desarrollo y consecución de las habilidades y competencias implicadas en esos contextos de aprendizaje potencial. (García, 2006: 111-112)

La coincidencia de los expertos no puede ser casual, el portafolio es una herramienta útil y con gran potencial al trabajar con metodologías como la aquí presentada. Tal vez su principal virtud es que invita constantemente a la autorreflexión, es decir, a observar constantemente lo recopilado y pensar en formas de valorarlo adecuadamente. Por ello se recomienda que no solo sea el alumno quien tenga su portafolio sino también el docente:

Desde el punto de vista académico, existen dos tipos de portafolio, uno es aquel que el docente realiza al momento de planificar sus estrategias a lo largo de la impartición de clases y el segundo es el portafolio del alumno, en este es el alumno el encargado de llevarlo a cabo mediante los lineamientos trazados previamente por el profesor, siendo este su guía durante este proceso. (Cu, Gómez, Maciel, Ramírez, 2019: 81)

La evaluación utilizada puede estar atravesada por las tres principales aristas: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, y estas a su vez son utilizadas por el alumno y el docente. Esto último no se podría realizar considerando una sola evaluación final, para poder lograrlo es necesario estar valorando constantemente lo que se está produciendo de forma individual y colectiva. Por eso el portafolio es una gran herramienta dado que permite ir haciendo cortes temporales que permiten observar lo mucho o poco que ha cambiado la reflexión en un determinado espacio de tiempo. No es necesario esperar un producto final para ver si este expresa la adecuación a un modelo preestablecido, sino que se puede ir observando si lo que se produce tiene mejorías, estancamientos o retrocesos con relación a un pasado distante o inmediato.

Con todo lo dicho hasta el momento ya se puede ir vislumbrando lo que el portafolio de evidencias permite analizar y siguiendo a Rojas y García, los procesos que refleja son estos:

-El interés por reflejar la evolución de un proceso de aprendizaje.

- Estimular la experimentación, la reflexión y la investigación.
- El diálogo con los problemas, los logros, los temas.... los momentos clave del proceso de aprendizaje.
- Refleja el punto de vista personal de los protagonistas. (Rojas, García, 2018: 181)

Como se puede ver, esta forma de evaluar exige del alumno cierto grado de autonomía, ya que en el proceso toma decisiones, investiga, construye reflexiones y expresa su punto de vista sobre los temas abordados. El portafolio nos permite observar casi en tiempo real el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos permite ver cómo piensa el alumno y de qué forma evoluciona. Al final, podemos elaborar una valoración más justa, ya que no diremos si alcanzó o no un objetivo determinado, sino que diremos qué tan significativo fue el cambio, por qué ocurrió o por qué no ocurrió, en qué momentos se estancó y en qué momentos se agilizó. Esto, evidentemente, es abono para el desarrollo ulterior del docente, al notar cómo sus alumnos reaccionan frente a ciertos momentos del proceso, se le abre la posibilidad de mejorar el proceso mismo, quitando actividades, sugiriendo otras, o dándole menor o mayor tiempo a estas.

Hay que decir que no existe un solo portafolio de evidencias, de hecho, existen diferentes formas de elaborarlos e instrumentalizarlos, esto dependerá de las intenciones educativas que estén en el fondo. Siguiendo a Murillo (2012) podemos mencionar los siguientes tipos de portafolio: los de habilidades, para desarrollar currículos personales o historias de vida, para elaborar algún curso, el tipo vitrina, el de cotejo, con formato abierto, y los portafolios docentes. Es importante señalar, que al igual que el ABP, esta forma de evaluar no es una receta de cocina en ninguna de sus variantes, de hecho, los autores coinciden en que se pueden construir nuevas variantes tomando lo mejor o más útil de cada tipo.

De la misma forma, al preguntar ¿Cómo construir un portafolio de evidencias? La respuesta es variada y dependerá, en gran medida, de la destreza, habilidad, propósito, conocimiento y creatividad del docente. Sin embargo, aquí mencionamos brevemente dos diferentes propuestas para construir un portafolio.

1. Según Cu, Gómez, Maciel, Ramírez (2019) la estrategia para construir un buen portafolio consta de cuatro fases. La primera de ellas consiste en establecer los objetivos de aprendizaje, se seleccionan los materiales, se elige si el soporte va a ser físico o virtual y se diseñan las estrategias de intervención. La etapa dos consiste en un proceso de autoevaluación por parte

del alumno en el que determina autónomamente cuáles son los trabajos que expresan mejor su aprendizaje. En tercer lugar, ya que el alumno ha reconocido sus debilidades y fortalezas, se elige la forma de trabajar con ellas. Finalmente, en la cuarta etapa, el estudiante expone el trabajo realizado, demostrando su aprendizaje con el fin de ser retroalimentado por sus pares.

2. Según Rojas, García (2018) la elaboración de un buen portafolio también consta de cuatro fases. La primera es la recolección de evidencias, en esta etapa los alumnos seleccionan las evidencias que consideren pertinentes (mapas conceptuales, resúmenes, informes, etc.) siempre que se correspondan con los objetivos del curso. El segundo momento consiste en la selección de evidencias, en esta etapa los alumnos seleccionan, de entre todos los trabajos recopilados aquellos que muestren de mejor forma su aprendizaje. El tercer momento consiste llevar a cabo una reflexión sobre las evidencias, así el alumno reconoce las debilidades y fortalezas para poder elaborar propuestas de mejora. Finalmente, se lleva a cabo la publicación del portafolio de forma ordenada y consistente dejando siempre en claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje no cesa.

Estas propuestas deben ser tomadas en cuenta como orientaciones susceptibles a modificación, ya que la idea es que el portafolio pueda instrumentalizarse en cualquier materia, a cualquier nivel educativo, e incluso a nivel profesional dentro de la vida laboral. Por ende, de nuevo, lo aquí expuesto no debe ser interpretado de forma imperativa sino de forma flexible, con miras a la adaptabilidad. Bajo esta mirada, es que se ha reconocido arriba que la creatividad del docente es fundamental. De hecho, como se verá en el tercer capítulo, el presente trabajo ha optado por un estilo libre y bajo una estructura única puesto que las condiciones en las que se desarrolló la práctica fueron excepcionales. Sin embargo, queremos dejar aquí, para utilidad del lector, la forma en la que se recomienda que este estructurado un portafolio de evidencias.

Para Murillo (2012) el portafolio debe ir organizado por cinco diferentes apartados. El primero es la presentación, en él se podrán encontrar los datos de identificación, la asignatura, institución, etc. El segundo, consiste en índice, y como su nombre lo indica nos muestra la estructura y dimensiones mismas del trabajo. En el apartado introductorio se espera que se encuentren plasmados los objetivos e intenciones originarias. En el cuarto apartado se desarrolla el cuerpo del portafolio, que consiste en mostrar la documentación seleccionada, los aspectos que se desarrollaron y la evidencia que los

respalda, también muestra la valoración de estos, y las estrategias de mejora. Finalmente, encontramos el apartado de cierre que debe contener la síntesis del aprendizaje y las reflexiones finales de la experiencia.

Como ya advertimos, el próximo capítulo se esforzará en presentar una instrumentalización de lo que hasta aquí se ha dicho. Se verá cómo se operativiza el PC, como se adecua el ABP a una circunstancia tan particular y como los resultados de la intervención pueden ser evidenciados gracias al portafolio de evidencias.

## Capítulo 3

### Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico

A lo largo de este capítulo se expondrá la instrumentalización del desarrollo teórico que se ha hecho en el capítulo dos, es decir, se llevará a cabo una intervención de práctica docente para poder valorar la eficiencia de lo que se ha dicho hasta el momento. Para ello, el presente capítulo se encargará de exponer las dos intervenciones que componen la parte práctica del trabajo. La primera de ellas se llevó a cabo durante el confinamiento, por lo que es completamente virtual, mientras que la segunda se puso en marcha durante el regreso a clases de manera escalonado, por lo que se desenvuelve en un esquema semipresencial. De estas dos intervenciones, nos centraremos de forma puntual en la segunda, ya que en ella se observan mejores resultados, intervienen factores que la virtualidad no permite y se extrae una reflexión más rica por parte de los alumnos y del docente.

Antes de comenzar, es pertinente aclarar algunos aspectos importantes del contexto en el que se llevó a cabo la intervención docente. Como se ha señalado en el primer capítulo, el subsistema es el Colegio de Bachilleres, se ha elegido el plantel 13 “Quirino Mendoza y Cortés” ubicado en la alcaldía de Xochimilco, colonia Ampliación Tepepan, el cual opera desde el primero de octubre de 1978. Para la práctica se han elegido las materias de Humanidades I y II, que son seriadas y se imparten en el quinto y sexto semestre respectivamente. Se ha trabajado específicamente al grupo 552 del turno vespertino para la primera práctica y con el grupo 602 del turno matutino para la segunda. Ambos grupos contaban con un promedio de 50 alumnos y las prácticas se desarrollaron durante los semestres 2021-B y 2022-A.

Las prácticas se llevaron a cabo de forma virtual y semipresencial debido a la situación de contingencia que se vive desde el semestre 2020-A por la pandemia del COVID-19. En esta circunstancia los procesos educativos se han modificado drásticamente. Muchos problemas han surgido frente a tan insólitos cambios. No solo el miedo a enfermarse se encuentra en la mente de estudiantes y profesores, también lo está el riesgo de verse afectados económicamente, el estrés por el encierro, los problemas socioemocionales derivados de la falta de contacto humano y de la socialización, la pérdida de seres queridos, la incertidumbre de las decisiones educativas, entre otros nuevos problemas. Estas dificultades han tenido un impacto negativo en la escuela. Los índices de

deserción han subido debido a que muchos alumnos se han visto en la necesidad de conseguir empleo derivado del desempleo que ha generado la pandemia. El uso de la computadora, el celular o cualquier otro dispositivo electrónico provoca que los procesos cognitivos se modifiquen drásticamente. Ferrés (2000), en su texto “educar en una cultura del espectáculo” defiende la tesis de que los medios a través de los cuales se comparte la información modifican los procesos cognitivos, la sensibilidad y las relaciones con el aprendizaje. El encierro en el que viven actualmente los jóvenes (aquellos que continúan bajo el cobijo de sus padres) ha borrado la línea entre la escuela y la casa, las jornadas frente al ordenador pueden ser exhaustivas debido a la falta de un horario y un espacio dedicados a la actividad educativa, lo que ha generado cierto hartazgo hacia los procesos educativos.

Las grandes dosis de archivos PDF, presentaciones multimedia, videos educativos, páginas educativas, videollamadas, plataformas para realizar actividades, etc. generan un gran estrés tanto en alumnos como en profesores. Sumando a ello los problemas emocionales antes mencionados. Si algo se ha podido aprender de la pandemia es que el contacto presencial, la socialización desde la corporalidad, el espacio educativo que ofrece la escuela y la distinción entre el tiempo para la escuela y el tiempo para la casa, los amigos, las actividades recreativas, entre otras, continúan siendo invaluable herramientas para una educación significativa. El regreso al espacio áulico es un ejemplo de ello, la mayoría de los alumnos expresan la alegría de volver a verse, las participaciones en las clases son más nutridas, el diálogo no verbal resignifica y revaloriza significativamente la experiencia educativa, los vínculos interpersonales se vuelven más estrechos y la inmediatez de las dudas como de la retroalimentación posibilita una mejor aprehensión de la filosofía.

Durante la pandemia los docentes han ampliado su gama de posibilidades gracias a las nuevas tecnologías. Los nuevos conocimientos que se han adquirido sobre el uso de plataformas, las habilidades que se han generado y los materiales que se han producido no deben desecharse durante este regreso paulatino al aula presencial, sino que deben rescatarse aquellas cosas que han posibilitado una nueva forma de aprendizaje. Por esta razón el docente debe continuar aprendiendo sobre este tipo de recursos que dan más dinamismo a la clase. Tal cosa se espera con el presente trabajo.

### **3.1 Primera intervención.**

Como ya se mencionó, esta primera intervención se realizó en su totalidad durante la virtualidad. Sin embargo, por las condiciones que mencionaremos más adelante, los resultados tuvieron ciertas limitaciones. A pesar de eso, es importante mencionar grosso modo lo ocurrido ya que al poner en relación esta práctica con la siguiente, podremos observar un cambio significativo, lo cual implica no solo un avance progresivo sino un análisis de las posibilidades del presente trabajo.

Durante esta primera intervención se utilizó la plataforma de Microsoft Teams para llevar a cabo la reunión sincrónica y la plataforma Classroom para recabar las evidencias. También se utilizaron plataformas de apoyo como Canva, Genially y Padlet. El tema elegido del programa de estudios fue el de filosofía náhuatl, de este se espera contribuir a la conciencia histórica del alumno, que piense crítica y reflexivamente sobre su propia identidad y cómo esta ha sido moldeada por el pasado náhuatl. Permitirá identificar qué aspectos culturales del pasado permanecen activos en el presente y qué aspectos pueden ser rescatados para transformar el futuro. Finalmente, se espera fomentar la tolerancia frente a otras culturas y el compromiso con la universalidad de los derechos humanos. Además, el tema de filosofía náhuatl fue instrumentalizado en el plantel 13 Xochimilco-Tepepan, que se encuentra en una demarcación que se ha esforzado por mantener vivas sus tradiciones. La alcaldía de Xochimilco se caracteriza por mantener un estilo de vida tradicionalista en un contexto de creciente urbanización. Los pueblos que componen la alcaldía continúan celebrando fiestas religiosas locales, actividades laborales prehispánicas como el cultivo de flores en chinampas, el uso de trajineras, la lucha por conservar especies como el ajolote mexicano y una gran cantidad de flora. Los rituales sociales, como la festividad conocida como “la flor más bella del ejido” hablan de una íntima conexión con el pasado histórico. Pasado que se mantiene vivo, no solo en las tradiciones, sino en instituciones como la casa de cultura, museos y proyectos culturales. El contexto del plantel nutre la relevancia del contenido temático ya que este le da fuerza al sentido de identidad de la comunidad. Los propósitos de esta práctica son los siguientes:

#### **Propósitos generales**

Explica la noción de Hombre y la cosmovisión náhuatl a través de los conceptos de vida, muerte y existencia, en los poemas Flor y Canto.

Comprende la cosmovisión náhuatl.

Comprende la relación entre Educación, Religión y Estado en la cultura náhuatl.

### **Propósitos específicos**

- 1.- Enuncia su nivel de conocimiento sobre la cultura náhuatl.
- 2.- Señala un problema a través de un caso.
- 3.- Determina un plan de trabajo
- 4.- Comprende los conceptos centrales de la filosofía náhuatl
- 5.- Interpreta los conceptos de vida, muerte y existencia
- 6.- Explica las principales semejanzas y diferencias entre la subjetividad náhuatl y la actual.
- 7.- Co-crea la relevancia del conocimiento de la cultura náhuatl en nuestro entorno.

La intervención se desarrolló a lo largo de 5 sesiones, con un total de 8 horas. La primera sesión se utilizó como diagnóstico, a través de un juego en Canva los alumnos activaron sus conocimientos previos.

La segunda sesión se utilizó para expresar el problema y que se elaborara una hipótesis frente al mismo. A través del diálogo en equipos los alumnos establecieron sus reflexiones y, siguiendo unas preguntas guía, lograron formular su postura, esta última fue expuesta en plenaria.

La tercera clase siguió un camino más tradicional. Con ayuda de una presentación en Power Point el docente expuso algunos de los conceptos básicos de la filosofía náhuatl mientras los alumnos escuchaban con atención e intervenían cada vez que tenían alguna duda o si querían expresar un comentario.

La cuarta clase se complicó mucho debido a que los alumnos no entendieron las lecturas que se dejaron de tarea. Se perdió tiempo en la explicación y se produjo un primer retraso. El segundo retraso se dio cuando el profesor perdió la conectividad por media hora lo cual complicó el desarrollo de la actividad. Esta última se tuvo que dejar de tarea ya que se quedó trunca durante la clase, de hecho, una parte de la actividad se suspendió.

En la última sesión se realizaron las exposiciones. La entrada tarde por parte de los alumnos, los problemas de conexión y las vicisitudes de estudiar y trabajar a la vez le dieron un tono complicado a la clase. Sin embargo, se pudo observar un progreso menor pero significativo en sus planteamientos, una reflexión más profunda, pero sin llegar al nivel esperado.

Resultados de la primera intervención.

Al terminar las sesiones se entrevistó a los alumnos sobre su experiencia con la clase y estos fueron los resultados de dicha encuesta:

De los 50 alumnos en lista asistieron a las sesiones entre un 45% y un 55% de los estudiantes.

De los alumnos que entraron a las sesiones el 72.4% se mostró interesado, el 20.7% muy interesado y el 6.9% poco interesado.

Respecto a los materiales, el 72.4% consideraron que eran accesibles e interesantes, el 24.1% que eran accesibles, pero poco interesantes y el 3.4% poco accesibles.

El 62.1% consideró que las actividades fueron dinámicas e interesantes, el 24.1% que fueron dinámicas, pero poco interesantes, mientras que el 13.8% considera que fueron interesantes, pero poco dinámicas.

Al cuestionarlos sobre la organización de las clases el 89.7% consideró que fueron organizadas mientras que el 10.3% considera que fueron desorganizadas.

Al evaluar su aprendizaje 44.8% afirma que comprendió el pensamiento y la cultura náhuatl, el 34.5% aprendió solo algunas cosas y el 20.7% comprendió y revalorizó el pensamiento y la cultura náhuatl.

El 82.8% considera que el profesor motivo y mostró interés en el aprendizaje de los alumnos mientras que el 17.2% considera que el profesor explicó medianamente bien y apoyó poco las actividades.

Respecto a la conectividad el 65.5% de los estudiantes mencionó que tuvo problemas de conectividad, mientras que el 34.5% menciona que no.

Al preguntarles si estaban fuera de casa mientras tomaban las clases el 55.2% dijo que no, y el 44.8% dijo que sí.

El 55.2% admite que faltó al menos a una sesión, mientras que el 44.8% afirma que no faltó a ninguna sesión.

Al preguntarles qué fue lo que más les gustó de las sesiones, resaltaron respuestas como las siguientes:

“Me gustaron las actividades, porque se necesitaba argumentar para llegar a una respuesta y hacer uso de conocimientos previos para contestar lo más adecuadamente posible, y el que mis compañeros expusieran sus respuestas, hacia revalorar las respuestas propias, para saber si faltó algo, o estaba de acuerdo con el compañero, o para reflexionar nuevas ideas que tenían, eso fue lo que más me gustó.”

“Que nos tuviéramos que poner una posición para poder entender la situación y saber tomar decisiones”

“El hacer las actividades en equipo, así podía escuchar otros puntos de vista sobre algún trabajo sobre la filosofía náhuatl.”

“La dinámica y el alegato que tuvimos en equipo además de la presentación de los temas”

Al preguntarles lo que menos les gustó resaltaron las siguientes respuestas:

“Lo que no me gustó fue el trabajo en equipo, tuve muchos problemas, de hecho, en esta última sesión, tuve un conflicto con mi internet, lo que llevo a una compañera hiciera la presentación, yo no tenía nada en contra de que la hiciera, pero la realidad es que no puso las respuestas de todos, y no terminé de unir las opiniones, lo cual me pareció un poco mal, porque se supone que es trabajo en equipo y todos debíamos colaborar en las respuestas finales. Fuera de eso, reitero que las clases son muy interesantes, me ayudaron a comprender cosas, e igualmente adquirí algunas formas nuevas de comportamiento.”

“Mis equipos que me daba en clase, no todos quieren trabajar, no ayudan en los trabajos que deja el profesor”

“La duración para realizar las actividades”

“Es un poco difícil entenderlo”

Finalmente se dejó un espacio en blanco para que los alumnos opinaran libremente y algunas respuestas relevantes fueron estas:

“Me gustan mucho las clases, solo por el pequeño detalle del equipo, pero fuera de eso, la verdad es que los tiempos son óptimos para la realización de buen trabajo, además de que las explicaciones son concisas y fáciles de entender con el material traído por el profesor, que a mí me ha servido bastante cuando tengo dudas, o por algún motivo no puedo escuchar bien al profe (en mi casa hay mucho ruido) siempre está la posibilidad de leer el material traído, además de que es bonito y colorido. Espero que no le quite mucho tiempo leer esto profe, pero hablo con mucha honestidad, y me gusta ampliar mis opiniones, y gracias por el espacio.”

“es bastante interesante, no pensé ver este tipo de temas ya que no era el área que quería, sin embargo, estoy satisfecha con lo que he aprendido y me gustaría que nos pusiera actividades un poco más interesantes donde podamos investigar más a fondo todo.”

“me gustan las clases donde se puede participar e interactuar”

En términos generales la intervención cumplió sus objetivos, pero no en la medida de lo que se esperaba. Los inconvenientes técnicos mermaron la dinámica de la clase y el proceso de aprendizaje. La falta de conexión del profesor en la cuarta sesión, los problemas de conectividad de los alumnos, el hecho de que varios trabajan mientras están clase, las faltas a las sesiones que le dan discontinuidad

al tema y los retardos fueron factores determinantes que jugaron en contra. Sin embargo, otros factores pocos favorables se deben tomar en cuenta, como la dificultad de los materiales, la organización de los equipos y la distribución de tiempos.

Por otro lado, los factores que nos permiten observar el logro de objetivos se pueden observar en las actividades realizadas por los alumnos en las que se pueden observar tanto las categorías cognitivas, referidas al procesamiento de información como a las categorías de lo sensible. Por ejemplo, al reconocer el caso de Alberto y cuestionarlos sobre las necesidades de aprendizaje los alumnos comentaron cosas como:

“Necesitamos una educación eficiente y profunda sobre todo lo que son las culturas prehispánicas, conocer sus costumbres, sus tradiciones, su arte, su religión, sus valores, sus esquemas sociales, toda la mega diversidad que existe en México y es importante que en las escuelas enseñen a las nuevas generaciones sobre sus raíces y profundizar en el conocimiento y la información sobre cada cultura que este país alberga. Es importante tener un conocimiento nacionalista para valorar nuestra historia.”

“Necesitamos más conocimiento del tema en nuestra historia de las culturas mexicanas, en este caso la cultura náhuatl, y valorizarla ya que es parte de nuestra herencia e historia.”

“Valor moral, tomar conciencia y concentración para aprender acerca de la cultura, amor por nuestra cultura.”

En las respuestas se puede observar que las necesidades reconocidas por los alumnos no se limitan a lo conceptual, sino que exploran otras necesidades como la valorización, la conciencia social-nacionalista, la moral e inclusive el amor. El caso planteado permitió que categorías como la cognición situada, la reflexividad, e incluso la imaginación y la corporalidad ya que el amor necesita de la empatía para nacer y el asombro por el otro histórico (En este caso la cultura náhuatl) es indispensable para generar el nacionalismo al que se alude. Este punto es reforzado en la última actividad realizada por los estudiantes, en su presentación, al ponerse de nuevo en el lugar de Alberto, comentan las siguientes cosas:

“sí, porque al conocer más las raíces de las que venimos nos sentimos de alguna manera orgullosos de las disciplinas, tradiciones, costumbres y artes de nuestra historia como región y de alguna manera nos sentimos más apegados a esas raíces en base al conocimiento que hemos adquirido y que nos han heredado”

“Ahora con los conocimientos que poseemos podemos estar más seguros de que si hubiéramos tomado otra decisión diferente a la que tomo Alberto, una decisión que sería en beneficio al conocimiento de esta maravillosa cultura para los demás. Porque ahora sabemos el valor que representa la cultura náhuatl en la actualidad y ayudar a mantener con vida nuestras raíces, porque como ya habíamos comentado es parte de nuestra historia y el conocer nuestro pasado nos nutre en nuestra actualidad.”

En estas últimas respuestas se pueden observar las categorías de sensibilidad moral, reflexividad, pero sobre todo la categoría de alteridad y cosmopolitismo, pues hay un reconocimiento del otro que es diferente, que se respeta como diferente y se establece la necesidad de coexistencia en el reconocimiento de la influencia que esta alteridad tiene en nuestra forma de ver y entender el mundo. Las categorías de lo sensible se manifiestan además en el trabajo colaborativo, pues como lo muestran los resultados de la encuesta hay una valorización positiva al escuchar al otro que es mi compañero. Los alumnos expresaron que disfrutaron escuchando puntos de vista diferentes por parte de sus pares, consideran otras perspectivas y poniéndolas en diálogo con sus propias concepciones, lo que genera reconocimiento, respeto, apertura y coexistencia con el otro. La única categoría de lo sensible que parece ausente en las sesiones es la de la corporalidad. El trabajo a distancia parece no favorecerla pues en ocasiones ni siquiera existió una comunicación auditiva, sino solo a través de mensajes de texto en el chat. Es posible que para favorecerla haya sido necesario agregar una actividad pensada específicamente para desarrollarla.

### **3.2 Segunda intervención**

Pensando en un regreso paulatino a las aulas, el Colegio de Bachilleres ha implementado un sistema semipresencial durante el semestre 2022-A que consiste en lo siguiente: Una semana se atiende a la mitad de los alumnos de manera presencial (Cuyos apellidos comienzan de la A a la L) y la otra semana a la segunda mitad (Cuyos apellidos comienzan de la M a la Z) ¿Qué pasa cuando una de las dos partes del grupo no asiste? Se sugirió a los docentes que preparan materiales para que el alumno realice diversas actividades de forma asincrónica.

Esta nueva modalidad ha generado desconcierto en la manera en la que deben ser planeadas las actividades escolares ya que incluso se ha propuesto que exista un regreso total a mitad del curso. Este desconcierto educativo se tiene desde que inició la pandemia y se instauró bruscamente un sistema improvisado de educación remota. Ahora, un cambio igualmente brusco a la modalidad presencial generó muchas dudas a los docentes acostumbrados a la dinámica virtual. Tras dos años de acoplamiento a la virtualidad, existe un cambio poco organizado a la presencialidad. De estos acontecimientos se pueden deducir un par de cosas, la primera, que el trabajo del docente es un constante reto, nunca se presentan las condiciones ideales para la enseñanza, no hay métodos ni

recetas que le digan cómo hacer frente a los desafíos de la realidad por lo que solo le queda su habilidad, autonomía y compañerismo para salir adelante; la segunda cosa se deriva de esta primera, como el trabajo docente es un constante reto ante lo impredecible la adecuada capacitación y formación docente es fundamental para salir avante.

Un ejemplo claro de esto último es el trabajo que aquí se presenta. Frente al brusco cambio de lo virtual a lo semipresencial el trabajo colaborativo entre docentes dio la solución para poder aplicar esta estrategia. En el apéndice de este trabajo se explicará con detalle la posibilidad que tiene el presente trabajo para formar parte de la capacitación docente ya que se adecuó como curso y fue aplicado con docentes del COLBACH en la “oferta de cursos y talleres de formación y actualización para el personal académico” en el periodo intersemestral 2022-A (enero-febrero). En dicho curso la reflexión y el trabajo docentes dieron como fruto la adecuación del ABP a la nueva modalidad, para ser implementado con los alumnos a lo largo de esta intervención.

Planeación de la intervención:

La propuesta didáctica del profesor de filosofía debe, siguiendo los lineamientos institucionales, estar dirigida a propiciar en el alumno habilidades cognitivas como el análisis, la inferencia, interpretación, contextualización y evaluación de los conocimientos que se le facilitan, así como de su realidad concreta.

La didáctica, también debe abrazar aspectos actitudinales. Para ello se debe tomar en cuenta el contexto del alumno, los valores con los que ha sido forjado, sus intereses, así como sus necesidades. La educación no solo es propedéutica y centrada en el conocimiento, sino que también es formativa ya que se plantea un modelo de estudiante que rebasa las características cognitivas.

El profesor hará de su labor una práctica reflexiva en la que se cuestione constantemente sobre lo que ocurre en el aula, en las dinámicas que se establecen, en los recursos que se utilizan, los métodos que suelen seguirse, la forma de abordar los problemas, etc.

Un curso de Humanidades debe estar orientado a formar un individuo crítico y reflexivo, que sea capaz de cuestionarse, de indagar, analizar, y justificar sus creencias tomando en cuenta su contexto social y cultural. Para ello se le deben ofrecer al alumno herramientas teórico-metodológicas que dirijan su razonamiento y que le permitan identificar fuentes adecuadas de conocimiento.

El curso debe fomentar un espacio abierto al diálogo, en el que todas las voces sean escuchadas y donde premie el razonamiento sobre el mal prejuicio. Para llevar a cabo el diálogo es necesario que se promuevan valores como la tolerancia y con ella el respeto, la empatía y la cortesía. En consecuencia, se deben excluir acciones como la agresión verbal o física, la descalificación acrítica de un punto de vista o actos de discriminación.

La enseñanza-aprendizaje de la filosofía no puede darse de forma eficiente sin el pensamiento crítico y a su vez el pensamiento crítico no puede nutrirse ni llevarse a sus últimas consecuencias sin la filosofía. Esta codependencia que se asume sirve para garantizar la formación humanística, desde la materia de filosofía, de un sujeto autónomo con preocupaciones éticas que lo lleven a comprometerse con su comunidad.

Por ende, el tema de *identidad del mexicano* incluido en el programa de estudios de la materia *Humanidades II* es fundamental en la formación de los alumnos. Analizar el tema no solo permitirá a los alumnos conocer los diferentes acercamientos que se han hecho al problema de lo mexicano, sino que le permitirá construir, de manera colaborativa, una visión propia acerca de lo que implica nuestra nacionalidad, más allá de los prejuicios comunes y de los clásicos estereotipos.

El problema de la identidad nacional siempre ha existido, la multiculturalidad, el mestizaje y las diferentes invasiones extranjeras no han permitido que exista un referente con el cual nos podamos identificar. Si a eso le sumamos una cultura globalizante como la del capitalismo el problema se agudiza, la propaganda turística no es suficiente para hacerle frente y el mexicano se queda sin recursos para pensarse a sí mismo como mexicano. Es normal encontrar entre los estudiantes un discurso replicado, acrítico e incluso individualista negando su pertenencia a la comunidad mexicana y defendiendo la idea de que solo importa el desarrollo subjetivo, en otras palabras, asimilando la lógica del mercado. Por ello, es de suma importancia que el estudiante reflexione con profundidad en este tema para que a través de la revisión teórica de los autores pueda definir y justificar el sentido de su nacionalidad. Un ejercicio necesario para todo mexicano.

Si ligamos esto con la propuesta desarrollada hasta el momento, se adhiere el hecho de que la propuesta de pensamiento crítico que se ha planteado hasta el momento empata perfectamente con la relevancia del tema. En efecto, por un lado, comprendemos la importancia del tema en un contexto como el de la circunstancia mexicana y por el otro lo ligamos a una práctica educativa que encuentra en el PC la posibilidad de trascender la dimensión cognitiva y transitar a una actividad ético-social.

En este caso encontramos la necesidad de reconocernos inmersos dentro de una colectividad, identificar nuestras semejanzas, señalar los defectos que tenemos en común, abrirnos al autoanálisis y ver que el otro también tiene el mismo problema y que solo a través del diálogo con ese otro podemos dar una respuesta.

Finalmente, el Aprendizaje Basado en Problemas, tal y como se desarrolló en el capítulo dos, será la herramienta metodológica que nos permitirá alcanzar los objetivos. Como se concluyó, el ABP es un recurso moldeable capaz de adaptarse a diversas circunstancias. Para este caso la adaptación nace del curso titulado “Pensamiento crítico a través del ABP en la materia de problemas filosóficos” impartido en el semestre 2022-A. En él se consideró, con el resto de los docentes, que la mejor forma de adaptar el ABP en la estructura semipresencial del COLBACH es una propuesta híbrida entre el método de Hong Kong y el 4X4. Del primero se extrae la noción de utilizar solo una tutoría y problemas más cercanos a la cotidianidad del alumno (En lugar de artículos especializados como sugiere el 4X4) Mientras que de la variante de Maastrich se rescata la idea de una tutoría previa a la exposición del trabajo final y la exposición de este a través de internet. El método que se utilizará consta entonces de 6 pasos:

- 1.- Definición del problema.
- 2.- Elaboración de una hipótesis.
- 3.- Revisión documental y elaboración del borrador.
- 4.- Tutoría.
- 5.- Exposición en plenaria.
- 6.- Divulgación del trabajo a través de internet.

Los primeros dos pasos se realizan de forma presencial la primera semana, el paso uno en una sesión de dos horas y el segundo en una sesión de 1 hora. El paso 3 se realiza de forma asincrónica en la segunda semana, los alumnos revisan el material depositado en Teams y a través de WhatsApp se organizan para construir un borrador. El cuarto paso se lleva a cabo la tercera semana en la sesión de dos horas mientras que el quinto se desenvuelve en la sesión de una hora. Finalmente, el sexto paso se lleva a cabo la cuarta semana de forma asincrónica.

Es importante señalar que los alumnos fueron previamente informados del trabajo que se realizaría con ellos. Durante la semana de bienvenida al curso el docente les explicó lo que es el ABP, sus roles, la intención de la intervención, los mecanismos de evaluación y la agenda de trabajo por lo que al inicio de la práctica no fue necesario llevar a cabo una presentación. En la semana de bienvenida también se realizó un ejercicio simulacro, como sugiere la variante de ABP 4X4, para evaluar el trabajo en equipo de los alumnos, su comprensión lectora y sus capacidades argumentativas. La evaluación previa sirvió para ajustar el material, retroalimentar a los alumnos, pero sobre todo para que estos entendieran la dinámica de trabajo, esto, como se verá más adelante, trajo consecuencias positivas en el trabajo de los jóvenes.

Según la taxonomía socioformativa (Sánchez,2018) existen cinco diferentes niveles de desempeño, los cuales nos pueden orientar para identificar el nivel que trabaja en cada sesión, a continuación, se muestra en orden jerárquico cada uno de los niveles y su relación con las sesiones que conforman la planeación:

1.- Preformal. Abordaje de los problemas sin nociones básicas ni pertinencia.	1.- Definición del problema
2.- Receptivo Desempeño mecánico ante los problemas, con recepción de la información. Aplicación de algunas nociones en el abordaje de los problemas.	2.- Elaboración de una hipótesis.
3.- Resolutivo	3.- Revisión documental y elaboración del borrador.

Resolución de problemas básicos en sus aspectos esenciales con comprensión de la información y manejo de conceptos esenciales.	
4.- Autónomo Análisis crítico y argumentativo de los problemas. Abordaje de los problemas con autonomía.	3.- Revisión documental y elaboración del borrador. 4.- Tutoría.
5.- Estratégico Aplicación de estrategias creativas y complejas para solucionar los problemas. Afronta la incertidumbre con estrategias. Se enfoca en los valores universales.	5.- Exposición en plenaria. 6.- Divulgación del trabajo a través de internet.

## PLANEACIÓN DIDÁCTICA

### Propósito general

Que el alumno construya una propuesta argumentada, grupal y autónoma sobre lo que es el mexicano del siglo XXI, más allá de los prejuicios y tomando en cuenta la diversidad de propuestas elaboradas por otros autores, artistas, o pensadores.

### Propósitos específicos

Que el estudiante reconozca el problema de la identidad del mexicano

Que genere una hipótesis grupal sobre lo que es mexicano

Que analice las propuestas de lo mexicano en Octavio Paz y Samuel Ramos

Que contraste ambas posturas reconociendo sus argumentos e ideas centrales

Que reconozca, a partir de expresiones culturales de su contexto algunos rasgos que considere fundamentales del mexicano y las ponga en relación con los autores revisados.

Contrasta las ideas sobre la identidad del ser del mexicano a partir de su carácter, su cultura y su circunstancia.

Que explique la propuesta sobre lo que es el mexicano del siglo XXI.

Que exprese creativamente su visión del mexicano

### **Sesiones y su relación con las categorías del pensamiento crítico**

Momento ABP	Categorías del pensamiento crítico	Sesiones
Presentación del problema	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análisis</li><li>- Inferencia</li><li>- Cognición situada</li><li>- Corporalidad</li></ul>	1.- Presentación del problema (Presencial)
Elaboración de la hipótesis	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autorregulación</li><li>- Reflexividad</li><li>- Sensibilidad moral</li></ul>	2: formulación de la hipótesis (Presencial)
Análisis de la información y elaboración del borrador	<ul style="list-style-type: none"><li>- Análisis</li><li>- Interpretación</li><li>- Explicación</li></ul>	3: Revisión documental (Asincrónico)

Tutoría	- Autorregulación - Evaluación	4: Tutoría (Presencial)
Exposición de la solución al problema	- Explicación - Evaluación - Imaginación y curiosidad - Alteridad y cosmopolitismo	5: Exposición de la propuesta (Presencial)
Divulgación de los resultados a través de internet	- Explicación - Imaginación y curiosidad - Corporalidad	6: Divulgación (Asincrónico)

Fuente: elaboración propia

## COLEGIO DE BACHILLERES

### SEMESTRE: SEXTO

### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

**Asignatura: Humanidades II    Carga Horaria 12 Horas    Semestre: Sexto**

BLOQUE TEMÁTICO: Preocupaciones filosóficas contemporáneas

PROPÓSITO: El estudiante será capaz de explicar las preocupaciones filosóficas contemporáneas tanto en Europa como en México y Latinoamérica, desde una perspectiva epistemológica, política y estética, para sustentar una postura personal sobre problemas de interés y relevancia general

CONTENIDOS MÍNIMOS INDISPENSABLES: ¿Cuál es la responsabilidad del ser del mexicano?  
-Identidad del mexicano

### COMPETENCIAS A DESARROLLAR

COMPETENCIAS GENÉRICAS	COMPETENCIAS DISCIPLINARIAS o PROFESIONALES
6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	1.- Evalúa argumentos mediante criterios en los que interrelacione consideraciones semánticas y pragmáticas con principios de la lógica.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</li> <li>• Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sistemática.</li> </ul> <p>10.-Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad, de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.</li> <li>• Dialoga y aprende de personas con distintos tipos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio</li> </ul>	<p>3.- Realiza procesos de obtención, procesamiento, comunicación y uso de la información fundamentados en la reflexión ética.</p> <p>4.- Comparte expresiones artísticas para reconstruir su identidad en un contexto de diversidad cultural.</p> <p>7.- Entiende, desde perspectivas hermenéuticas y naturalistas, el impacto de procesos culturales en la sociedad.</p> <p>8.- Reconoce los elementos teóricos y metodológicos de diversas corrientes de pensamiento.</p> <p>9.- Valora las repercusiones de diversas corrientes de pensamiento en los sujetos, la sociedad y la cultura.</p> <p>11.- Promueve el patrimonio histórico-cultural de su comunidad para reconocer la identidad del México actual</p>
---	--

## Sesión 1: Presentación del Problema

**Duración:** 1 hora

**Contenido:** La identidad del mexicano

**Propósito de clase:** Entiende cuál es el problema con la identidad del mexicano.

**Tiempo:** 2 horas

### Apertura (15 min)

Presentación. El docente explicará a los alumnos la actividad que se va a realizar, el tema que se va a desarrollar, la manera en la que se van a organizar los equipos, el tiempo, y las funciones de los integrantes. Los alumnos exponen sus dudas al respecto

### Desarrollo (60 min)

Lo cuales son divididos en equipos pequeños y se les asigna un caso para su análisis, el caso en cuestión es el siguiente:

“Guadalupe es habitante de Xochimilco y pertenece a una de las familias con mayor tradición en el pueblo. Sus padres le han inculcado sus valores y tradiciones. Sin embargo, por sus rasgos caucásicos Guadalupe siempre se ha sentido atraída por la cultura europea. Durante un semestre se fue a estudiar a España y cuando le preguntaban sobre su origen mentía y decía ser originaria de España, negaba sus raíces mexicanas e inclusive fingía su acento y sus hábitos.”

Los alumnos se reúnen en equipos, leen el caso y responden la siguiente pregunta:

¿Cuál es el problema presente en el caso de Guadalupe? (Justifiquen su respuesta)

Una vez que comprendan el problema, se les pedirá que debatan lo siguiente:

- 1.-¿Conocen algún caso similar al de Guadalupe?
- 2.-¿Creen que es un problema común en la cultura mexicana? ¿por qué?
- 3.-¿Cuál o cuáles consideran que son las causas de este problema?
- 4.-¿Creen que los estereotipos ayudan a resolver el problema?
- 5.-¿Qué conocimientos creen que necesitamos para lograrlo?

### **Cierre (30 min)**

Una vez que los equipos debaten y generan sus respuestas, las comparten en plenaria para que el resto de los equipos los retroalimenten.

## **Sesión 2: Formulación de hipótesis grupal**

**Contenido:** Identidad del mexicano

**Propósitos de clase:** Que genere una hipótesis grupal sobre lo que es mexicano

**Tiempo:** 1 hora

### **Apertura (10 min)**

El profesor presenta la clase y el propósito de esta, que es construir una hipótesis y un plan de

trabajo. Recupera todo lo que se vio en la sesión anterior y responde las dudas que surgen.

### **Desarrollo (30-40 min)**

Frente a la problemática ¿Cuál es el ser del mexicano? Los alumnos, en equipos, elaboran una respuesta provisional.

Se les pide que hagan una lluvia de ideas en las que expresen posibles respuestas, que las anoten en forma de lista y posteriormente las valoren racionalmente y justifiquen cuál de ellas puede ser la respuesta más probable.

Una vez que elijan cuál va a ser su hipótesis los alumnos elaboran un plan de trabajo, recuperan la pregunta sobre conocimientos necesarios y proponen fuentes que ayuden a nutrir su trabajo. Para ello se les recomiendan las siguientes preguntas:

¿Qué información necesitamos?

¿En dónde podemos encontrar dicha información?

¿Cuál es la forma más viable de sintetizar la información?

¿Cuánto tiempo se necesita para revisar y resumir la información?

¿Cuál va a ser la función de cada integrante?

¿A través de qué medio se pondrán en contacto?

### **Cierre (10 min)**

Finalmente, los alumnos corroboran con el profesor los acuerdos a los que han llegado y expresan las dudas que tengan.

## **Sesión 3: Documentación**

**Contenido: El ser del mexicano**

### **Propósitos:**

- Que analice las propuestas de lo mexicano en Octavio Paz y Samuel Ramos
- Que reconozca, a partir de expresiones culturales de su contexto algunos rasgos que considere fundamentales del mexicano y las ponga en relación con los autores revisados
- Que contraste las diferentes posturas reconociendo sus argumentos e ideas centrales

**Tiempo:** 3 horas asincrónicas

**Actividades:** (3 horas)

De forma virtual los alumnos revisan, en primer lugar, los textos base ofrecidos por el profesor. En este caso el material bibliográfico consiste en resúmenes creados por el docente de dos fuentes bibliográficas “El laberinto de la soledad” de Octavio paz y “El perfil del hombre y la cultura en México” de Samuel Ramos. A partir de ellos elaboran un mapa conceptual en el que organizan las ideas principales de los textos.

Los alumnos investigan otras propuestas de lo mexicano en su contexto, revisan el material encontrado y recuperan la fuente de este. Posteriormente realizan un resumen, identifican las ideas centrales y las razones que justifican las propuestas.

Una vez revisada y sintetizada la información los alumnos la presentan al resto del equipo, la discuten, la valoran, eligen la que es más conveniente y elaboran un borrador en el que expresan cuál es su propuesta y cómo la justifican. Dicha propuesta estará organizada con base en la rúbrica otorgada por el docente.

Los alumnos revisan la propuesta, identifican errores, elaboran comentarios, correcciones y la preparan para la tutoría

#### **Sesión 4: Tutoría y ajustes**

**Contenido:** Identidad del mexicano

**Propósito de clase:** Que construya una propuesta argumentada, grupal y autónoma sobre lo que es el mexicano del siglo XXI.

**Tiempo:** 2 horas

**Apertura** (10 min)

El profesor pide a un alumno que retome lo visto en la sesión presencial anterior y recupere lo que se debió hacer en línea. Posteriormente explica a los alumnos lo que se va a realizar en la sesión y organiza los tiempos para las pequeñas tutorías.

**Desarrollo (70-80 min)**

El docente se entrevista con cada equipo por separado para desarrollar la tutoría. En ella los alumnos presentan su borrador, expresan cómo fue el trabajo asincrónico, cuáles fueron las principales dificultades y cuáles son las dudas que tienen. El profesor resuelve las dudas de los alumnos, explica los conceptos que no quedaron claros, sugiere soluciones a las problemáticas planteadas y retoma la forma en la que trabajo el equipo para valorar si se organizaron y trabajaron de la mejor manera posible.

Posteriormente de manera conjunta con los alumnos se revisa la rúbrica y se identifican las áreas de oportunidad para mejorar el trabajo.

**Cierre (10 min)**

Los alumnos utilizan el resto de la clase para comenzar a elaborar las correcciones correspondientes a su trabajo. Se puede solicitar el apoyo del docente si es necesario. Finalmente, los alumnos preparan lo mejor que puedan la versión final y la terminan de pulir de forma asincrónica.

## **Sesión 5: Exposición de la propuesta**

**Contenido:** Identidad del mexicano

**Propósito de clase:** Que explique la propuesta sobre lo que es el mexicano del siglo XXI.

**Tiempo:** 1 hora

**Apertura (10 min)**

El docente explicita el propósito de la clase, asigna a cada equipo un turno para pasar a exponer sus resultados y determina cuánto tiempo tendrán para hacerlo.

**Desarrollo (40 min)**

Los equipos, en el tiempo que se ha acordado, elaboran su exposición aclarando cuál es el problema que están trabajando, la perspectiva teórica desde la que lo están proponiendo y cuál es su propuesta de solución al problema. Mientras cada equipo expone, el resto escucha con atención y formulan

preguntas y comentarios breves que serán presentados al final de la exposición. El equipo que expone, al terminar, escucha las preguntas y comentarios que se le plantean y las intentan resolver.

El profesor modera las participaciones y regula el tiempo de los ponentes para que el tiempo se distribuya de forma equitativa.

### **Cierre (10 min)**

Finalmente, el profesor elabora una conclusión grupal y recuerda a los alumnos que su trabajo debe ser expresado creativamente para poder divulgarlo a través de los medios digitales

## **Sesión 6: Divulgación**

**Contenido:** Identidad del mexicano

**Propósito:** Que exprese creativamente su visión del mexicano

**Tiempo:** 3 horas asincrónicas

### **Actividades (3hrs)**

Los alumnos, en equipo, acuerdan cuál es la mejor forma de expresar su trabajo de manera creativa y cuál es el mejor producto para hacerlo. El profesor, previamente ha sugerido la elaboración de un collage, un dibujo, vídeo o podcast. Se les ha informado que, en caso de necesitar ayuda en la elaboración del material estipulado, se pongan en contacto con el docente a través de Teams para que los oriente con una guía. Una vez que determinan el material que van a elaborar eligen los recursos (físicos o digitales) necesarios para llevarlo a cabo.

Durante la semana los alumnos se comunican de forma asincrónica, y ponen en marcha lo que previamente se acordó. Diseñan y elaboran el producto que expresa su idea de mexicanidad y posteriormente lo publican en sus redes sociales. Para terminar, los alumnos llevan a cabo un ejercicio de autoevaluación en el que se asignan una calificación y la justifican con base en los trabajos realizados.

En la siguiente sesión presencial los alumnos muestran al docente la evidencia del trabajo compartido en redes sociales y exponen su autoevaluación justificada en su portafolio de evidencias.

## **Experiencia**

A continuación, se narra la experiencia que se tuvo durante la intervención docente que se llevó a cabo entre el lunes 28 de marzo del 2022 y el jueves 28 de abril del 2022. Es importante recordar que cada semana se trabajó de forma presencial con una mitad del grupo diferente por lo que se necesitaron 4 semanas en lugar de 3 como sugiere la planeación. En la siguiente narración se relata lo vivido con una mitad del grupo sin embargo el texto es válido para ambas mitades ya que las variaciones entre una y otra fueron mínimas.

### **Sesión 1.**

Durante la primera sesión se presentó a los alumnos el caso de Guadalupe y se elaboraron las preguntas correspondientes. Es necesario mencionar que los equipos ya estaban previamente hechos, conocían la dinámica de trabajo y sus respectivos roles. La primera impresión fue positiva ya que los alumnos decidieron quienes integrarían los equipos, así que se sentían en confianza, lo que hizo que la dinámica fuera fluida.

El principal inconveniente fue que el primer tratamiento del problema se dirigió a un análisis personalista. Es decir, los alumnos sospechaban que el problema radicaba en la forma personal en la que Guadalupe fue criada y miraba el mundo, sin embargo, a través de las preguntas dirigidas por el profesor lograron ver que el problema era global y que también ellos estaban permeados. Lograron deducir que Guadalupe no sabía qué cuales eran las implicaciones de su nacionalidad y que por ello no se sentía identificada con su país, pero también descubrieron, en un ejercicio de autopercepción, que ellos tampoco conocían la respuesta. Así que formularon el problema de la siguiente forma: “¿Qué significa ser mexicano?”

No solo identificaron el problema si no que además reflexionaron acerca de los estereotipos del mexicano. Algunos tomaron como referencia la imagen del charro, el indígena, el mariachi, Speedy Gonzáles, las Adelitas, etc. Pero llegaron a la conclusión de que dichos estereotipos no lograban solucionar el problema, que si bien, al resto de los países del mundo les servían como referente a nosotros no. La principal razón es que los estereotipos no expresan lo que es la vida mexicana diaria, no hay una conexión con lo que vivimos día con día.

## Sesión 2

Durante la segunda sesión se recuperó lo visto en la primera. Una vez que se recordó el problema central se les pidió a los alumnos que elaboraran una lluvia de ideas por equipo en la cual expresaron sus posibles soluciones al problema, posteriormente las dialogaron y eligieron la más plausible. En general, las respuestas tendían a enumerar las cosas positivas del mexicano, tales como la solidaridad, el orgullo, las tradiciones, el folklore, la comida, etc. Para corroborar su hipótesis los alumnos establecieron que debían revisar diferentes propuestas de lo que es el mexicano. El docente ofreció dos, planteadas en los textos que se subieron a Teams, sin embargo, se pidió a los alumnos que investigaran, al menos, otras tres propuestas, podían buscarlas en la literatura, el cine, la pintura, la filosofía, etc.

Posteriormente dialogaron acerca de los acuerdos que debían hacer para el trabajo asincrónico. Para facilitar la tarea el docente propuso las siguientes instrucciones:

Con tu equipo define cuál va a ser el canal de comunicación que utilizarán, qué horarios utilizarán para comunicarse, cuáles son las fuentes de información en las que buscarán las otras propuestas de lo mexicano y finalmente decidir cuál será la función de cada integrante. Los alumnos, en su mayoría decidieron utilizar WhatsApp para comunicarse, utilizar el horario de clase para hablar entre sí y decidieron utilizar internet para buscar información, principalmente el navegador de Google y la plataforma de YouTube.

Finalmente, el profesor explicó a los alumnos cómo debía entregarse el trabajo (introducción, desarrollo y conclusiones) qué significaba cada parte y les comentó que la rúbrica con la que se evaluaría su borrador ya estaba en Teams, que la podían utilizar como guía y que en ella encontrarían los aspectos formales del trabajo. También se les comento que debían realizar un mapa conceptual para cada una de las lecturas antes de comenzar el borrador, ya que esa síntesis les serviría para nutrir su trabajo y se les sugirió que buscaran otras fuentes para nutrir sus trabajos. Al final de la clase se le pregunto a los alumnos si habían entendido las instrucciones y se resolvieron las dudas que se manifestaron.

### **Sesión 3**

Durante el trabajo virtual no se presentó ningún inconveniente. En Teams se subieron tres archivos, el primero de ellos es una paráfrasis del siguiente texto: Ramos Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*. Colección Austral, México, 2001, pp. 50-66; y el segundo texto es un fragmento del texto: Paz Octavio, *El laberinto de la soledad*. Recuperado de: <http://www.suneo.mx/literatura/subidas/Octavio%20Paz%20El%20Laberinto%20de%20la%20Soledad.pdf>; finalmente, el tercer archivo fue la rúbrica con especificaciones del trabajo.

Solo un par de alumnos se comunicaron durante el periodo asincrónico para formular algunas dudas o dar algunos avisos, pero nada relevante con respecto al tema o a las lecturas.

### **Sesión 4**

En la sesión de tutoría el profesor fue comentando los borradores de los equipos, uno a uno, en promedio, por mitad de grupo había 5 equipos. Se le dio, en promedio, de 10 a 15 minutos a cada equipo para llevar a cabo las observaciones pertinentes y resolver sus dudas. Una de las características más recurrentes de los trabajos es que, si bien los integrantes realizaron sus mapas conceptuales y organizaron bien las ideas principales de los textos, estas ideas no se veían reflejadas en los trabajos. Es decir, los borradores y los mapas conceptuales estaban desvinculados. La recomendación entonces fue integrar los conceptos e ideas de los autores en los borradores. Otra cosa que se observó fue que los alumnos se empeñaban en exponer solo las cosas positivas del mexicano, dialogando con ellos se descubrió que creían que en la clase se trataba de exaltar el espíritu nacionalista y por ello reservaban sus críticas y por lo mismo no querían utilizar las ideas de los textos.

En general, los borradores cumplían con el objetivo de argumentar una postura propia frente al problema. Sin embargo, se encontró, en todos los casos, que existían problemas de ortografía, faltaba congruencia en algunos casos o bien el texto tenía contradicciones internas. Solo en un par de casos se observó falta de coherencia ya que no existía una relación lógica entre las diferentes partes del texto o bien la información utilizada parecía no aportar algo relevante al borrador. Todas estas observaciones se hicieron explícitas en la tutoría para que los alumnos reflexionaran sobre las modificaciones pertinentes. Una cosa positiva es que los alumnos buscaron otras fuentes de información para complementar su trabajo. Algunos

lo complementaron con ejemplos que se pueden observar en el arte, como películas, canciones, poemas, etc. Esto les dio una riqueza significativa a las propuestas ya que no se limitaron a los textos ofrecidos por el docente.

Finalmente, el tiempo restante fue utilizado por los equipos para acordar las modificaciones que se harían al trabajo.

## **Sesión 5**

Durante la quinta sesión se llevaron a cabo las exposiciones de los trabajos con las correcciones necesarias. El mecanismo fue el siguiente: se enumeró a los grupos de forma aleatoria, posteriormente se le pidió a otro equipo que fuera el encargado de hacer al menos dos preguntas al equipo expositor. Durante las exposiciones se notó un avance significativo, los alumnos mostraron un mejor dominio del tema, los autores fueron citados pertinentemente y en la mayoría de los casos los argumentos fueron coherentes y consistentes. El principal problema que se observó en las exposiciones fue el nerviosismo al hablar en público. Esto, preguntando a los alumnos, tiene varias causas, pero el principal factor es la falta de práctica, algunos lo refirieron al encierro de dos años, algunos a la falta de este ejercicio en otras materias y otros simplemente mencionan que siempre se sienten así al hablar en público. Durante los lapsos nerviosos que se pudieron observar, se les pidió a los alumnos que respiraran y se tranquilizaran, además se les recordó que estaban en un ambiente seguro y se les dieron algunos tips para hacerlo con mayor pericia. Los jóvenes respondieron bien a la intervención y las exposiciones se desarrollaron sin mayor problema.

Durante la ronda de preguntas y respuestas se observó un diálogo bastante rico entre los alumnos y el profesor. Cuando un equipo terminaba de exponer, el otro equipo ya tenía preparadas sus preguntas, elaboraban las dos que les pedía el profesor, pero en muchos casos no se limitaban a ellas, en algunos casos elaboraban un pequeño debate hasta que decidían que sus preguntas estaban satisfechas. De hecho, otros equipos, que no estaban comprometidos a hacer las dos preguntas, se involucraban en el diálogo pidiendo la palabra. En una sesión incluso la clase se extendió 15 minutos más debido a que los alumnos querían continuar el diálogo (la sesión se dio en la última hora de clases por lo que no interrumpió las actividades de otro docente). Al final el diálogo entre alumnos el profesor también intervenía, ya sea haciendo un par de preguntas o contribuyendo al diálogo construido por

los alumnos, elaborando comentarios sobre su propia postura, aludiendo a otras exposiciones o compartiendo fuentes de consulta.

## **Sesión 6**

Durante la última semana, que se llevó a cabo de forma virtual, se les pidió a los alumnos que expresaran de forma creativa su trabajo escrito. De forma libre los alumnos decidieron el tipo de producto que deseaban generar, algunos optaron por un vídeo, otros por un collage, carteles, infografías, etc. siempre y cuando este trabajo expresara con claridad su visión del mexicano. Al realizar el trabajo los alumnos decidieron, dependiendo de la naturaleza del producto, cuál era la red social más adecuada para divulgarlo. En los casos en los que el trabajo era una imagen se eligieron principalmente las plataformas de Instagram, Facebook y Twitter, mientras que para los que decidieron hacer un vídeo las plataformas principales fueron YouTube y Tik Tok. Los alumnos mostraron como evidencia o bien una captura de pantalla, o bien un enlace en el cual se pudo corroborar que efectivamente realizaron la actividad. Finalmente, se les pidió a los alumnos que de forma argumentada se autoevaluaran y decidieran qué calificación merecen. La mayoría de ellos consideraron que su actuar fue bueno, reconocieron que en algunas actividades su desempeño pudo ser mejor, y en pocos casos se consideró que las actividades se entregaron a destiempo. El promedio de calificación que los alumnos se dieron fue de 8.5.

## **Valoración de la práctica**

A diferencia de la primera práctica la segunda tuvo un alcance más profundo ya que se pudo observar con mayor fuerza el uso de las categorías del pensamiento crítico expuestas en el segundo capítulo. Es muy probable que la principal razón de ello se deba al contacto presencial que logró establecer un vínculo más estrecho entre los propios estudiantes y el profesor. Los afectos, los gestos, las miradas, la disposición espacial, la cercanía, la inmediatez de la palabra (que no estaba mediada por un dispositivo electrónico) lograron que la relación interpersonal se fortaleciera y se pudieran intercambiar, no solo ideas, sino vivencias, emociones y sentimientos. La mira aguda hacia el propio contexto fue posible gracias a las categorías de lo sensible. Los trabajos escritos revelan un gesto atento a la

influencia del contexto, pero no solo para reconocerlo y comprenderlo sino también para reformarlo, para transformarlo. El ejercicio dialógico, en el que los equipos expusieron sus propuestas y fueron retroalimentados, permitió ver que no solo se sostienen estas ideas de forma abstracta, sino que también se ponen en práctico. Solo un par de conatos de disputa se pudieron observar, más allá de eso se apreció un diálogo constructivo, la intención de reconocer la propuesta del otro y de profundizar en su pensamiento para construir de forma conjunta una mejor sociedad a través de la resignificación de los valores. Si se quiere, hablando en términos de Nietzsche, los alumnos apostaron a transvaloración de los valores actuales.

### **3.3 Resultados**

A grandes rasgos se puede afirmar que los resultados fueron superiores a los esperados. La experiencia de la primera práctica, si bien no fue la experiencia de un fracaso, sí fue determinante para que las expectativas bajaran. Sin embargo, el trabajo y reflexión de los alumnos logró dejar un buen sabor de boca. En esta ocasión se mostró un gran avance entre las reflexiones de la primera sesión y la propuesta de la segunda, el uso de los conceptos filosóficos fue adecuado y las reflexiones siempre estuvieron vertidas sobre la realidad concreta. Es decir, a diferencia de la práctica anterior las exposiciones más que centrarse en el concepto del autor estaban centradas en la problemática y el concepto solo era utilizado para fortalecer la reflexión, argumento o propuesta.

Como ya se mencionó, el primer problema que se observó con los estudiantes se dio a la hora de analizar el problema de Guadalupe, entre sus respuestas a la pregunta ¿Cuáles creen que pueden ser las causas de este problema? podemos encontrar las siguientes:

“Las causas son la educación de Guadalupe, sus papás no le enseñaron los valores de nuestro país”

“Que Guadalupe se fue a otro país y quería sentirse aceptada por sus compañeros por lo que adopto otra forma de ser”

“Que son sus gustos y ella decide la forma en la que quiere vivir”

¿Qué nos dicen estas respuestas? En ellas podemos observar un esfuerzo por encontrar la causa del problema en la experiencia subjetiva de la protagonista, si esto ocurre significa que es un problema personal, se pierde con la pretensión universalista o generalizadora de la filosofía, con la influencia del contexto, y por ende no podemos reflexionar filosóficamente sobre este. Para evitar encerrar el problema en el solipsismo el docente intervino con preguntas guía y apelando a la experiencia individual para posteriormente contrastarla con la experiencia colectiva y lograr identificar que no es un problema individual sino generalizado y que al ser colectivo la causa no puede estar en el individuo sino en el contexto. Estas preguntas y exploración docente lograron que los alumnos por sí mismos pudieran plantear el problema: ¿Qué significa ser mexicano? Reconociendo que no es una cuestión que solo tiene sentido en el caso de Guadalupe, sino que es un problema que tenemos todos los mexicanos.

Una de las categorías que no se logró desarrollar en la práctica virtual fue la de corporalidad. Esta categoría sostiene que los vínculos corporales posibilitan procesos cognitivos específicos, por ejemplo, la forma en la que captamos algo de forma sensorial, y que la reflexión crítica debe tener en cuenta. Esta categoría sí se pudo observar a lo largo de la práctica, de forma específica cuando a los estudiantes se les preguntó ¿Creen que los estereotipos ayudan a resolver este problema? De inmediato los alumnos identificaron la forma en la que comúnmente están acostumbrados a pensar la mexicanidad. Es decir, a través del análisis de los vínculos corporales automatizados con los estereotipos populares, los estudiantes reconocieron que las primeras imágenes que venían a su mente eran principalmente la del mariachi o el ranchero, sin embargo, el contacto inmediato con sus compañeros los hizo evocar otras imágenes, como la de Speedy Gonzales, las catrinas o el folklore de las culturas indígenas.

Una vez que llegaron a identificar los estereotipos la reflexión pasó a cuestionar si en verdad reflejan la experiencia de lo mexicano. La comparación fue simple, por un lado, observaron las principales características de dichas imágenes, tanto estéticas como actitudinales mientras observaban a su alrededor y veían que los que estábamos en el salón, los que habían observado ese día en el transporte público y en general, quienes ven día a

día, ni se visten como charros, ni son unos holgazanes parranderos que se la pasan comiendo chile. De hecho, una de las primeras observaciones de su contexto es que la mayoría de las personas que conocen trabajan todo el tiempo, que la actitud fiestera solo se vive a ratos y que la gastronomía que suele ser presentada como variada y exótica no está en la mayoría de los hogares mexicanos. Por ello en sus trabajos señalan cosas como:

“los estereotipos no nos representan porque la mayoría de las personas no se visten así ni viven así”

“los estereotipos les sirven a los extranjeros para identificarnos, pero a nosotros no nos ayudan para identificarnos”

“La forma en la que vivimos todos los días no es como la que se muestra en los estereotipos”

“Los mariachis, las Adelitas o los rancheros enseñan una forma de vida que en la actualidad ya no se ocupa.”

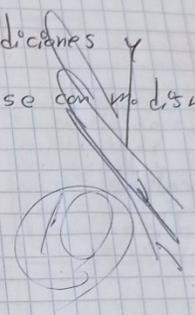
Evidentemente, en estas afirmaciones observamos que no solo están operando las habilidades cognitivas de los estudiantes sino también las categorías de lo sensible ya que están reconociendo su propio contexto y lo están contrastando con las imágenes construidas por la propaganda turística o por la visión extranjera del país, reconociendo finalmente que son incompatibles. La categoría de cognición situada está posibilitando esta conclusión.

A la hora de elaborar su hipótesis se pudo observar que, a pesar de sospechar de los discursos prefabricados acerca de la mexicanidad, seguían interiorizándolos y utilizándolos como si fuera su propio pensamiento. Las respuestas más comunes fueron las siguientes:

1)

3. Elaborar una hipótesis

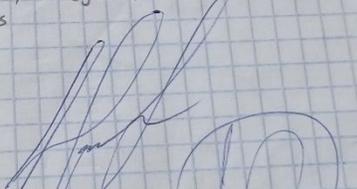
- Sentirnos orgullosos de nuestras tradiciones y costumbres
- Ser amables, auténtico y expresarse con modales
- Amar la gastronomía
- Nacer en México
- Conocer nuestro pasado
- Respeto a los símbolos patrios
- Tener cultura
- El clasismo
- La delincuencia
- Machismo



2)

Tramposos y deshonestos  
Inseguridad

- o Valorar  
Ser mexicano, significa ser una persona con bastas costumbres y tradiciones, personas a las que se le llegan a considerar trabajadoras, amables, calidos, fieles, cariñosos etc. Sin embargo tambien significa el vivir con diversas situaciones dificiles, como lidiar con una cultura machista, insegura, llena de corrupcion y narcotrafico, entre otras
- o Hipotesis



3)

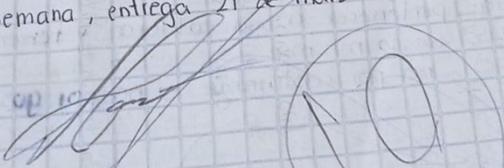
Además investiguen otras propuestas de lo que es ser mexicano y elaboren un mapa.

II. Elabora un borrador siguiendo la rúbrica de team, en el que expresen su propuesta.

Hipótesis

- Creemos que ser mexicano significa conocer nuestras raíces, historia y sobre todo sentirnos orgullosos de nuestra cultura y tradiciones.
- Aferrarnos a nuestras "costumbres" por amor y no por compromiso
- Conservar nuestras tradiciones y transmitir las de generación en generación.

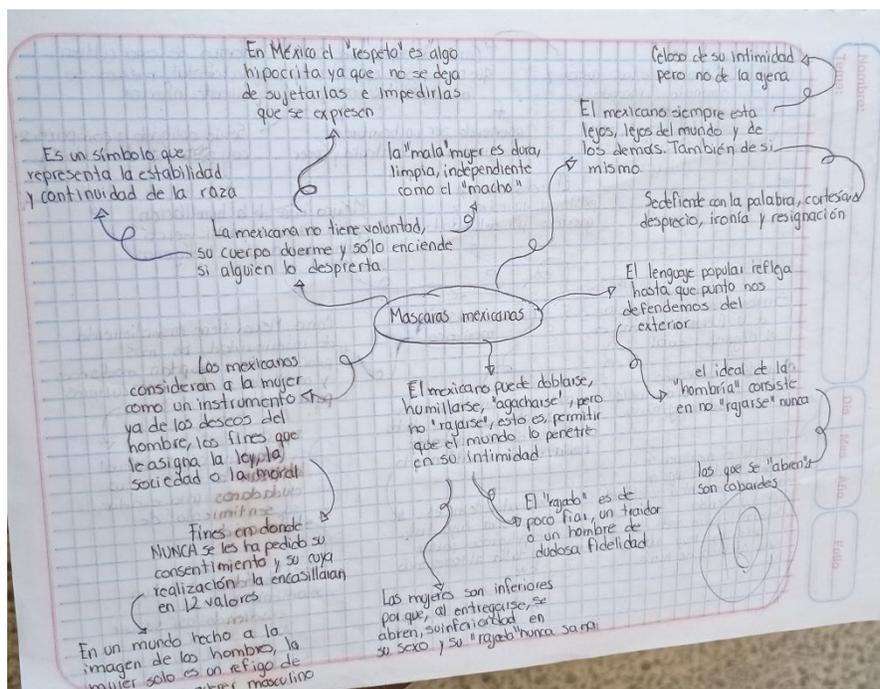
a) whatsapp  
b) Lesly, Grecia → elaboran mapas individuales de los textos e internet, y así realiza un resumen y unirlo a nuestras otras dos integrantes. (Teresa y Caro)  
c) 1 semana, entrega 21 de marzo



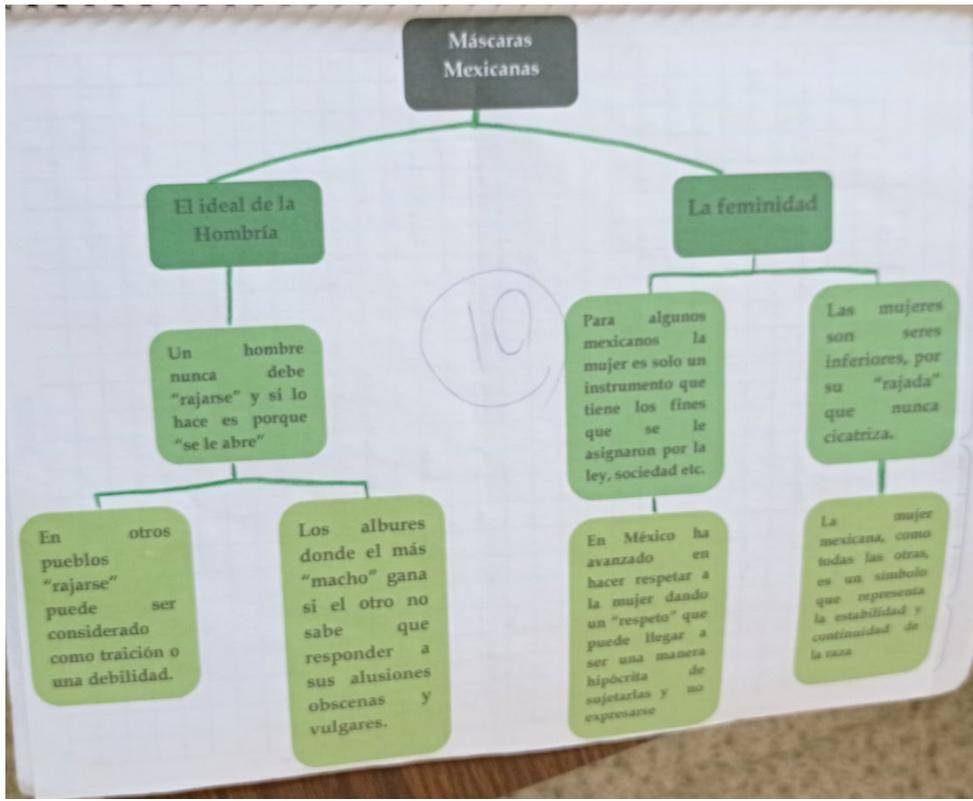
Si bien aquí podemos observar la categoría de reflexividad, dado que se asumen a sí mismos no como seres individuales sino como inmersos en una colectividad, todavía no es posible observar una mirada crítica frente a esa concepción. Es decir, las hipótesis siguen en el discurso del sentido común, de lo prefabricado o automatizado. El objetivo entonces se convirtió en transformar estas nociones, o sea, en posibilitar una reflexión más profunda, justificada y sobre todo autónoma.

El trabajo asincrónico estaba totalmente dirigido a la comprensión de los conceptos, para ello los alumnos elaboraron un par de mapas conceptuales que permitieron contemplar si efectivamente lo lograron. Durante esta actividad se activaron, principalmente las categorías cognitivas; el análisis, la interpretación y la reflexividad fueron las que se esperaba ver con mayor fuerza. Los mapas fueron evaluados con una rúbrica que se encuentra en el anexo. Algunos de los mapas elaborados son los siguientes:

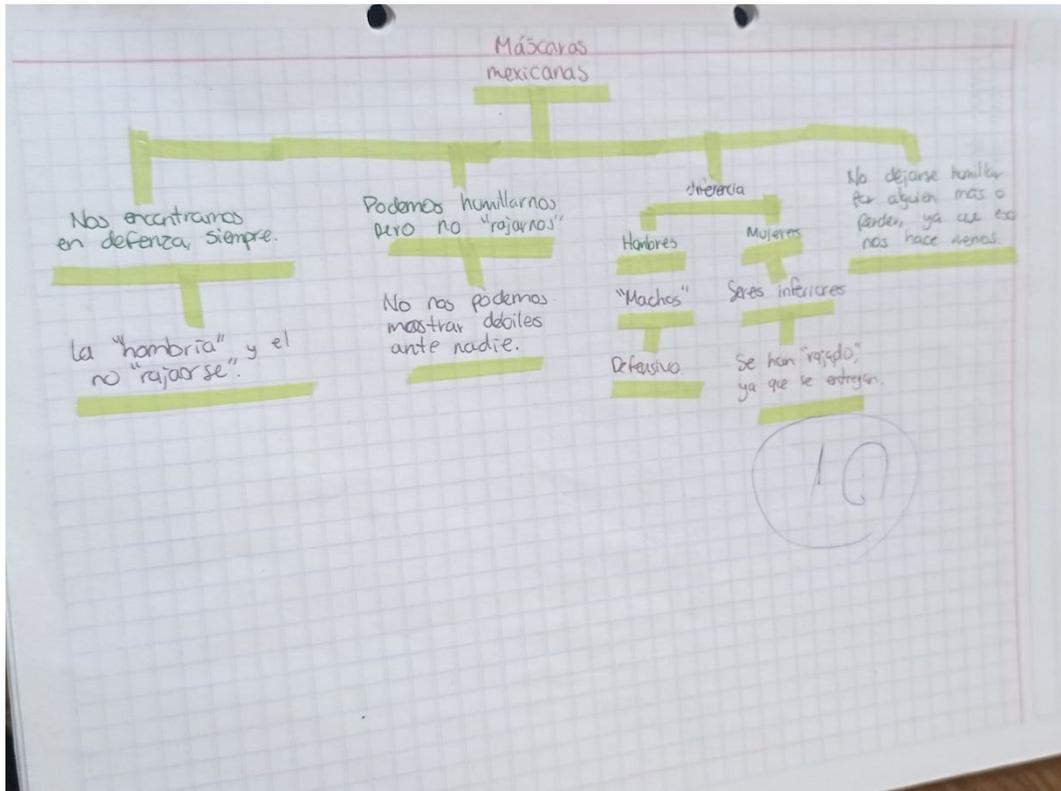
1)



2)



3)



Como se puede observar los mapas muestran un dominio de los conceptos centrales por parte de los alumnos. La organización de la información es adecuada lo que habla de un análisis conceptual de buenos resultados. La interpretación de los textos también es adecuada puesto que los alumnos no utilizan fragmentos del texto, sino que describen las ideas con sus propias palabras. Finalmente, la coherencia general de los mapas, así como el uso de aspectos formales como las conectivas permiten identificar la categoría de explicación.

Durante el análisis de los borradores se encontraron dos grandes vertientes. La primera de ellas estaba compuesta por los trabajos que insistían en justificar y engrosar el discurso prefabricado del que ya se habló. La idea no era mala en sí misma, el problema era que las ideas mostradas en los mapas conceptuales no se veían en ninguna parte del borrador. No estaban siendo utilizadas ni para justificar sus concepciones, ni para ser criticadas y desechadas, simple y sencillamente no estaban, como si fueran dos actividades independientes entre sí. Esto fue comentado en las tutorías y los alumnos expresaron que no habían comprendido del todo la instrucción y que en efecto creían que eran dos actividades distintas. El punto crítico central estaba en que lo expuesto en los mapas (Las ideas de Ramos y Paz sobre el mexicano) y lo expuesto en el borrador (Una reproducción del discurso popular) eran contradictorios entre sí. Al observar la contradicción los alumnos llegaron al acuerdo de integrar las ideas y posteriormente darles coherencia a los textos.

La segunda gran vertiente era que los textos sí utilizaban las ideas de los autores, pero más que presentar una reflexión personal que se nutría de estos, el trabajo se limitaba a exponer los conceptos de los autores lo cual entraba en conflicto con el propósito principal. El docente le explicó a este grupo de alumnos que los mapas y el borrador eran dos versiones de una misma actividad y que lo importante en el borrador, más que el discurso de los filósofos era su propia reflexión. En este caso el acuerdo fue introducir su propio planteamiento. Como no es posible presentar aquí todos los borradores, se coloca solo un extracto que permite ver lo anterior.

1)

Nosotros los mexicanos somos muy conocidos por ser "fiesteros" y esto se debe a que somos una mezcla de diferentes culturas, hay variedades de religiones pero todas tienen una cosa en común, y es que se celebran con una gran fiesta.

Por lo menos una vez a la semana cada pueblo, barrio o incluso colonia realiza una pequeña marcha con música, cohetes, chinelos donde llevan cargando a su deidad; cada semana la llevan a un hogar diferente donde ofrecerán comida en agradecimiento y como muestra de fe hacia su religión, pero eso sí, la fiesta apenas comienza.

Estamos tan acostumbrados a este tipo de cosas que cualquier logro por minúsculo que sea creemos que debe de ser muy bien celebrado, México es un país con ruido y nosotros lo hacemos.

También somos muy reconocidos como país por los famosísimos Mariachis, que han llegado hasta el corazón del continente asiático. En pocas palabras somos un país conocido por su sabor, y no solo en la gastronomía, sino en su música, tradiciones y hasta bailes. Pero sobre todo, nos caracterizamos por el corazón que le ponemos a todo, por sentirnos mexicanos sin saber lo que es ser uno.

Con una personalidad nacional y sobre todo creativos.

En la imagen se observa una tendencia a replicar el discurso popular acerca del tema, de hecho, en el segundo párrafo se puede ver que se sigue haciendo uso de los estereotipos a pesar de que en el trabajo previo se habían rechazado.

Las categorías que se pensaban activar durante esta actividad eran la autorregulación y la evaluación, lo cual se logró al escuchar a los alumnos después de recibir su retroalimentación. No solo el reconocimiento oral de los problemas que tenían los trabajos fue evidencia de la activación de esas categorías sino los acuerdos a los que llegaron para realizar modificaciones al trabajo, así como lo que se logró ver en el trabajo final. Adelantándonos un poco, podemos afirmar que hay un cambio sustancial entre el borrador y el trabajo después de las adecuaciones, al grado de decir que en algunos casos resultó ser un ensayo completamente nuevo. Por lo que se puede concluir que la tutoría es una actividad esencial en el ABP, sea cual sea la variante que se ocupa, o la adecuación personal que de construye, la tutoría se debe incluir si es que se quiere tener un avance significativo y positivo en el aprendizaje de los alumnos.

La exposición de la solución que los alumnos dieron a la problemática ¿Qué significa ser mexicano? Fue la actividad más ambiciosa ya que se esperaba ver en ella la reflexión autónoma de los estudiantes, el uso de conceptos filosóficos en su propuesta, la habilidad

de explicarla y defenderla frente a otros, y la activación de cuatro categorías del PC. El resultado fue positivo. En efecto, durante la actividad se pudo observar que los alumnos ya habían elaborado una reflexión autónoma con respecto a la del borrador y que además las ideas filosóficas se encontraban presentes. No solo eso, sino que en la mayoría de las exposiciones los alumnos se referían constantemente a fenómenos culturales y sociales que todos podemos observar. El movimiento feminista, la organización familiar tradicional, la música, expresiones artísticas diversas, los estereotipos de los medios de comunicación, e incluso los prejuicios que solemos utilizar todos los días, fueron el objeto de sus críticas y reflexiones. Las preguntas hechas por los integrantes de otros equipos fueron agudas, señalando incongruencias o errores en los trabajos, pero principalmente a exigir de los expositores una propuesta pensada para solventar los males de la sociedad mexicana. Las preguntas eran tipo: ¿Ustedes qué propondrían para combatir la cultura machista en nuestro país? O ¿Qué creen que podemos hacer para evitar el malinchismo? En seguida se muestran algunos fragmentos del trabajo final escrito que permiten observar lo expuesto:

1)

raíces, pueblos símbolos patrio y sobre todo el orgullo más grande que nos caracteriza y nos distingue, es nuestra gran hospitalidad.

La mujer mexicana, a pesar de tener un pasado opacado por la opresión del machismo la mujer mexicana actual no necesita tener un hombre a su lado para sacar adelante a su familia ya que puede hacer el rol de padre y madre para educar y formar a sus hijos, ya que son lo suficiente autosustentables con tal de llevar a su familia adelante y procurar su bienestar ante todo; sin importar el tener que quitarse el pan de la boca para alimentar a los suyos y para mí eso es lo que define a una mujer mexicana.

La mujer mexicana a pesar de venir de un mundo machista, opresor y desigual donde no era tomada en cuenta y tratada solo como un objeto, que solo servía para

2)

La última es Hit-me, la cual hay un verso muy interesante la cual se puede relacionar con una de las preguntas que nos plantea el texto psicología del mexicano, el verso dice así.

"Cuando era chico quería ser como Superman, Pero ahora ya quiero ser diputado del PAN O del PRI o del PRD O cualquier cosa que tenga un poco de poder"

Este párrafo me hace pensar en donde dice "Y, ¿cuál es el deseo más fuerte y íntimo del mexicano? Quisiera ser un hombre que predomina entre los demás por su valentía y su poder."

Se relaciona ya que ambos nos muestran ese deseo del mexicano querer ser el más poderoso sobre los demás.

3)

nuevo a las palabras de Samuel Ramos que dice que los más privilegiado toman las mejores que en este caso sería el gobierno y nosotros como pueblo siendo los desafortunados.

El segundo es una canción que toca dos de los factores en los cuales mas sufre el mexicano es la discriminación y el racismo, esta es "frijolero" este caso nos habla de como a Mexico lo siguen haciendo sumiso, culpándolo de todo lo malo en Estados Unidos, y como ellos hacen un racismo que incluso en un verso dice "Don't call me gringo You fuckin beaner Stay on your side Of that goddamn river Don't call me gringo You beaner" donde técnicamente nos dice que uno como mexicano guarde silencio.

4)

ser macho, tienes que aguantarte, y con cuidado con que seas "rajon" tienes que ser leal siempre con los demás del barrio porque si lo eres, o buscas hacer lo correcto, eres maricon, joto, puñal y una infinidad de insultos, e incluso llegando a ser sexistas, y machistas con las letras y siempre recordándote que sobre todas estas cosas tienes que estar orgulloso de tu país.

Ejemplos de estos son

"Por mi México" de Lefty Sm y Santa fe klan

"Soy mexicano esa es mi bandera, verde, blanco, rojo hasta que muera el barrio prendido ya quemó afuera"

"Pero me despreocupo me pelan todo el garrote No es para la chota, ya por mi apariencia Que hay tanto delito que hay tanta demencia Yo no cargo nada nomas mi presencia Pinche puerco joto atente a las consecuencias Si no topo al poli en breve nos para en la calle"

5

El mexicano se representa como un hombre que huye de sí mismo para refugiarse en su mundo ficticio, pero muy en el fondo bien sabe su realidad, aunque no la acepte o le tenga temor. Nuestra identidad nacional y le dan vida a nuestro país. Se vive nuestro orgullo y pasión por ser mexicanos, y por esto queremos que todo el mundo se entere de qué nos une y como es que se conforma la cultura mexicana.

El ser mexicano no tiene una definición concreta, tiene tanto cosas malas como buenas, cada mexicano le da una perspectiva a nuestro país, la solución es que debemos cambiar de actitud, si mostramos una imagen diferente de México podríamos cambiar la visión ante la sociedad, no puede haber un cambio sino se empieza por uno mismo, el ser mexicano tiene sus desventajas, vivimos en un país lleno de discriminación, racismo, machismo, desigualdad, violencia y de escasos

En la imagen 1 se observa la reflexión de un grupo de alumnas sobre la concepción que tiene la mujer en México. Se reconoce su carácter histórico y se avanza hacia la necesidad de resignificar la idea. Aquí se puede observar con fuerza la categoría de Alteridad y Cosmopolitismo. Es decir, se reconoce a lo femenino como lo otro, en medio de un hegemónico machismo, para darle valor positivo a nivel sociopolítico pues la mujer, al igual que el varón puede proveer, articular y administrar la dinámica familiar.

En la segunda, tercera y cuarta imagen se observa un análisis de las canciones mexicanas, en ellas se analiza, reconoce, e interpreta, la noción de mexicanidad expuesta por Samuel Ramos. En este caso los alumnos observan cómo los discursos social, político y cultural están articulados por la lógica del macho mexicano y que la canción de Molotov no es más que una forma distinta de hacerlo explícito.

En la quinta imagen el trabajo permanece abierto a la problemática. Las categorías se muestran en acción, pero necesitan ser pulidas en este caso concreto. Aún se notan las ideas de sentido común pero ya confrontadas con las ideas de los autores, sin embargo, la sutura entre ambas no se resuelve. Esto no es necesariamente negativo, siempre y cuando los alumnos continúen madurando sus reflexiones sobre el tema.

La última actividad fue la que más presentó resistencia por parte de los alumnos pues expresaron que no querían exponer su trabajo en sus redes sociales. Sin embargo, el profesor los incentivo a hacerlo. El resultado fue doblemente positivo. En primer lugar, porque los trabajos creativos dieron una expresión estética positiva y representaban bien la idea expresada en el texto escrito. Y en segundo lugar porque los alumnos reportaron su gusto por la actividad ya que ésta les dio suficientes reacciones en sus redes sociales para que se sintieran motivados. A continuación, se dejan algunos ejemplos de la divulgación:

1)

**Abel Flores**  
6 min · 👤

Cuando nos preguntan que es ser mexicano pensamos en cosas muy simples de la vida, cosas que nos llegan a caracterizar por nuestras culturas o tradiciones, las respuestas llegan a ser simples como que ser mexicano es cantar el himno nacional, bailar el payaso del rodeo, comer tacos, que tú mamá te ... Ver más



¿Esto es ser Mexicano?

2)

Facebook interface showing a post titled "Tarea de Filosofía, muy interesante 😊". The post content includes two images related to Mexican identity:



**IDENTIDAD DEL MEXICANO**

«Qué es ser un mexicano? Tenemos que seguir estereotipos sobre ir de sombrero y andar a caballo para ser mexicanos o mexicanas?»

¿Sabes quienes somos realmente?

La cultura mexicana es el resultado tanto de la tradición indígena como de la cultura española, europea, por la colonización. Siempre un producto de una mezcla de dos culturas opuestas entre sí.

EL MEXICANO SE ENCUENTRA EN UN CONSTANTE PROCESO DE SENTIRSE ORGULLOSO DE SUS RAÍCES.

No tenemos una clara identidad.

Me gusta Comentar Compartir

Escribe un comentario...

3)



Realmente sabemos qué significa ser de nacionalidad mexicana?

Aquí hay información sobre una posible respuesta a esta pregunta.

Finalmente, se puede observar que a lo largo de la práctica los alumnos se mostraron motivados, interesados y comprometidos con el trabajo. Los trabajos realizados muestran un buen nivel. Las categorías del pensamiento crítico se pueden observar con mayor precisión respecto a la práctica virtual. En cada una de las actividades se identifica cuál categoría está operando e incluso en algunas se activan más de las esperadas. Es claro que no todo es positivo y la práctica tiene sus áreas de oportunidad: agregar una tutoría, apoyar a los alumnos en la elaboración de sus conclusiones, prepararlos para la exposición grupal, etc.

Al terminar las sesiones se les pidió a los alumnos que llenaran una encuesta que se diseñó en Google Forms, en la cual los alumnos expresaron sus impresiones acerca del curso. La encuesta y sus resultados se presentan a continuación.

La primera pregunta que se hizo fue sobre la percepción acerca de los materiales utilizados, incluyendo las lecturas, videos y diagramas. Ante esta pregunta los alumnos respondieron lo siguiente:

1. “ Me pareció idóneo, ya que estos nos ayudaron a comprender mejor los temas, además de que el material no era muy cargado, por lo que no me pareció pesado trabajarlos.”
2. “fue un gran apoyo para realizar las actividades y tareas, también en mi opinión al ser materiales un poco difíciles de entender nos ayudó a tener una mejor” comprensión lectora ya que como alumnos aun no estamos acostumbrados a ciertas lecturas un poco avanzadas.”
3. “Me gustó todo fue interesante resumido y complejo.”
4. “Muy útil, aunque a veces era un poco pesado, pero con las explicaciones, se entendía mejor el tema”
5. “Muy bien, pero a veces se me complicaba entender un poco alguna lectura, pero después pues nos explicaba me entendía muy bien”

Como se puede observar, los comentarios coinciden en un punto fundamental y es la dificultad del material presentado (En específico las lecturas). Sin embargo, este no resulta ser algo negativo puesto que los alumnos, en lugar de encontrar inviable o ilegible el material lo encontraron desafiante, lo cual los invitó a esforzarse un poco más y desentrañar el sentido que encerraban. Es relevante señalar que ellos entienden la necesidad de enfrentarse a herramientas complejas puesto que son de último semestre y son conscientes de los retos que tendrán que enfrentar en la universidad, entre ellos, leer textos exigentes.

Posteriormente se les pregunto de manera general cuáles eran las cosas que más les habían gustado del curso y las respuestas fueron en el siguiente sentido:

1. “Que todos participamos, y hubo diferentes puntos de opinión”

2. "Me encantó cómo pone a prueba conocimientos que pueden ser muy simples para nuestro día a día. Pero en el momento de empezar a analizarlos, puede darte un giro enorme en tu conocimiento y en tu forma de pensar."
3. "La libertad de poder expresarnos sin ningún prejuicio."
4. "Aprender diferentes puntos de vista y reflexionar más a fondo."
5. "Que todos sin excepción participaron y las clases fueron muy didácticas"

En las respuestas se resalta el gusto por el trabajo colaborativo. Aprender de los otros, escuchar diferentes puntos de vista, dialogar las situaciones que a todos nos interpelan y ser crítico frente a las mismas de forma colaborativa, resultan ser actividades que los jóvenes disfrutan. En la enseñanza tradicional, que es la forma más común de dar clase, los alumnos pocas veces participan y una de las principales razones es por falta de confianza, los estudiantes se sienten inseguros a la hora de hablar y por timidez o miedo optan por no hacerlo. En este caso se trabajó la raíz del problema, generando un ambiente de afable que propició un ejercicio más pleno de su libertad, enseñándoles no solo que su participación es importante sino necesaria.

Para hacer contrapeso a esta pregunta la siguiente consistió en interrogar sobre los aspectos que no les agradaron y algunas de las respuestas fueron las siguientes:

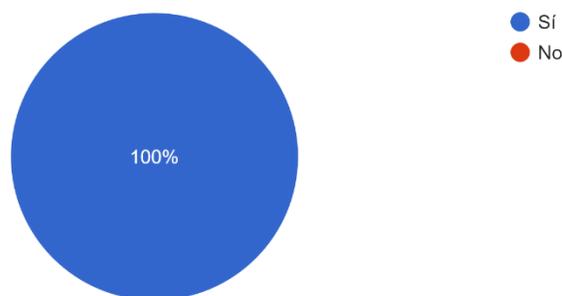
1. "Que en una clase los puntos de vista de unas compañeras no coincidieron y se sintió pesado el ambiente."
2. "Que tuve malas experiencias con las personas que trabajé, de ahí en fuera todo estuvo bien"
3. "Que no teníamos muchas horas de clase, me hubiera gustado que haya habido más tiempo en las clases y tal vez poder desglosar mejor algunos temas o ver algunos otros que no pudimos ver por la misma falta de tiempo."
4. "Que, a pesar de tener varias clases y horas a la semana, siento que no eran suficientes."
5. "Salir tarde de las clases"

Las áreas de oportunidad que abren estos comentarios están dirigidas a optimizar la organización del tiempo y a establecer roles más concretos para los integrantes. El trabajo en equipo siempre presenta sus dificultades, es bastante común que dentro de un equipo alguien se sienta insatisfecho por el desempeño de los otros o bien no se pongan de acuerdo en las ideas que van a defender. Para atender estas dificultades es menester establecer con claridad y precisión el rol que cada uno de los integrantes debe desempeñar, de esta forma se pueden evitar algunos inconvenientes y mejorar el trabajo en grupo. Es recomendable esclarecer y ejercitar todas estas habilidades previo a la instrumentación de la práctica.

A continuación, se muestran las preguntas que pudieron ser graficadas y que indican la percepción de los alumnos acerca del ABP el PC y la dinámica de trabajo:

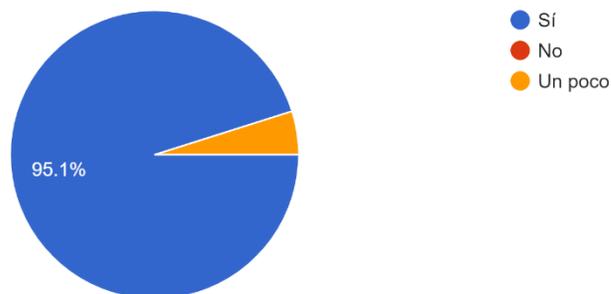
¿Te gustó trabajar con el aprendizaje basado en problemas?

41 respuestas



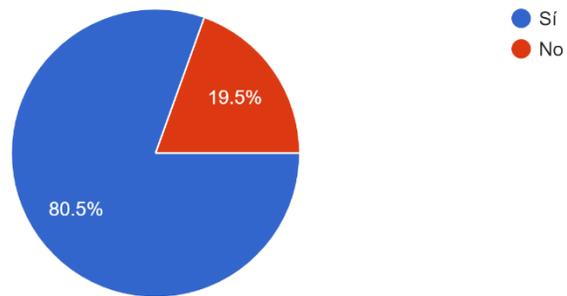
¿Crees que trabajar con el aprendizaje basado en problemas fomentó tu pensamiento crítico?

41 respuestas



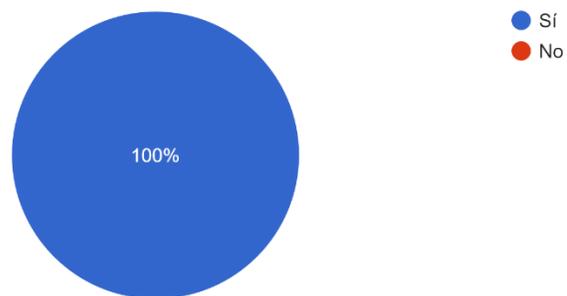
Trabajar en equipo ¿Contribuyó a mejorar tus reflexiones?

41 respuestas



¿Las actividades propuestas por el profesor te parecieron coherentes con los objetivos?

41 respuestas



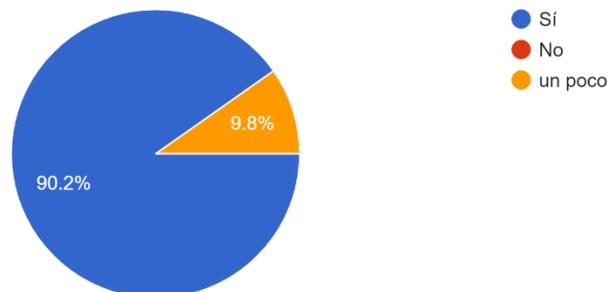
En general, el curso te pareció...

41 respuestas



Consideras que el caso de Guadalupe (primer corte) ¿te permitió reflexionar sobre tu contexto social y cultural?

41 respuestas



Los resultados de esta parte de la encuesta demuestran que, de forma general, hubo una percepción positiva del trabajo. Todos concordaron en que les gustó trabajar con el ABP y la gran mayoría coincidió en que esto impactó de forma positiva en el desarrollo de su pensamiento crítico. Una pequeña parte consideró que las actividades modificaron de forma mínima su reflexión del contexto, pero afortunadamente la gran mayoría señala que sí les ayudó a pensar en lo que les rodea. Felizmente los resultados arrojan que la práctica fue una experiencia educativa positiva.

Al construir la planeación se consideró que lo más complejo era construir un ensayo grupal, posteriormente exponerlo y llevarlo a las redes sociales. De hecho, la parte de la exposición, al principio, se experimentó de forma tortuosa por algunos alumnos. Así que se decidió preguntarles directamente qué pensaban de dicha secuencia de actividades y algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

1. "Bueno la verdad soy una persona con pánico escénico ,y al exponer mi tema si me ponía nervioso, pero realmente fue algo que disfrute durante el curso, realizando esas actividades."
2. "En general, el plan que se siguió en el primer corte me pareció bueno, lo único es que por lo mismo de que era en equipo todo, pudo haber algunas diferencias entre integrantes o nula comunicación, por lo que se dificultaba el entregar las actividades. Pero, a pesar de lo anterior, también pienso que el trabajar en equipo fue una herramienta para que las actividades quedaran mejor, ya que no sólo era

una cabeza la que pensaba, sino más, y entre todas podían sugerir mejores ideas, agregar y quitar cosas para perfeccionar los trabajos, etcétera.”

3. “Me pareció un método de trabajo interesante ya que de distintas maneras pudimos explorar nuestra creatividad al mismo tiempo que pudimos comprender más el tema y ver los diferentes puntos de vista de nuestros compañeros.”
4. “Genial, ver como pasamos de una lluvia de ideas de diferentes pensamientos, a una expresión creativa para reflejar todo el conocimiento recolectado, fue algo impresionante.”
5. “Muy divertido, en mi caso pudimos observar que cada integrante de mi equipo tenía varias opiniones e ideas y pudimos convertirlo en uno, al exponerlo pudimos ver que nuestro ensayo fue bien aceptado por el público (compañeros y profesor), en cuanto al publicarlo fue bonito ya que se pudo mostrar a terceras personas la obra realizada”

De nuevo se observa que, a pesar de considerar que las actividades son algo complicadas, son necesarias y útiles para su vida académica y social. Llevar a cabo la clase de esta manera permite socializar el conocimiento, dialogarlo e intentar unificarlo para posteriormente expresarlo dentro y más allá del aula. Los propios estudiantes se sienten sorprendidos con el trabajo que ellos mismo realizaron, demostrando que fueron capaces de romper sus propias expectativas. Inclusive, podemos afirmar que el tono de las respuestas sugiere que existe una repercusión positiva en la autoestima de los alumnos puesto que pudieron vencer algunos de sus miedos y se acercaron más a sus compañeros.

La penúltima pregunta que se les hizo fue la siguiente: Después de tomar el curso ¿Crees que la filosofía es útil? Esta pregunta es importante ya que al ser una clase de esta disciplina se espera que los alumnos comprendan cuál es el sentido de esta y la relevancia dentro de sus vidas. Todo lo que hasta aquí se ha dicho perdería su valor si la filosofía siguiera siendo asimilada como una materia más que hay que pasar para graduarse. Y las respuestas se dieron en el siguiente tono:

1. “Sí, en lo personal he decidido desarrollar un pensamiento más crítico, profundo y donde pueda pensar más sobre las cosas y hechos. A veces tener un pensamiento

espontáneo es genial pero no siempre pensamos del todo en sus factores realistas.”

2. “Si, la filosofía es una práctica de vida que nos dice cómo vivir, pensar o actuar, analizando para entender y luego decidir. Es un ejercicio de reflexión, privada y pública, que tiene un efecto transformador sobre las opiniones, las actitudes y las leyes.”
3. “Claro, cambio muchísimo mi forma de pensar acerca de la materia, además de que me enseñó a cuestionar e investigar el lado simple de nuestro conocimiento crítico, pues la mayoría de las veces no se le da la mejor utilidad.”
4. “creo que si, por que sin la filosofía ninguna de las ciencias que son tan alabadas desde ya hace un rato, además de que nos permite indagar en campos que la ciencia no puede estudiar, pero ni de cerca , como, el cuestionamiento del ser, ¿qué es el amor?, ¿existe el alma?, entre otras cuestiones que no son cuantitativas por lo que la ciencia no puede explicarlas ni mucho menos afirmar que se tiene una respuesta verdadera.”
5. “Sí, ya que nos permite ver más allá de lo común, nos ayuda a tener unos argumentos más específicos y objetivos y no solo nos basamos en lo que vemos si no que nos permite tener la habilidad de razonar y tener un pensamiento crítico.”

Es cierto que estos jóvenes no van a dedicarse al estudio profesional de la filosofía, si acaso uno o dos tomaran ese camino, ya que la mayoría tiene sus intereses vertidos en otras áreas, sin embargo, es la disciplina tiene mucho que ofrecerles. Tal vez no les sirva para ejercer un trabajo concreto o ganar dinero, pero sí será determinante a la hora de desarrollar su ser, haciendo de ellos personas más críticas, con una visión más aguda de la realidad y el deseo de buscar un conocimiento más claro y objetivo. Con este resultado no solo gana el alumno en sentido individual, sino que también gana la misma asignatura. En el futuro más personas reconocerán el valor y la importancia de esta disciplina y se conocerá más allá de los prejuicios en los que actualmente se encuentra estancada, donde las personas suelen reír de su inutilidad. Estos futuros adultos, como parte de cuerpo social, reivindicaran paulatinamente el amor a la sabiduría, y tal vez llegue el día en que todos tengan al menos un barniz de filosofía en su vida.

Finalmente, se les preguntó a los alumnos si, de forma libre, querían agregar un comentario extra. Las respuestas a esta pregunta se centraron en expresar su gusto por el curso, a exaltar el trato profesional del docente y a agradecer el ejercicio académico que se desarrolló. Fue un espacio emotivo en el que se pudo observar el cariño que entretejió el desarrollo del curso, principalmente entre el docente y los alumnos. A continuación, se muestran solo dos comentarios de los alumnos que permiten observar esto último, permitiéndonos concluir que el crecimiento de los estudiantes no solo fue intelectual sino también personal e incluso afectivo.

1. “Sí, me gustaría agregar que usted siga con sus clases como suele realizarlas ya que al principio a mí no me parecía tan interesante esta área, la había escogido por que no implicaba tanto pensamiento según yo, pero al entrar me di cuenta que sí, que tenemos que ser coherentes con nuestro razonamiento y con su manera de trabajar hizo que la materia me gustará, al final del semestre empecé a querer estudiar más allá y usted es un gran profesor, un profesional muy destacable y en verdad lo admiro muchísimo, gracias por hacer sus clases más amenas, estoy segura que las generaciones que vienen amaran las filosofía como muchos de nosotros lo hicimos gracias a usted, así que le deseo gran éxito en su materia y en su desarrollo profesional, lo queremos mucho profe, gracias por todo”
2. “Considero que las clases impartidas por el profesor fueron buenas, los temas tratados y como el grupo en general fue empático fue lo que ayudó también a que se generará un buen ambiente en clase, las planeaciones del profesor y como nos ayudó con los temas comprendidos nos ayudó a comprender y argumentar diferentes situaciones que nos rodean cotidianamente”

Finalmente, si comparamos lo expresado en la primera intervención con lo ocurrido en la segunda podremos observar una gran diferencia. En primer lugar, se puede afirmar que, si bien el trabajo a distancia tiene muchas virtudes, también es cierto que las condiciones en las que vivimos no son suficientemente propicias para ofrecer una educación como la que se pretendió. Por ello, la comunicación con los alumnos durante la segunda intervención fue mucho más eficiente, el cara a cara los llevo a compartir sus ideas, ya no estaban frente

al anonimato de la pantalla negra, ahora estaban frente a un rostro que exigía participación y diálogo.

Este primer punto lleva al segundo. Las relaciones interpersonales construidas en la segunda intervención resultaron más intensas que las predecesoras. Eso a su vez generó mucha más confianza, mayor apertura y ganas de querer compartir las reflexiones, algo que fue muy endeble durante las clases del confinamiento. En ellas los alumnos participaban muy poco, decían lo mínimo necesario o incluso se limitaban a escribirlo y ya. El intercambio de ideas, durante la primera intervención, logró resultados débiles al compararlos con los de la segunda. Y la experiencia vivida fue mucho más rica en la última práctica.

Finalmente, es importante mencionar que el trabajo asincrónico también dio un resultado muy distinto en los diferentes contextos. En el primero se notó que el material no se leyó o bien se hizo muy poco o bien no se comprendió, los trabajos entregados fueron pocos en relación con la cantidad de alumnos que estaban en lista. Pero en el segundo contexto la mayoría de los alumnos entregaron su trabajo, los trabajos demostraban que el material se revisó y que en la mayoría de los casos se comprendió, el único problema en este caso fue su aplicación en los borradores. Este fenómeno se puede deber a varios factores como la presencia física del docente, los momentos de tutoría, la falta de comunicación entre pares, los problemas de conectividad, entre otros.

En suma, la segunda intervención nos regala un mejor resultado que la primera, por lo que podemos derivar que el método funciona mejor en un sistema presencial o semipresencial. Y que si bien se puede volver funcional en un panorama virtual esto exige tomar en cuenta herramientas más precisas para dicho fin, además de una disposición más autónoma por parte de los alumnos.

## Conclusiones

Lo que se ha narrado en las páginas anteriores sirve como testimonio de mi recorrido como profesor de filosofía. Al comenzar mi experiencia docente me hice consciente de mis grandes carencias, desde lo mucho que desconozco de la inmensa filosofía, hasta mi incapacidad para construir una buena clase. Si embargo, al mismo tiempo descubrí una de mis grandes pasiones: mis alumnos. Encontré, en la enseñanza, la empresa a la que quiero dedicar una gran parte de mi vida. Pero hacerlo bien ha sido todo un reto.

Conforme fui dando mis primeros pasos como profesor me di cuenta de las grandes dificultades que plantea la educación media superior. Las reformas, los cursos de capacitación precarios, los procesos de inserción arbitrarios, los programas de estudio ambiguos, la apatía escolar, la falta de incentivos y sobre todo la falta de identidad del docente me empujaron a la disyuntiva de o sumirme en el pesimismo o buscar la forma de contribuir al mejoramiento de nuestra circunstancia. Fue así como nació este trabajo.

Mi situación no es un caso aislado, muchos profesores con buenas intenciones se encuentran ahí, enfrentándose a las adversidades del magisterio con sus mejores armas, aunque muchas veces no son las más idóneas. Como se analizó en el primer capítulo, los recién egresados de la licenciatura, que se enfrentan a su primer grupo de clases, normalmente se vuelven maestros de sentido común, es decir, replicantes de las prácticas de sus mejores profesores. Pero esto no siempre es lo mejor y lo digo por experiencia propia.

El docente de filosofía del bachillerato no debe limitar su clase a una réplica de la clase de otros. ¿Por qué no? Por dos razones fundamentales. La primera razón es que la enseñanza de la filosofía, de forma popular, suele enseñarse a través de discursos unilaterales; es decir, de forma tradicional, el profesor llega a exponer un tema, los alumnos toman nota, exponen dudas que resuelve el profesor y la clase termina. El problema con esta forma de enseñar es que no se incentiva ni se verifica que la reflexión se haya dado y esto a nivel bachillerato es fundamental puesto que es el objetivo de enseñar filosofía.

La segunda razón para evitar la imitación es que la autonomía del docente es sustancial a la hora de promover el pensamiento crítico. Como se observó en el segundo capítulo, solo el docente reflexivo es capaz de educar alumnos reflexivos y para ello es necesaria la autonomía del profesorado. ¿Cómo podemos los maestros ejercitar el pensamiento crítico? Haciendo que sea nuestra actividad fundamental en el aula. Ligar el contenido de la filosofía, los objetivos del programa de estudios, los objetivos personales, el nivel cognitivo de los alumnos y el contexto social, es tarea más que suficiente para estimular la reflexión crítica. Y como ya se mencionó, lograr esto solo es posible a través del ejercicio autónomo. El decidir replicar la clase y el estilo de alguien más sin considerar las cosas concretas que se acaban de mencionar es un grave error, pues sin la autonomía se pierde el objetivo, el sentido, la potencia de la filosofía y sobre todo el gusto por la enseñanza junto con el interés de los jóvenes.

¿Cómo construir nuestra autonomía en medio de un sistema que a veces es demasiado restrictivo? La solución que yo he propuesto en este trabajo es la comprensión adecuada (al menos lo más adecuada posible) de nuestra labor, de los objetivos de la filosofía en el bachillerato y de los mecanismos que nos permiten alcanzarlos. Aquí se ha defendido que el objetivo principal de la filosofía en la educación media superior es propiciar el desarrollo del pensamiento crítico en un movimiento bilateral. Es decir, que la filosofía sirva para que los alumnos piensen críticamente, pero a su vez que el pensamiento crítico les permita comprender la fuerza, utilidad y relevancia de la filosofía. En suma, que la comprensión de su realidad sea crítica y revestida por la filosofía.

Para lograr dicho objetivo se ha sostenido que la mejor forma de hacerlo es el uso de la metodología ABP. Sin embargo, no se sostiene que esta sea la única vía de acceso a el PC. Seguramente otros docentes podrán pensar vías distintas e incluso más eficientes para lograrlo. Este trabajo no pretendió ser la panacea del PC, solo se limitó a describir, en un ejercicio tórico práctico, que esta es una forma funcional de hacerlo. Pero además de funcional es una forma versátil, ya que las circunstancias llevaron a experimentarlo en una situación insólita. La virtualidad emergente y la semi presencialidad fueron los escenarios, y frente a ello el trabajo funcionó (En un caso mejor que el otro).

Queda ahora ver si la propuesta se ajusta a la nueva normalidad. Hemos vuelto a clases presenciales en su totalidad, pero la experiencia ya no es la misma. Los profesores de filosofía nos hemos renovado, hemos aprendido a utilizar nuevas herramientas, a desarrollar otras habilidades, a relacionarnos de forma diferente con los alumnos, a comprender que la filosofía no solo se expresa a través de textos y sobre todo que el papel de las emociones positivas y negativas (estrés, angustia, ira, alegría, solidaridad, fraternidad, amor, etc.) no son ajenas a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo escolar es un constante reto. Uno puede planear la clase de forma minuciosa, calculando hasta el último minuto, pero al final algo pasa y el plan cambia. La falta de luz, agua, alumnos apáticos o muy inquietos, inquietudes que no tienen que ver con la clase, inquietudes teóricas de los alumnos que se dirigen a otros temas, sismos, simulacros, irrupción de las autoridades, el tráfico de la ciudad, manifestaciones, pandemias y un millar de cosas más, se encuentran al asecho. Por eso las estrategias didácticas no deben ser asimiladas como una receta de cocina. Solo son guías, invitaciones, referencias o incluso salvavidas que nos ayudan a responder frente a los retos planteados. El propio ABP, tal y como se trabajó aquí, fue un ejemplo de ello. Ni una de las variantes metodológicas se utilizó al pie de la letra, en ambas prácticas el docente, ayudado de sus colegas, acopló el método a su contexto. Por eso, el docente debe estar empapado de la mayor cantidad de herramientas teóricas y prácticas para realizar su labor, nunca se sabe si las condiciones exigirán una clase magistral, el uso de gamificación, el ABP, la lectura dirigida, un examen estandarizado, el desarrollo de proyectos de investigación, la elaboración de rúbricas o cualquier otra actividad que sacie las demandas de los alumnos y el contexto.

El desarrollo de este trabajo tiene un aprendizaje subterráneo: el trabajo colaborativo. No fue explícito durante la exposición, pero los logros fueron posibles gracias a la retroalimentación de otros docentes. Los comentarios constantes de otros maestrantes, de los profesores MADEMS y de los colegas del Colegio de Bachilleres resultaron ser una ayuda imprescindible a la hora de formular los postulados teóricos y la instrumentalización de la propuesta. Es probable que sin su ayuda los resultados hubieran sido muy distintos. Tal vez un profesor solitario pueda ser bueno en su trabajo, pero estoy seguro de que sería

aún mejor si trabajara en equipo. Lograr esto es difícil por las condiciones laborales que normalmente se tienen, pero estoy convencido de que no es una labor imposible. Los espacios de convivencia entre profesores deben aprovecharse para alcanzar este fin, cursos, talleres, jornadas y demás son tierra fértil para lograrlo.

Finalmente, cualquier método educativo que se utilice para enseñar filosofía en el bachillerato debe estar dirigido a propiciar que el alumno piense su realidad concreta. La filosofía no está ahí para ofrecer herramientas para el trabajo, pero sí para ofrecer herramientas para la vida. En alguna ocasión escuche a un profesor decir “la escuela no te enseña a ser rico, te enseña a vivir bien” y creo que si en alguna disciplina podemos confiar para este fin es la filosofía. Por eso el pensamiento crítico no se ha planteado aquí como una herramienta cognitiva sino como una forma de ser. Aquí retumba la potencia alegre de la que hablaba Spinoza, la razón no es otra cosa que el afecto de la alegría. Evidentemente lo que se observó aquí no es una guía para la vida alegre a modo de coaching de vida. Lo que se observó es el germen de una vida atenta a lo que ocurre alrededor, de considerar al otro en mis reflexiones, de notar su influencia en mi pensamiento, de denunciar los prejuicios y la ideología dominante, de buscar la autonomía a través de la reflexión y por qué no, con todo eso, construirnos una buena vida.

Por todo lo anterior, entiendo que el trabajo del profesor de filosofía consiste en abrir el alma, en desnudar las reflexiones más profundas y en mostrar las debilidades y fortalezas; pero al mismo tiempo hay que identificarlas en los alumnos, ver sus almas un segundo, profundizar en sus más hondas inquietudes y caminar al lado de sus florecientes reflexiones.

Escribo esta última conclusión en un salón lleno de jóvenes vivaces, en medio de risas, de miradas curiosas, de cuerpos inquietos, y de espíritus que contrastan la alegría infantil que aun contienen con la amargura de la vida adulta que comienzan a experimentar: Enseñar filosofía es un acto de amor.

## Referencias

Amilburu, María García (2002); *La educación, actividad interpretativa, hermenéutica y filosofía de la educación*, Dykinson, Madrid.

Andreu-Andrés, María Ángeles; Gracia-Casas, Miguel (2014); Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo, *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), pp. 203-222, Valencia, España.

Arendt, Hannah. (1996); *La crisis en la educación*. En *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.

Arroyo Ortiz, Juan Pablo (2019); *Líneas de Política pública para la Educación Media Superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior, México.

Barriga Arceo, Frida Díaz (2006); *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw-Hill, México D.F.

Barriga Arceo, Frida Díaz; Hernández Rojas, Gerardo (1999); *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, pp. 13-19 McGraw-Hill, México.

Bezanilla Albisua, María José; Poblete Ruíz Manuel; Fernández Nogueira Donna; Arranz Turnes, Sonia; Campo Carrasco, Lucía (2018); El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios, *Estudios Pedagógicos XLIV*, Núm. 1, pp. 89-113.

Bolo Romero, Karla Mavel (2017); *La filosofía y el pensamiento crítico desde un enfoque pragmático: el caso de su aplicación en la educación superior en Lima*. Tesis para obtener el grado de magister en filosofía, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.

Bosco Hernández, Martha Diana (2019); *Aprendizaje en red. Sus características, actores e intervenciones*. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.

Bustamante Laos, Ana Isabel (2008); Adolescencia y filosofía, *Padres y maestros número 32*, pp. 5-8.

Calle Álvarez, Gerzon Yair (2013); La evaluación de las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 40, pp. 68-83, Medellín, Colombia.

Campiran Ariel (2016); *Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario*, Universidad veracruzana, Veracruz.

Chávez Saavedra, Gerardo; González Sandoval, Beatriz Verónica; Hidalgo Valadez, Carlos (2016); Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) a través del m-learning para el abordaje de casos clínicos. Una propuesta innovadora en educación médica, *Innovación educativa*, vol. 16, núm. 72, México, ISSN: 1665-2673.

Colegio de Bachilleres (2020); *Convocatoria para el proceso de selección para la admisión en Educación Media Superior ciclo escolar 2020-2021*, extraído de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/convocatorias/>

Colegio de Bachilleres (2018); *Programa de asignatura Humanidades I*, extraído de: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>

Colegio de Bachilleres (2018); *Programa de asignatura Humanidades II*, extraído de: <https://www.gob.mx/bachilleres/articulos/programas-de-estudio-vigentes>

Colegio de Bachilleres (2020); *Guía del profesor del colegio de Bachilleres*, COLBACH, Ciudad de México.

Correa Lozano, Leticia (2012); La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento crítico. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 12, pp.67-82. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. ISSN:1390-3861

Cu, Gómez, Maciel, Ramírez (2019); El portafolio de evidencias una estrategia de enseñanza, *I.C. Investigación*, núm.16, pp.73-95.

Curiche Aguilera, Daniel Marcelo (2015); *Desarrollo de habilidades de pensamiento Crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el internado nacional Barros Arana*. Tesis para obtener el grado de Magister en educación, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Dewey John (1989); *¿Cómo pensamos?* Paidós, España.

Díaz Rodríguez Álvaro (2014); *Retórica de la escritura: pensamiento crítico y escritura en la academia*. Universidad de Antioquia, Medellín.

Escalante Rodríguez, Nancy Laura (2009); *El ABP en la enseñanza de la literatura griega en el bachillerato*, UNAM, México.

Escribano, Alicia; Del valle, Ángela (2010); *El Aprendizaje Basado en Problemas, una propuesta metodológica en educación superior*, NARCEA ediciones, España.

Eyzaguirre Sylvia (2018); El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico, *Centro de estudios públicos*, edición digital núm. 485, pp. 1-8.

Facione Peter (2007); *Pensamiento crítico ¿Qué es y por qué es importante?*, The California Academic Press, Versión 2007 en Español, extraído de: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

García Sevilla, Julia (2006); *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*, Universidad de Murcia España.

Gonzales Ramírez, Jessica Gabriela (2020); B-Learning y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como inductores hacia un aprendizaje constructivo y estimulante en asignaturas poco atractivas, *Revista Conexión*, Año 9 , número 26, pp.19-31, ISSN: 2007-4301.

Gorostiza Porras, Carlos Eduardo (2004); *Aprendizaje Basado en Problemas en la filosofía*, Tecnológico de Monterrey, México.

Guevara Mora, Gabriela (2010); Aprendizaje Basado en Problemas como técnica para la enseñanza del tema de la recursividad, *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. XI, núm. 20, Costa Rica.

Gutiérrez Ávila Jesús Héctor, De la Puente Alarcón Gilda, Martínez González Adrián Alejandro, Piña Garza Enrique (2012), *Aprendizaje basado en problemas: un camino para aprender a aprender*, UNAM, México D.F.

Hernández Morales, Catalina (2006); *Aprendizaje basado en problemas como estrategia para la enseñanza de la biología*, UNAM, México.

Hernández Rodríguez Juan Camilo (2019); “Pensamiento crítico”: un análisis filosófico del concepto, *Scientia in Verba Mag.* 2 (Supl 1), 5-17.

Heylighen, Francis & Beigi, Shima. (2016); Mind outside Brain: a radically non-dualist foundation for distributed cognition. En Carter; Clark, A.; Kallestrup, J.;

Palermos S. O. & Pritchard, D. (eds.). *Socially Extended Epistemology*, Oxford: Oxford University Press.

ITESM (s.f.); *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*, Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, recuperado de: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Jara Victoria (2012); Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Sophia*, Colección de filosofía de la educación, núm 12, pp.53-66. Cuenca, Ecuador. ISSN: 1390-3861.

Lemke, Jay. (2007); *Cognition, Context and Learning*. En Kirshner, D. & Whitson, J. (Ed.), *Situated Cognition*. New Jersey, London: LEA.

López Benavidez, Isabel Cristina (2018). *El ABP en la clase de filosofía para favorecer el pensamiento crítico*, Universidad del Cauca, Colombia.

Martín García, Antonio Víctor; Barrientos Bradasic, Óscar (2009); Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación, *Teoría Educativa*, núm. 21, pp. 19-44, Universidad de Salamanca.

Morales Bueno, Patricia; Landa Fitzgerald Victoria (2004); Aprendizaje Basado en Problemas Problem – Based Learning, *Theoria*, vol. 13, pp. 145-157, ISSN: 0717-196X.

Moreno Hernández, Miguel Ángel (1998); Desarrollo del pensamiento crítico y generación juvenil, un desafío a las y los docentes, *Ciencia y Sociedad*, Vol. XXIII, NÚM. 4.

Murillo Sancho, Gabriela (2012); El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior, Revista electrónica: *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 1-23, Costa Rica.

Núñez-López, Susana; Avila-Palet, Jose-Olivares, Silvia-Lizett (2017); El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación superior*, vol. III, núm.23, pp.84-103. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Distrito Federal, México. ISSN: 2007-2872

Ortiz Acosta, Juan Diego (2013); Filosofía y pensamiento crítico. *Sincronía*, N°63, Universidad de Guadalajara, México.

Passmore John (1983); *Filosofía de la enseñanza*. Fondo de cultura económica, México.

Patiño Domínguez Hilda Ana María (2014); El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista, *DIDAC*, Número 64, julio-diciembre.

Paul, Richard; Elder Linda (2003); *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*, Fundación para el pensamiento crítico, extraído de: [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org).

Popper, K. (2018); Sobre la posición del maestro respecto a la escuela y el alumno. *Dilemata. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, n° 29, 1-6.

Razo, Ana (2017); La reforma integral de la educación media superior en el aula: política, evidencias y propuesta, *Perfiles educativos vol. XL*, núm. 159, ISSUE UNAM, pp.90-106

Restrepo Gómez, Bernardo (2005); Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria, *Educación y Educadores*, vol. 8, Universidad de la Sabana, Colombia.

Rivera Vásquez, Noemi; Agudelo Quiroz, Adriana María; Ramos Arcos, Xitlali Manuela; Vargas Mateus, Jackeline Camila (2015); Implementación del ABP como método para promover competencias de colaboración en un ambiente virtual (WEBNODE), *EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa*, núm. 51, ISSN: 1135-9250.

Rojas, García (2018); El portafolio de evidencias del alumno: una estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje favorecedora de la evaluación clínica, *Voces de la educación*, vol. 3, núm. 6, ISSN: 2448-6248, pp.177-190.

Saiz, Carlos; F. Rivas, Silvia (2008); *Evaluación en Pensamiento Crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensar*, Universidad de Salamanca, España.

Saiz, Carlos; Rivas, Silvia (2012); *Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos*, Revista Docencia Universitaria, vol. 10, Universidad de Salamanca.

Sánchez Álvarez Vicente (2011); ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? *Sophia*, núm. recuperado de: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/10.2011.01>.

Sánchez-Contreras, ML (2018); Taxonomía socioformativa: un referente para la didáctica y la evaluación, *Reflexiones sobre la evaluación socioformativa*, México, CIFE.

Santiago Galindo, Mario (2014); *La enseñanza de la ética en el CCH, una estrategia didáctica desde el aprendizaje basado en problemas (ABP)*, UNAM, México.

SEP (2019); *Encuesta del perfil de alumnos de educación media superior 2019*, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México.

St. Julien, J. (2007); *Explaining Learning: The Research Trajectory of Situated Cognition and the Implications of Connectionism*. En Kirshner, D. & Whitson, J. (Ed.), *Situated Cognition*. New Jersey, London: LEA, pp. 261-279.

Suárez González, Javier Roberto; Pabón Llinás, Daniela; Villaveces Franco, Leonor; Martín Gallego, Julio Antonio (2018); *Pensamiento Crítico y filosofía. Un diálogo con nuevas tonadas*, Universidad del Norte Editorial, Colombia.

Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza (2015); *El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales de su estudio*, *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol.11, núm 2, julio-diciembre, pp.111-333.

Trejo Ortega, Mónica María (2009); *Aprendizaje basado en problemas de geografía en nivel medio*, UNAM, México.

UNESCO (2009); *Enseñanza de la filosofía en América Latina y EL Caribe*, UNESCO, Francia.

Vaillant Denise (2009); *Procesos de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente*, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm., pp. 27-41.

Vargas Lozano, Gabriel (2011); *La situación de la filosofía en la educación media superior*, Editorial Torres Asociados, México.

Villarini Jusino, Ángel R. (s.f.); *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*, *Perspectivas psicológicas*, vol. 3-4, año IV, Puerto Rico.

Wenger, Etienne. (1996); *Communities of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press. Prólogo.

## Anexos

### 1.- Paráfrasis utilizada en la práctica

#### **Psicoanálisis del mexicano**

Paráfrasis del texto: Ramos Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*. Colección Austral, México, 2001, pp. 50-66.

“Los hombres no acostumbrados a la crítica creen que todo lo que no es elogio va en contra de ellos, cuando muchas veces elogiarlos es la manera más segura de ir en contra de ellos de causarles daño.”

Cuando los niños observan que sus fuerzas son inferiores a las de los adultos, por primera vez en su vida experimentan el sentimiento de inferioridad. México, nace de la humillación que el pueblo español ejerció sobre los pueblos indígenas y es obligado a entrar en la cultura occidental, a compararse con países en edad adulta dentro de esa cultura y México, como un infante, se siente inferior. ¿Son los mexicanos inferiores al resto de las personas? No, sin embargo, se sienten inferiores. Este rasgo de su carácter influye fuertemente su ser.

#### El Pelado

A pesar de que en el mexicano se encuentra el sentimiento de inferioridad esta lucha constantemente por ocultarlo. Los más privilegiados adoptan modismos y costumbres de otras culturas (preferentemente la europea) para sentirse superiores a los demás, creando una cúpula social a la que pocos pueden entrar, humillan al resto de sus conciudadanos para evadir su sentimiento de inferioridad y *sentirse*, por un momento, superiores, evadiendo así su ser.

Los menos privilegiados, que somos la mayoría, ponen en ejercicio el contrapeso de su sentimiento de inferioridad, y el modelo que ilustra de forma más pura este encubrimiento es el del pelado. Para este ser la vida ha sido hostil por todos lados y su actitud ante ella es de resentimiento. Es un ser de naturaleza explosiva cuyo trato es peligroso porque estalla al rose más leve. Es alguien a quien le gusta actuar de forma feroz para asustar a los demás, haciéndoles creer que es más fuerte y decidido. Pero esas reacciones no son más que un desquite ilusorio de su situación real en la que no es más que un cero a la izquierda. De aquí una constante irritabilidad que lo hace reñir con los demás por el motivo más insignificante.

Su *yo* en el fondo es un *yo* deprimido y para recuperar la fe en sí mismo se aferra a los más inmediato: su virilidad. El pelado considera que el símbolo de su fuerza y virilidad es su órgano sexual. Por ello cuando el mexicano insulta lo hace aludiendo a su rival una feminidad imaginaria “marica” “pareces vieja” o “te faltan huevos” son algunas formas en las que intenta afirmar su *yo* a través de la falta de virilidad del otro. Al pelado mexicano le gusta gritar que el “tiene muchos huevos” pues es el símbolo que le ayuda a evadir la realidad humillante, la pobreza y las injusticias en las que vive.

El falo (miembro masculino) sugiere al mexicano la idea del poder. De aquí ha derivado un concepto muy empobrecido de hombre. El vacío que siente lo intenta llenar con la imagen del macho, la de un ser con valentía desmesurada e irreal. Cuando el pelado mexicano se ve frente a alguien más culto, sensible o más inteligente se sacia diciendo, “yo no tendré todo eso... pero soy muy macho” una vil cortina de humo.

El mexicano vive en un continuo temor de ser descubierto, desconfiado de sí mismo, y por ello su percepción se hace anormal; imagina que todos son un potencial enemigo y desconfía de todo el que se le acerca.

Esquematicemos lo que se ha dicho hasta el momento:

- 1.- El mexicano tiene 2 personalidades, una real y una ficticia
- 2.- La real queda oculta por la ficticia que es la que muestra ante sí mismo y ante los demás
- 3.- La ficticia es opuesta a la real así que mientras mayor sea el sentimiento de inferioridad mayor será el intento por demostrar la hombría.
- 4.- Como la personalidad ficticia no tiene un sustento real crea un sentimiento de desconfianza hacia sí mismo
- 5.- La desconfianza lo hace tener una mala percepción de la realidad y desconfía sin motivo de todas las personas.
- 6.- Como vive en una constante falsedad se ve obligado a descuidar su realidad para alimentar seguir proyectando la personalidad ficticia.

Ahora bien, esa valentía que utiliza para encubrir su ser, suele asociarla con el concepto de nacionalidad. Las expresiones constantes de nacionalismo, tanto en lo individual como en lo colectivo, están revestidas por el lenguaje agresivo y sexualizado que caracteriza al pelado mexicano “viva México cabrones” o “los mexicanos somos los más chingones” son algunos ejemplos de ello.

El mexicano considera que las ideas no tienen sentido y las llama despectivamente “teorías”. Parece estar muy seguro de su sentido práctico. Pero como hombre de acción es torpe, y al fin no da mucho crédito a la eficacia de los hechos (como el COVID). No tienen ninguna religión ni profesa ningún credo social o político. Es lo menos “idealista” posible. Niega todo sin razón, porque él es la negación personificada. La vida mexicana da la impresión, en conjunto, de una actividad irreflexiva, sin plan alguno. Cada hombre en México, solo se interesa por los fines inmediatos. Trabaja para hoy y para mañana pero nunca para después. Ha suprimido de la vida una de sus dimensiones más importantes: el futuro. Para los mexicanos, el futuro será “lo que Dios diga”.

El mexicano es pasional, agresivo y guerrero por debilidad. Es susceptible, serio y nervioso, casi siempre está de mal humor y es a menudo iracundo y violento porque carece de una voluntad que controle sus movimientos.

Es cierto aquí que nos hemos atrevido a descubrir ciertas verdades que el mexicano se esfuerza por mantener ocultas, ya que sobrepone a ellas una imagen de sí mismo que no representa lo que es, sino lo que quisiera ser. Y, ¿cuál es el deseo más fuerte y más íntimo del mexicano? Quisiera ser un hombre que predomina entre los demás por su valentía y su poder. La sugestión de esta imagen lo exalta artificialmente, obligándolo a obrar conforme a ella, hasta que llega a creer en la realidad del fantasma que de sí mismo ha creado.

Terminamos estas notas de psicología mexicana preguntándonos si acaso será imposible expulsar al fantasma que se aloja en el mexicano. Para ello es indispensable que cada uno practique con honradez y valentía el consejo socrático de «conócete a ti mismo». Sabemos hoy que no bastan las facultades naturales de un hombre para adquirir el autoconocimiento, sino que es preciso equiparlo de antemano con herramientas intelectuales. Cuando el hombre así preparado descubra lo que es, el resto de la tarea se hará por sí solo. Los fantasmas son seres nocturnos que se desvanecen con sólo exponerlos a la luz del día.

2.- Segunda lectura.

## Máscaras mexicanas

Fragmento extraído de: Paz Octavio, *El laberinto de la soledad*. Recuperado de:  
<http://www.suneo.mx/literatura/subidas/Octavio%20Paz%20El%20Laberinto%20de%20la%20Soledad.pdf>

VIEJO O ADOLESCENTE, criollo o mestizo, general, obrero o licenciado, el mexicano se me aparece como un ser que se encierra y se preserva: máscara el rostro y máscara la sonrisa. Plantado en su arisca soledad, espinoso y cortés a un tiempo, todo le sirve para defenderse: el silencio y la palabra, la cortesía y el desprecio, la ironía y la resignación. Tan celoso de su intimidad como de la ajena, ni siquiera se atreve a rozar con los ojos al vecino: una mirada puede desencadenar la cólera de esas almas cargadas de electricidad. Atraviesa la vida como desollado; todo puede herirle, palabras y sospecha de palabras. Su lenguaje está lleno de reticencias, de figuras y alusiones, de puntos suspensivos; en su silencio hay repliegues, matices, nubarrones, arco iris súbitos, amenazas indescifrables. Aun en la disputa prefiere la expresión velada a la injuria: "al buen entendedor pocas palabras". En suma, entre la realidad y su persona establece una muralla, no por invisible menos infranqueable, de impasibilidad y lejanía. El mexicano siempre está lejos, lejos del mundo, y de los demás. Lejos, también de sí mismo. El lenguaje popular refleja hasta qué punto nos defendemos del exterior: el ideal de la "hombría" consiste en no "rajarse" nunca. Los que se "abren" son cobardes. Para nosotros, contrariamente a lo que ocurre con otros pueblos, abrirse es una debilidad o una traición. El mexicano puede doblarse, humillarse, "agacharse", pero no "rajarse", esto es, permitir que el mundo exterior penetre en su intimidad. El "rajado" es de poco fiar, un traidor o un hombre de dudosa fidelidad, que cuenta los secretos y es incapaz de afrontar los peligros como se debe. Las mujeres son seres inferiores porque, al entregarse, se abren. Su inferioridad es constitucional y radica en su sexo, en su "rajada", herida que jamás cicatriza. Sin duda en nuestra concepción del recato femenino interviene la vanidad masculina del señor — que hemos heredado de indios y españoles. Como casi todos los pueblos, los mexicanos consideran a la mujer como un instrumento, ya de los deseos del hombre, ya de

los fines que le asignan la ley, la sociedad o la moral. Fines, hay que decirlo, sobre los que nunca se le ha pedido su consentimiento y en cuya realización participa sólo pasivamente, en tanto que "depositaria" de ciertos 12 valores. Prostituta, diosa, gran señora, amante, la mujer transmite o conserva, pero no crea, los valores y energías que le confían la naturaleza o la sociedad. En un mundo hecho a la imagen de los hombres, la mujer es sólo un reflejo de la voluntad y querer masculinos. Pasiva, se convierte en diosa, amada, ser que encarna los elementos estables y antiguos del universo: la tierra, madre y virgen; activa, es siempre función, medio, canal. La feminidad nunca es un fin en sí mismo, como lo es la hombría.

En otros países estas funciones se realizan a la luz pública y con brillo. En algunos se reverencia a las prostitutas o a las vírgenes; en otros, se premia a las madres; en casi todos, se adula y respeta a la gran señora. Nosotros preferimos ocultar esas gracias y virtudes. El secreto debe acompañar a la mujer. Pero la mujer no sólo debe ocultarse, sino que, además, debe ofrecer cierta impasibilidad sonriente al mundo exterior. Ante el escaqueo erótico, debe ser "decente"; ante la adversidad, "sufrida". En ambos casos su respuesta no es instintiva ni personal, sino conforme a un modelo genérico. Y ese modelo, como en el caso del "macho", tiende a subrayar los aspectos defensivos y pasivos, en una gama que va desde el pudor y la "decencia" hasta el estoicismo, la resignación y la impasibilidad.

La herencia hispanoárabe no explica completamente esta conducta. La actitud de los españoles frente a las mujeres es muy simple y se expresa, con brutalidad y concisión. Para ellos, la mujer es una fiera doméstica, lujuriosa y pecadora de nacimiento, a quien hay que someter con el palo y conducir con el "freno de la religión". De ahí que muchos españoles consideren a las extranjeras como presa fácil. Para los mexicanos la mujer es un ser oscuro, secreto y pasivo. No se le atribuyen malos instintos: se pretende que ni siquiera los tiene. Mejor dicho, no son suyos sino de la especie; la mujer encarna la voluntad de la vida, que es por esencia impersonal, y en este hecho radica su imposibilidad de tener una vida personal. Ser ella misma, dueña de su deseo, su pasión o su capricho, es ser infiel a sí misma. Bastante más libre y pagano que el español, el mexicano no condena al mundo natural. Tampoco el amor sexual está teñido de luto y horror, como en España. La peligrosidad no radica en el instinto sino en asumirlo personalmente. Reaparece así la idea de pasividad: tendida o

erguida, vestida o desnuda, la mujer nunca es ella misma. En este sentido, no tiene deseos propios.

Las norteamericanas proclaman también la ausencia de instintos y deseos, pero la raíz de su pretensión es distinta y hasta contraria. La norteamericana oculta o niega ciertas partes de su cuerpo porque son inmorales y, por lo tanto, no existen. Al negarse, reprime su espontaneidad. La mexicana simplemente no tiene voluntad. Su cuerpo duerme y sólo se enciende si alguien lo despierta. Nunca es pregunta, sino respuesta, materia fácil y vibrante que la imaginación y la sensualidad masculina esculpen. Frente a la actividad que despliegan las otras mujeres, que desean cautivar a los hombres a través de la agilidad de su espíritu o del movimiento de su cuerpo, la mexicana opone un cierto hieratismo, un reposo hecho al mismo tiempo de espera y desdén. El hombre revolotea a su alrededor, la festeja, la canta, hace caracolear su caballo o su imaginación. Ella se vela en el recato y la inmovilidad. Es un ídolo. Como todos los ídolos, es dueña de fuerzas magnéticas, cuya eficacia y poder crecen a medida que el foco emisor es más pasivo y secreto. Analogía cósmica: la mujer no busca, atrae. Y el centro de su atracción es su sexo, oculto, pasivo.

Esta concepción —bastante falsa si se piensa que la mexicana es muy sensible e inquieta— no la convierte en mero objeto, en cosa. La mujer mexicana, como todas las otras, es un símbolo que representa la estabilidad y continuidad de la raza. A su significación cósmica se alía la social: en la vida diaria su función consiste en hacer imperar la ley y el orden, la piedad y la dulzura. Todos cuidamos que nadie "falte al respeto a las señoras", noción universal, sin duda, pero que en México se lleva hasta sus últimas consecuencias. Gracias a ella se suavizan muchas de las asperezas de nuestras relaciones de "hombre a hombre". Naturalmente habría que preguntar a las mexicanas su opinión; ese "respeto" es a veces una hipócrita manera de sujetarlas e impedirles que se expresen. Quizá muchas preferirían ser tratadas con menos "respeto" (que, por lo demás, se les concede solamente en público) y con más libertad y autenticidad. Esto es, como seres humanos y no como símbolos o funciones. Pero ¿cómo vamos a consentir que ellas se expresen, si toda nuestra vida tiende a paralizarse en una máscara que oculte nuestra intimidad?

Es curioso advertir que la imagen de la "mala mujer" casi siempre se presenta acompañada de la idea de actividad. A la inversa de la "abnegada madre", de la "novia que espera" y del

ídolo hermético, seres estáticos, la "mala" va y viene, busca a los hombres, los abandona. Por un mecanismo análogo al descrito más arriba, su extrema movilidad la vuelve invulnerable. Actividad e impudicia se alían en ella y acaban por petrificar su alma. La "mala" es dura, impía, independiente, como el "macho". Por caminos distintos, ella también trasciende su fisiología y se cierra al mundo.

Es significativo, por otra parte, que el homosexualismo masculino sea considerado con cierta indulgencia, por lo que toca al agente activo. El pasivo, al contrario, es un ser degradado y abyecto. El juego de los "albures" —esto es, el combate verbal hecho de alusiones obscenas y de doble sentido, que tanto se practica en la ciudad de México— transparenta esta ambigua concepción. Cada uno de los interlocutores, a través de trampas verbales y de ingeniosas combinaciones lingüísticas, procura anonadar a su adversario; el vencido es el que no puede contestar, el que se traga las palabras de su enemigo. Y esas palabras están teñidas de alusiones sexualmente agresivas; el perdidoso es poseído, violado, por el otro. Sobre él caen las burlas y escarnios de los espectadores. Así pues, el homosexualismo masculino es tolerado, a condición de que se trate de una violación del agente pasivo. Como en el caso de las relaciones heterosexuales, lo importante es "no abrirse" y, simultáneamente, rajarse, herirse, al contrario.

### 3.- Rúbrica para evaluar el borrador

Rubro	Insuficiente	Suficiente	Excelente
<b>Estilo</b>	Faltan los requisitos formales y los argumentos son confusos	Cumple con los requisitos formales y utiliza argumentos que justifican parcialmente la conclusión	Cumple con los requisitos formales y utiliza argumentos solidos
<b>Contenidos</b>	La explicación se limita a ideas secundarias	Se explican las ideas centrales	Se explican ideas centrales e ideas secundarias
<b>Coherencia</b>	Las ideas se presentan de forma desorganizada	Existen ideas sueltas que no se relacionan con el texto	Hay una concatenación lógica entre las ideas
<b>Objetividad</b>	La información presentada no tiene respaldo	La información presentada justifica solo algunas ideas	La información justifica satisfactoriamente todas las ideas

### 4.- Rúbrica para evaluar el trabajo final.

Valoración	2 puntos	1 puntos	0 puntos	Total
<b>Propuesta</b>	La propuesta es una solución viable al problema que se planteó	La propuesta soluciona parcialmente o solo uno de los aspectos del problema que se planteó	La propuesta no es una solución viable al problema planteado	
<b>Lenguaje filosófico</b>	Utilizan adecuadamente conceptos filosóficos para explicar la solución al problema.	Utilizan algunos conceptos filosóficos, pero no queda claro el sentido de estos	No hay uso de conceptos filosóficos o estos se utilizan de forma ambigua o de manera incorrecta	
<b>Coherencia</b>	La solución propuesta está bien fundamentada y sigue un orden lógico.	La propuesta no está suficientemente bien fundamentada y el orden es ambiguo	La propuesta no está bien fundamentada y presenta incoherencias	
<b>Ortografía</b>	El trabajo no tiene errores ortográficos	No hay más de 5 errores ortográficos	Hay más de 5 errores ortográficos	
<b>Reflexividad</b>	El trabajo considera no solo la experiencia particular sino la influencia de la colectividad	El trabajo considera de forma parcial la influencia de la colectividad	El trabajo es una perspectiva individualista del trabajo	
<b>Calificación de la actividad</b>				

## Apéndice

### **Una experiencia de trabajo colegiado en el COLBACH**

Como se mencionó en el cuerpo de la tesis, el presente trabajo amplió sus posibilidades más allá de la relación docente-alumno y se trasladó a una relación entre colegas. Del 14 al 18 de febrero del 2022, durante el periodo intersemestral se impartió el curso “PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVES DEL ABP EN LA ASIGNATURA DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS” Que tuvo como propositoel crear materiales didácticos para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, mediante el uso de la metodología del ABP y usando herramientas teóricas y metodológicas, para construir una concepción autónoma de los mismos, así como su instrumentalización en una secuencia didáctica.

El curso se desarrolló en un ambiente virtual, sumando en total 30 horas repartidas a lo largo de los 5 días, es decir, 6 horas por día. La dinámica fue la siguiente: Los primeros dos días se trabajó la definición de pensamiento crítico, los otros dos la concepción e instrumentalización del ABP y el ultimo día se dedicó a la revisión de las secuencias didácticas. Cada día el curso se dividía en dos partes, la primera de ellas era sincrónica y estaba destinada a introducir el tema a través de una exposición por parte del docente, al trabajo en equipos y finalmente una discusión en plenaria (utilizando la plataforma de Microsoft Teams); la segunda parte era asíncrona y se le pedía al docente la entrega de una actividad en específico (utilizando la plataforma de Google Classroom).

Al curso se inscribieron 15 profesores, todos del área de filosofía. De ellos, tres nunca se presentaron y dos tuvieron una presencia intermitente, por lo que solo asistieron de manera regular 10. Aunque la población fue pequeña el curso se pudo desarrollar de manera fluida. Cabe resaltar que los docentes participantes se mostraron muy interesados desde el principio y demostraron su compromiso cumpliendo con la gran mayoría de las actividades solicitadas. Finalmente, respecto a la estructura del curso, se debe mencionar que todo el material utilizado en él, o bien se encuentra en la bibliografía de esta tesis, o bien está inspirado en ella.

Con todos estos elementos se puso en marcha. Cabe mencionar que el objetivo institucional está centrado en el producto final, es decir en los materiales o métodos que el docente pueda aplicar. Sin embargo, lo que se trabajó con los profesores fue ligeramente distinto. Si bien se siguió esta vía, también se intentó promover algo distinto: la autonomía del docente de filosofía. ¿En dónde tuvo lugar esto? En la construcción personal de los conceptos, esto con el fin de abonar a la significación o resignificación personal del sentido de la propia práctica. En ningún momento se tuvo la intención de hacer que los cursantes se adhirieran a la perspectiva del instructor, sino que ellos tuvieran la última palabra a la hora de decidir sus propios objetivos. Para entender mejor este punto es propicio observar lo que aconteció. Para hacerlo más cómodo se dividirá la exposición en tres tiempos, primero se hablará de todo lo que se reflexionó a través del PC, posteriormente la manera en la que fue asimilado el ABP y finalmente los resultados y conclusiones personales.

El curso comenzó con varias preguntas que sirvieron de diagnóstico, de entre ellas las más relevantes fueron ¿Qué entiende por pensamiento crítico? Y ¿Qué lo motivó a tomar este curso? Estas cuestiones arrojaron datos interesantes que pueden ser utilizados como referencia para ver el progreso de los docentes. Respecto a la primera pregunta las respuestas más comunes fueron “saber argumentar o defender una idea de forma racional”, “reflexionar sobre el entorno” y “cuestionarse las cosas”. Por otro lado, las respuestas a la segunda pregunta fueron “Porque no conozco el ABP”, “Poque quiero variar mi dinámica de clase”, “Para cambiar el modelo tradicional de dar clase (clase magistral)” y “Para motivar a mis alumnos y promover el gusto por la filosofía”. Podemos inferir dos cosas de estas respuestas, la primera es que los profesores, al iniciar el curso, contaban con una definición amplia y poco precisa de los que es el PC y, por otro lado, que desconocían como propiciarlo en el aula y no sabía, en su mayoría, qué es el ABP. Es decir, desde el comienzo se pudo observar la pertinencia del curso ya que parecía ofrecer herramientas nuevas a los profesores y satisfacer algunas de sus necesidades.

Cuatro puntos fueron clave en la acepción de PC, en primer lugar, el conocimiento de las tres olas de pensamiento, en segundo, el reconocimiento de cada una de ellas a través de ejemplos, en tercer lugar, la definición de filosofía y finalmente la construcción propia de la definición de PC.

El curso prosiguió con un trabajo en equipos, se dividió al grupo en tres y a cada parte se le entregó una lectura en la que se defendía alguna concepción de PC. Los docentes leyeron con cuidado el texto y posteriormente organizaron la información más importante en una presentación digital y finalmente la presentaron en plenaria motivando el diálogo. Una vez terminadas las exposiciones el instructor expuso a grandes rasgos en qué consistía cada una de las olas del PC, sus principales características y, fundamentalmente, su principal propósito. A través de una presentación los docentes conocieron la información y comenzaron a hacer sus preguntas respecto a cada una de las formulaciones. Cuando terminó la exposición comenzó el trabajo asincrónico, en él se pidió a los docentes que identificaran a qué ola del PC correspondía cada una de las definiciones vistas en la sesión; para lograr el propósito se les facilitó un formato en el que identificaban las características principales de cada definición y argumentaban a qué ola pertenecían.

Durante la segunda sesión se llevó a cabo un pequeño diálogo entre los docentes en el que reflexionaban sobre la autonomía que tenemos. Al presentar la distinción entre oficio y profesión los profesores explicitaron una contradicción que se encuentra vigente en el trabajo: el discurso oficial nos asume como profesionales, pero la práctica nos trata como oficiantes. La imposición y poca flexibilidad de los programas de estudio, los estándares de aprobación que se exigen, los rigurosos procesos de promoción que coaccionan la práctica del día a día, el salario, entre otros factores, sugieren que el trabajo del profesor de filosofía del COLBACH es un oficio. Sin embargo, cuando se analizan las políticas institucionales, los discursos oficiales y sobre todo la asignación de responsabilidades, se sugiere que el profesor es un profesional. Esta contradicción favorece a la institución, pero no al trabajador. Frente a este problema surgió la pregunta ¿Cómo ganar más autonomía? Para encontrar una respuesta el instructor trajo a colación el concepto de *practicante reflexivo*, el cual ayudó a los profesores a entender que la autonomía se comienza a construir desde el sentido que cada uno le da a su trabajo.

Durante el diálogo los docentes recordaron sus primeros años frente a grupo, sus emociones, sus dudas y sus necesidades. Reconocieron que se refugiaron en las prácticas de sus profesores de universidad para poder salir adelante, pero que eso fue lo que al mismo tiempo los limitó, ya que los alumnos de bachillerato son diferentes a los alumnos universitarios. La

urgencia del *cómo* nos lleva al olvido del *para qué* y ese olvido nos introduce en un ejercicio mecánico y rutinario que deja de ser satisfactorio en poco tiempo. La mejor forma de combatir este malestar es volver al inicio y preguntarnos ¿Para qué enseñar filosofía? Y al mismo tiempo ¿Qué tipo de profesor me gustaría ser?

Para satisfacer la última pregunta, en equipos, los profesores elaboraron una lista con las diez características que debe tener el profesor de filosofía del COLBACH para ser un buen practicante reflexivo. En la plenaria resaltaron algunas características como: tener una concepción clara de lo que es la asignatura, tener un buen dominio de los temas, conocer el contexto del estudiante, estar en constante capacitación, entre otras.

Para contestar a la primera pregunta, se dejó como trabajo asincrónico una lectura de Adolfo Sánchez Vásquez y un breve cuestionario con cuatro preguntas que intentan estimular construcción autónoma del sentido de la propia práctica. A continuación, las preguntas y algunas de las respuestas ofrecidas por los profesores:

#### 1.- ¿Cómo entiendo la filosofía?

“En primer lugar, pienso que se debe hacer una distinción entre dos ámbitos generales de la filosofía. En este sentido, entiendo a la filosofía como dos caras de una misma moneda: por un lado, la filosofía es una *actividad académica* y, por otro, una *actividad práctica*.

Como actividad académica, la filosofía puede entenderse como un conjunto de conocimientos que busca establecer, de manera racional, los principios más generales del conocimiento, de la realidad y de la existencia humana. Desde esta perspectiva, la filosofía se acerca bastante a la ciencia y a la religión, disciplinas que intentan dar una explicación de todo lo que nos rodea...

Por otro lado, como actividad práctica la filosofía puede ser comprendida como una actividad que consiste en examinar y producir ideas de manera crítica en nuestra propia vida, fuera ya del ámbito académico. Desde esta perspectiva, la filosofía se convierte en filosofía para la vida, en una guía, en creadora de sentido.

Esta segunda caracterización recoge el espíritu que, entre otros, poseía Sócrates. Él pensó a la filosofía como una actividad práctica, que ayuda a conocernos a nosotros mismos y que era el propósito mismo de ella”

“En buena medida la filosofía yo la entiendo como el cúmulo de esfuerzos teóricos por entender la realidad concreta, pero no desde una vitrina del pensamiento puro, sino como una reflexión comprometida con las diversas situaciones y circunstancias. Pensar filosóficamente es pensar de manera activa, inmiscuyéndose, involucrándose en los problemas, partiendo de problemas concretos.”

#### 2.- ¿Qué características presentan los alumnos de mi plantel?

“El plantel #6 “Vicente Guerrero” se ubica en la alcaldía Iztapalapa, la cual históricamente ha sido marginada y estigmatizada por la centralización de los servicios básicos. Los jóvenes que asisten a este plantel vienen de familias pobres y con poca preparación educativa, además que sus hábitos y costumbres están determinados por la violencia y la falta de seguridad social que impera en la zona.”

“... como profesores del Colegio de Bachilleres nos enfrentamos a situaciones muy particulares, propias de un contexto social un tanto desfavorecido donde predominan el bajo nivel económico, cultural, problemas de violencia intra y extrafamiliar, drogadicción, inseguridad entre algunos otros; que sin duda son determinantes en el desempeño académico de los estudiantes.”

### 3.- ¿Por qué y para qué enseño filosofía?

“Me dedico a la enseñanza de la filosofía porque en mi formación encontré en la metodología filosófica y en su discurso la única fuente de cuestionamiento profundo ante los fundamentos de lo que considero una sociedad decadente y una moral fetichizada. Estoy convencido que el pensamiento crítico que es la base de la filosofía es necesario en la formación de toda persona para poder crearse mínimamente un criterio propio ante las ideologías vulgares que pretenden tener a la masa dominada.”

“Bajo este espectro hablar del ¿por qué y para qué enseñar filosofía? Se torna en una empresa ardua, ya que no sólo es considerar la pertinencia del saber filosófico en su carácter formativo y académico, sino en rescatar el ejercicio reflexivo de la como una labor inherente en el hombre, que permita a los jóvenes comprenderse a sí mismos y a su realidad en todo su eje cambiante. También, entre otras cosas, la importancia de la enseñanza de la filosofía radica en fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en los jóvenes, motivarlos pensar y estructurar una visión del concreta del mundo desde análisis de lo que les es más inmediato; lo que fomenta en ellos una forma más extensa en la que ellos pueden darse a la tarea reflexiva y de acostumbrarse a pensar y repensar toda su cotidianidad y encontrarle un uso y sentido práctico.”

“Por ello mismo, la impartición de la filosofía no se debe de reducir a dar de manera esquemática y enciclopédica un compendio de disciplinas e ideas filosóficas descontextualizadas, sin ningún referente a nuestra realidad y a nuestra época, sino que éstas deben de encontrarse ancladas en nuestra cotidianidad, que les permita a los estudiantes reflexionar y tomar una postura crítica de su entorno. La filosofía como diría Jean Paul Sartre está para “ensuciarse las manos”, para ser una herramienta que les permita a los estudiantes tener elementos para pensar su realidad y, en dado, caso incidir en ella.”

### 4.- ¿Qué concepción de pensamiento crítico puede ser más útil en mi contexto y con base en mis expectativas educativas?

“En este sentido un componente del pensamiento crítico es el que resalta a partir de la segunda y tercera ola, la importancia de entender la producción de pensamiento como un ejercicio de indagación situada o contextualizada, es decir, no se piensa desde la abstracción pura y desinteresada, sino siempre desde una posición específica, desde intereses particulares, desde un ámbito social y cultural que a su vez genera una visión particular de las cosas. Tanto la crítica como la autocrítica despegan desde un terreno común, desde un plano que afecta de manera inmediata.”

“En el contexto de la educación media superior, me parece que la concepción mas adecuada de pensamiento crítico es aquella que parte de la situación contextual de los alumnos y que

proporciona herramientas teóricas para la interpretación de la realidad dentro y fuera del aula, es decir un pensamiento crítico conveniente para la formación media superior integra los conocimientos teóricos a las circunstancias de cada persona para darles instrumentales para su vida.”

“Dentro de mi práctica docente considero prudente e importante fomentar un pensamiento crítico que aborde distintos aspectos o, mejor dicho, se esboce desde distintas perspectivas. Por una parte, basarme en la concepción lógica y analítica que les permita desarrollar habilidades que les sirvan no sólo para el reconocimiento de pensamientos correctos e incorrectos, sino que les permitan clarificar y discriminar postulados que tengan un criterio de objetividad, es decir, que les permita juzgar tanto sus ideas como las de otros para con ello ir reconstruyendo su sistema idiosincrático. Por otra parte, fomentar una costumbre autocrítica y reflexiva, que relacione y clarifique como las disposiciones intelectuales se relacionan y distinguen de lo afectivo, esto debido a que muchas veces no se tiene una correcta separación de los juicios movidos por la sensibilidad y ello afecta su deliberación objetiva. Por último, practicar y hacer algo constante el ejercicio del pensamiento crítico mediante no sólo el análisis, sino también mediante la crítica y la comparación de su contexto inmediato, desde su perspectiva histórica y cultural, pues ello es en lo que se desenvuelven día con día.”

Como se puede observar, las respuestas son muy similares en algunos aspectos. En primer lugar, se puede apreciar que por filosofía se entiende el pensamiento riguroso sobre el contexto. En segundo lugar, se asume que los alumnos están inmersos en un contexto marginal, en el que reina la desigualdad económica, la violencia, vicios, y situaciones poco favorables. Esta observación realista de la circunstancia mexicana es importante ya que orienta la filosofía hacia un camino distinto, no como un análisis puramente teórico de concepciones hipostasiadas en un mundo abstracto, sino como el compromiso de mejorar las condiciones adversas que se tienen. El tercer grupo de respuestas permiten observar esto último, todas ellas convergen en una praxis de vida, ya sea para que el alumno se comprenda a sí mismo y le dé sentido a su vida, o bien, para que además de ello comprenda su realidad inmediata e incida en ella. El objetivo es hacer del alumno un pensador crítico comprometido con el mejoramiento su comunidad. Las últimas respuestas, si bien son distintas en el cómo, son similares en el para qué, el pensamiento crítico debe servir para la vida, para comprender y transformar la realidad, y de esta forma tener una experiencia más digna de la misma.

Durante la tercera sesión se trabajó con la metodología. Los profesores conocieron un poco de la historia del ABP, sus precedentes, su relación con el constructivismo y su impacto tanto en México como en el mundo. Posteriormente se les pidió que leyeran un texto y que elaboraran una lista de cotejo que ayudara a discernir entre un buen y un mal problema ABP. Las listas de cotejo coincidieron en los puntos centrales: que tenga relación con el contexto

del alumno, que presente un desafío para ellos, que invite a más de una solución, que se presente mal organizado y que este dirigido por un propósito educativo relacionado con los contenidos del programa de estudios. La lista no solo sirvió para sintetizar el texto y dialogarlo en plenaria, sino que ayudó al trabajo asincrónico.

En esta ocasión la actividad consistió en el diseño de un problema que pudiese implementarse en la materia de problemas filosóficos. Para orientar a los docentes se les sugirieron las siguientes preguntas guía y se les aconsejó que utilizaran la rúbrica hecha en clase: ¿Por qué y para qué enseño filosofía? ¿Qué entiendo por pensamiento crítico? ¿Cuál es el tema del programa de estudios en el que deseo intervenir? ¿Cuál es el problema que deseo implementar? ¿El problema es congruente con mis objetivos personales y los institucionales? ¿Por qué? Como se puede observar las primeras dos preguntas rescatan lo visto en las anteriores dos sesiones, mientras que la tercera apela al programa de estudios de la asignatura, por último, la cuarta pregunta invita a la construcción del problema y la quinta a hacer explícita la congruencia entre el problema y lo antes mencionado. Derivado de estas preguntas compartimos algunos de los problemas que fueron construidos, con el fin de que o bien sean tomados como ejemplo, o bien se puedan modificar para adecuarlos a la práctica del lector. Acompañando a cada problema se encuentra el tema del programa de estudios que se utilizó como base.

Tema: Objetivación y alienación

Problema:

Juan es un obrero que trabaja en una fábrica textil de producción a destajo, donde trabaja la jornada completa de lunes a sábado, aunque en recurrentes ocasiones debido a la demanda de trabajo de temporada, tiene que laborar más tiempo, quedándose hasta altas horas de la noche. Juan es a su vez un padre de familia que vive con sus tres hijos y su esposa en una zona popular en las inmediaciones de la Ciudad de México a dos horas de distancia de su centro de trabajo. Juan gana el salario mínimo y sólo en algunas ocasiones logra obtener un poco más por el concepto de “comisión por producción”.

Los hijos de Juan todos adscritos a escuelas públicas, dos en primaria y uno en bachillerato están por iniciar el semestre, lo cual implica ciertos gastos considerables en útiles, uniformes, materiales, entre otras cosas. Al culminar la semana laboral que fue particularmente pesada y desgastante y, además, recibir su pago correspondiente debido a que es quincena, Juan ya rumbo a su hogar se encuentra con un amigo, el cual le propone ir a tomar a una cantina. Juan debido al cansancio y al hartazgo de la semana extenuante de trabajo decide ir con él y se gasta parte de su sueldo.

Tema: Existencialismo

Problema:

Carlos y Daniel tienen un amigo en común que falleció, del cuál su familia no ha decidido si realizar los ritos fúnebres acostumbrados o darle una sepultura simple, debido a que Manuel (el finado) en ningún momento mostró interés o deseo por alguna de estas cosas.

Carlos, es una persona educada en el catolicismo y considera apropiado que antes del funeral se realicen los rezos y rituales propios de la religión para garantizar el descanso y trascendencia del alma de Manuel.

Daniel, por otra parte, no ha sido educado bajo ningún dogma religioso, por lo que considera que la realización de un rito es algo inútil ya que Manuel murió y no le espera nada posterior a la muerte, ya que no hay garantía ni evidencia de que así sea.

Rogelio, un sobrino del finado, escucha la discusión de los amigos de su tío y antes de acercarse a ellos en su mente se gestan diversas ideas que lo ponen a reflexionar: ¿si no hay garantía de vida después de la muerte, para qué sirve la religión?, ¿en caso de existir un alma, ¿qué pasa con ella cuando morimos?, ¿será posible que morir tan sólo sea un sueño eterno, similar al de una vida eterna o acaso eso lo será la vida y al morir se acaba el sueño?

Posterior a estas interrogantes a las que Rogelio no encuentra respuesta, se acerca a los amigos de su tío para buscar ayuda arrojándoles la siguiente pregunta como nexo final de su reflexión: ¿vale la pena vivir una vida de la que se tiene una certeza para su final; cuál es el propósito de vivir si lo que se tiene como certeza de ella es la muerte?

Tema: El problema sobre el sentido de la vida

Problema:

Esther es una chica que cursa el último año de la preparatoria. Siempre ha soñado con estudiar la universidad y dedicarse a lo que le gusta, aunque aún no ha podido decidir debido a que le gusta tanto la literatura como la pintura.

Recientemente, Isabel ha tenido conflictos con su familia porque sus padres le aconsejan estudiar medicina o alguna ingeniería, y olvidarse de alguna otra carrera, ya que -en palabras de sus padres- “Isabel debe elegir una carrera que deje dinero”.

Isabel es una muy buena estudiante, y le preocupa qué hará con su vida. Recientemente ha recibido muchos consejos por parte de sus amigos, familia y profesores, aunque esto no ha hecho más que confundirla más.

No recomendamos utilizar de forma exacta los ejemplos de problemas ABP ya que al inicio de la penúltima sesión se analizaron en grupo y se realizaron varios comentarios sobre ellos, lo cual derivó en algunas modificaciones. Sin embargo, en ellos ya se pueden observar las anotaciones sugeridas en las rúbricas. En primer lugar, todos ellos obedecen al contexto de los alumnos, a su situación como estudiantes, a su economía, e incluso a su naturaleza como mortales, atravesados por idiosincrasias que intentan darle sentido a su propia muerte. Además, los problemas son abiertos ya que ni uno tiene una sola respuesta, y son narrados como casos de la vida cotidiana lo cual los hace poco estructurados y desafiantes. Otra

característica que vale la pena señalar es que no son solo un ejercicio intelectual, es decir, problemas que se pueda someter al análisis lógico-filosófico y solo de ahí derivar una solución. Estos problemas van más allá, invitan al alumno a examinar su experiencia, a activar sus conocimientos previos, a hacer explícitos sus propios deseos, sus sentimientos y prejuicios; pero sobre todo los invitan al diálogo con la tradición filosófica, con sus compañeros, su familia, el profesor y consigo mismos. Estos problemas no se pueden solucionar a la manera de un problema matemático, estos problemas comprometen su forma de ser, la manera en la que piensan, experimentan, sienten y se correlacionan con la vida, con los otros.

Durante la penúltima sesión, después de retroalimentar los problemas expuestos por los docentes se dio paso a la explicación de las variantes metodológicas del ABP. En esta ocasión, se les explicó a los docentes la variante Maastrich, la variante de Hong Kong y la variante 4X4. Se explicaron las fases de cada variante, la lógica subyacente, se dieron algunos ejemplos y se resolvieron las dudas formuladas por los participantes. Una vez concluida la exposición se dio paso a la actividad, la cual consistía en elaborar una propuesta que pudiese ser instrumentalizada en la modalidad semipresencial del COLBACH. Es de suma importancia mencionar que el resultado de esta actividad se vio reflejado en el tercer capítulo de esta tesis.

En las conclusiones se ha mencionado la importancia del trabajo colegiado y ello se debe a que el autor del presente trabajo encontró un gran obstáculo cuando el COLBACH decidió implementar el regreso escalonado dividiendo a los grupos en dos partes y asignándoles un horario presencial distinto. Esta situación, que vivimos todos los profesores de la institución, nos generó gran desconcierto y nadie tenía una idea clara sobre cómo trabajar con los alumnos. Estas inquietudes se expresaron en el curso por parte de los docentes y de ellos nació la propuesta de dosificación. No solo eso, también se propuso que no solo se utilizara una variante del ABP, sino que también se construyera una nueva ocupando aspectos de las tres variantes vistas. Es decir, lo visto en el tercer capítulo, tanto la dosificación como la variante de los seis pasos utilizada, no solo nació de la mente del autor sino del trabajo conjunto de los profesores que participaron en el curso. Es por ello que en las conclusiones se rescata la importancia del trabajo en equipos de profesores para el diseño de los cursos.

Sin el trabajo desarrollado en este curso para docentes es muy probable que la tesis hubiera recorrido otros caminos. De la presente propuesta se concluye que lo desarrollado en este trabajo es de utilidad, no solo para trabajar con los alumnos, sino para trabajar con los docentes y la prueba de su eficiencia es la propia tesis.

Finalmente, el trabajo asincrónico de la cuarta sesión fue el borrador de un plan de clase para aplicarlo en el semestre 2022-A, para ello se les pidió a los docentes que utilizaran el formato de su preferencia pero que incluyera los siguientes aspectos: Contenidos, propósitos, problema ABP, dosificación, recursos didácticos, productos esperados, criterios de evaluación y opcionalmente un diseño instruccional.

A continuación, se muestra uno de los trabajos realizados por los docentes con el fin de ser analizado, criticado, reforzado, utilizado como modelo, o adaptado por el lector:

<b>DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b>		
<b>INSTITUCIÓN:</b> Colegio de Bachilleres	<b>PLANTEL:</b> #6 “Vicente Guerrero”	
<b>PROFESOR(A):</b> XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	<b>GRUPO:</b>	<b>FECHA:</b> 18-febrero-2022
<b>CAMPO DISCIPLINAR:</b> Humanidades	<b>ASIGNATURA:</b> Problemas filosóficos	<b>SEMESTRE:</b> 2022-A
<b>CORTE DE APRENDIZAJE:</b> Tercero	<b>PERIODO DE APLICACIÓN:</b> semanas 12 - 15	<b>DURACIÓN EN HORAS:</b> 9 horas

<b>Contenido: Bloque 3: Alternativas de solución a la crisis moderna</b>		
<b>PROPÓSITO DEL CORTE DE APRENDIZAJE:</b> El estudiante será capaz de argumentar una propuesta de solución a la crisis moderna, para que asuma con responsabilidad la relación que tiene consigo mismo y con los otros.		
<b>Propósito didáctico:</b>  El estudiante será capaz de identificar y evaluar las implicaciones éticas y culturales de la implementación de la	<b>3.- Problema ABP</b>  La educación pública es un derecho humano reconocido internacionalmente, los estados tienen la obligación de proveer las condiciones necesarias para la satisfacción de este derecho. Con las	<b>4.- Dosificación de alguna variante metodológica</b>  <u><b>Variante Maastrich</b></u>  <b>TIEMPO ESTIMADO:</b> Se piensa el planteamiento del ABP para un corte o bloque.

<p>digitalización escolar en su vida y en la de otros jóvenes de su país.</p>	<p>medidas de restricción de movilidad y confinamiento a partir de la crisis sanitaria por COVID-19, la situación educativa en México ha sufrido un severo impacto en el acceso a este derecho.</p> <p>Según el Fondo de la Naciones Unidas para la infancia (UNICEF por sus siglas en inglés), en México, el 78.6% de las personas reportaron dificultades para continuar con la educación de niños y adolescentes en casa, debido a que el 48.5% carece de computadoras e internet y el 31.4% carece de apoyo por parte de las y los maestros.</p> <p>Para ejemplificar esta problemática mostramos tres casos hipotéticos:</p> <p>Xóchitl, vive en Iztapalapa, no cuenta con computadora o celular, trabaja vendiendo en el metro y tuvo que suspender su educación desde que las clases comenzaron a ser virtuales.</p> <p>Pedro vive en la alcaldía Cuauhtémoc, tiene computadora de escritorio en casa, pero la comparte con sus dos hermanos menores que cursan la secundaria y la primaria respectivamente. Durante el día, ayuda a su padre en el negocio de comida, por lo que dedica muy poco tiempo a su educación en línea, así que su aprovechamiento escolar es deficiente, tiene bajas calificaciones y ha reprobado materias.</p> <p>Ximena vive en la alcaldía Benito Juárez, cuenta con laptop personal y teléfono inteligente, no es una alumna sobresaliente, pero lleva buenas calificaciones, quiere ser youtuber y viajar por el mundo.</p> <p>Es indiscutible que la tecnología actual nos permitió comunicarnos durante la pandemia, pero:</p>	<p>*Las plataformas y herramientas TIC se utilizarán como repositorio de difusión y herramientas de comunicación entre los alumnos.</p> <p><b>[FASE DE ANTECEDENTE]</b></p> <p><b>Paso previo de logística y operatividad:</b> Idealmente se desarrolla con grupos pequeños de entre 20 y 40 alumnos como máximo y los alumnos trabajan en grupos de 5 a 10 alumnos.</p> <p>El método consta de 7 pasos divididos en 3 fases: La fase preliminar (en la que se encuentran los primeros 5 pasos), la fase de estudio y la fase de informe.</p> <p><b>Fase Preliminar [3 horas presencial]</b></p> <p><b>Paso 1:</b> Leen el caso o situación problemática y clarifican conceptos.</p> <p><b>Paso 2:</b> Definen el problema o problemas.</p> <p><b>Paso 3:</b> Se analiza el problema, se sugieren soluciones con base en el conocimiento previo y se buscan las causas del problema.</p> <p><b>Paso 4:</b> Se revisan los pasos 2 y 3, y se extraen las hipótesis más probables.</p> <p>Finalmente se identifica qué información se necesita para solucionar el problema.</p> <p><b>Fase de Estudio [3 horas asincrónicas]</b></p> <p><b>Paso 6:</b> Búsqueda de información y estudio personal. Los estudiantes buscan información relativa a los objetivos de aprendizaje. La estudian y resumen para comunicársela a sus compañeros. Desarrollan competencias y aprenden autónomamente. Esta fase se realiza de forma asincrónica.</p> <p><i>*Se invitará a los alumnos se reúnan asincrónicamente.</i></p>
---	--	--

	<p>¿La digitalización y virtualización de la educación es la única alternativa que tiene los gobiernos?</p> <p>¿Mayor desarrollo tecnológico significa sociedades más justas?</p> <p>¿Qué propondrías para resolver esta problemática?</p>	<p><b>Paso 6.1:</b> Borrador de informe. Se elabora de manera asincrónica, para entrega presencial.</p> <p><b>Fase de Informe [3 horas presencial]</b></p> <p><b>Paso 7:</b> Tutoría presencial de los avances, revisión puntual y breve del informe elaborado previamente.</p> <p><b>Paso 7.1:</b> Finalmente se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos.</p> <p>Cada uno presenta un resumen de los recursos que consultó y una valoración de su fiabilidad y su relevancia con respecto al problema citando asimismo su procedencia. Finalmente se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos. El tutor valora el aprendizaje y el trabajo de los grupos.</p> <p><i>*En dado caso se puede iniciar otro ciclo de investigación adicional hasta que se reúna toda la información necesaria para resolver el problema.</i></p>
<p><b>5.- Recursos didácticos</b></p> <p>Pizarrón, plumones, conexión a internet, equipo de computo</p> <p>Artículos, extractos de libros, documentales</p>	<p><b>6.- Productos esperados</b></p> <p>Organizadores gráficos, reseña, exposición oral.</p>	<p><b>7.- Criterios de evaluación</b></p> <p>30% organizador gráfico</p> <p>30% reseña</p> <p>40% exposición oral</p>

<b>BLOQUE TEMÁTICO 3</b>					
<b>SECUENCIA DIDÁCTICA</b>					
<b>ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE – SESIÓN 1 y 2 (180 min.)</b>					
ACTIVIDADES DEL DOCENTE	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS	RECURSOS	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	TIPO DE EVALUACIÓN/INSTRUMENTO	TIEMPO

	(En términos de procesos de aprendizaje)		(En función del aprendizaje esperado y de los indicadores de desempeño)		
<p><b>Apertura</b></p> <p>-Encuadre del bloque</p> <p>-Explicación del método Aprendizaje basado en proyectos, establecimiento de equipos, acuerdos y fechas.</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p>-Plantea el caso o situación problemática y</p> <p>-Clarifica conceptos</p>	<p>-Dialoga y llegan a acuerdos.</p> <p>-Expresa las dudas, comentarios u objeciones que tiene sobre la metodología.</p> <p>- analiza el problema, se sugieren soluciones con base en el conocimiento previo y se buscan las causas del problema.</p>	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p>	<p>-Acuerdo por escrito sobre las normas, roles y compromisos</p> <p>.</p> <p>-Nociones por escrito que tiene el estudiante sobre el pensamiento crítico.</p>	<p>Diagnostica</p> <p>Heteroevaluación</p>	25 min.
				90 min.	
				50 min.	

<p>-Define el problema o problemas.</p> <p><b>Cierre</b></p> <p>-Revisión de los conceptos y planteamientos, y se extraen las hipótesis más probables.</p> <p>-Finalmente se identifica qué información se necesita para solucionar el problema.</p>	<p>-Expresa las dudas que tiene sobre la comunidad de indagación.</p>				
--	---	--	--	--	--

<b>ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE – SESIÓN 3 y 4 (asincrónicas) - DE FEBRERO (120 min.)</b>					
<b>ACTIVIDADES DEL DOCENTE</b>	<b>ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS</b>  (En términos de procesos)	<b>RECURSOS</b>	<b>EVIDENCIA DE APRENDIZAJE</b>  (En función del aprendizaje)	<b>TIPO DE EVALUACIÓN/INSTRUMENTO</b>	<b>TIEMPO</b>

	de aprendizaje)		esperado y de los indicadores de desempeño)		
-Proporciona material documental escrito y audiovisual por medio de la plataforma Teams.	-Busca información, consulta el repositorio en Teams.  -Se reúne virtualmente con su equipo para socializar la información y formular una solución alternativa.	Equipo de computo	-Organizador gráfico.  -Reseña.  -Informe preliminar por escrito.	Rubrica	180 min.

<b>ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE – SESIÓN 5 y 6 DE FEBRERO (60 min.)</b>					
<b>ACTIVIDADES DEL DOCENTE</b>	<b>ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS</b> (En términos de procesos de aprendizaje)	<b>RECURSOS</b>	<b>EVIDENCIA DE APRENDIZAJE</b> (En función del aprendizaje esperado y de los indicadores	<b>TIPO DE EVALUACIÓN/INSTRUMENTO</b>	<b>TIEMPO</b>

			de desempeño)			
<b>Apertura</b>	-Tutoría presencial de los avances, revisión puntual y breve del informe elaborado previamente.	-Presentan sus informes preliminares al docente para su retroalimentación.	Pizarra Plumones		Rubrica	50 min
<b>Desarrollo</b>	Cada uno presenta un resumen de los recursos que consultó y una valoración de su fiabilidad y su relevancia con respecto al problema citando asimismo su procedencia.	-Comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos.  -El alumno dará diversas respuestas a los planteamientos del profesor con la finalidad de construir un concepto consensuado que responda		-Exposición oral y participación en la elaboración de una propuesta de solución a la problemática planteada.		90 min
<b>Cierre</b>	El tutor valora el					30 min

aprendizaje y el trabajo de los grupos.	la pregunta detonadora.  - Finalmente se comparten los resultados de la investigación haciendo una discusión en común con los distintos grupos.				
---	---	--	--	--	--

Fuente: Profesor del colegio de bachilleres, participante del curso “pensamiento crítico a través del ABP en la materia de problemas filosóficos”

Finalmente, quisiera cerrar mencionando la percepción de los docentes sobre el curso impartido. En general la encuesta de satisfacción arroja que todos los profesores se sintieron satisfechos con la manera en la que se estructuró el curso, la dinámica de este, los materiales utilizados, así como la distribución de tiempos y los recursos usados. Algunos de los comentarios a este respecto son los siguientes:

“Las actividades realizadas en equipo han sido excelentes, por lo que recomiendo que se incrementen.”

“Las actividades y contenidos estuvieron bien.”

“El curso es adecuado con lo correspondiente, cumplió muy bien con las expectativas. Se agradece.”

Sobre el papel del instructor en la forma de trabajar con el grupo y de gestionar las actividades, los docentes también se sintieron satisfechos. Esto es congruente con lo expuesto en el cuerpo de la tesis en donde se ha rescatado que el trato con los alumnos debe ser primordial para el profesor pues esto genera un ambiente de confianza que favorece el aprendizaje. Al respecto los docentes agregaron comentarios como los siguientes:

“El profesor, Heriberto Hernández fue un instructor muy amable y siempre hizo comentarios muy puntuales. Lo felicito por el trabajo realizado.”

“Muy buen instructor, en todo momento nos realimentaba y sus exposiciones y trabajos fueron congruentes con los objetivos del curso”

“Excelente maestro, el instructor facilitó todo de manera oportuna. Se estima su excelente propuesta.”

Por último, al cuestionarles sobre su percepción general del curso emitieron comentarios como los siguientes:

“Fue óptimo, coherente y de utilidad para nuestra práctica docente.”

“El curso cumplió con lo señalado en el programa. Sus contenidos reforzaron y detonaron nuevos aprendizajes y conocimientos.”

“Un curso que forma parte de una excelente propuesta se estima y agradece. Cumplió en todos los aspectos.”

“Me pareció muy organizado y con herramientas muy fáciles de comprender”

Estos comentarios permiten concluir alegremente que el curso fue un éxito. Los profesores que participaron comprendieron la relevancia de la propuesta y la consideran como una forma viable de repensar y reconstruir su forma de dar clases. Además, reportan que algunos de los temas les parecieron novedosos y les permitieron abrirse a nuevos aprendizajes, lo cual era uno de los objetivos principales. Esperemos que esto haya tenido un impacto positivo con sus alumnos. No queda más que agradecer a los profesores involucrados e invitar al lector a animarse a tomar en serio esta propuesta, o bien para instrumentalizarla en su propia actividad, o bien para tomarla como un primer paso que lo lleve a explorar nuevas vías para estimular el pensamiento crítico que tanto necesitan nuestros jóvenes y en general nuestra sociedad.