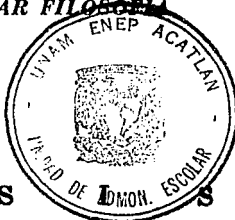




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"ACATLAN"**

**LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL  
BACHILLERATO:  
UNA REFLEXION FILOSOFICA SOBRE QUE Y  
COMO ENSEÑAR FILOSOFIA**



**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

**LICENCIADA EN FILOSOFIA**

**P R E S E N T A N :**

GABRIELA LOPEZ GARCIA

ELSA IRENE VILLEGAS DAVILA

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



## **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 está 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.

## I N D I C E

Introducción.....	1
<b>CAPITULO I. FILOSOFIA Y EDUCACION.....</b>	<b>8</b>
1.1 Caracterización de la filosofía.....	8
1.2 Caracterización de la educación.....	22
1.3 Ser humano y educación.....	34
1.4 Educación y sociedad.....	40
1.5 Educación y sociedad mexicana.....	50
<b>CAPITULO II. ANALISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES Y DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.....</b>	<b>69</b>
2.1 Educación media superior.....	69
2.2 Caracterización del C. B. y del C. C. H.....	82
2.2.1 Origen y desarrollo.....	82
2.2.2 Importancia y vigencia.....	95
2.3 Objetivos generales del C. B. y del C. C. H.....	101
2.4 Planes de estudio.....	106
2.4.1 Areas de conocimiento.....	112
<b>CAPITULO III. ANALISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES Y EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.....</b>	<b>118</b>
3.1 Necesidad de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.....	118
3.2 Ubicación de la filosofía en los Planes de estudio del C.B. y del C.C.H.....	136
3.2.1 Asignaturas de la materia de filosofía.....	140
3.3 Análisis de los programas de filosofía.....	144

<b>IV. UNA ALTERNATIVA PARA LA TRANSMISION DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.....</b>	<b>170</b>
4.1 Análisis de la experiencia de la enseñanza de la filosofía en el C.B. y en el C.C.H.....	170
4.2 Propuesta de contenidos filosóficos (sentido e intención).....	177
4.2.1 Fundamentación de contenidos y categorías filosóficos.....	179
4.3 Didáctica de la filosofía.....	204
4.3.1 Sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	211
4.3.1.1 Actividades del docente.....	211
4.3.1.2 Actividades del alumno.....	214
4.4 Interrelación de sujetos y contenidos.....	215
4.4.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	215
4.4.2 El aula.....	217
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>219</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCION.

El tema que se desarrolla en este trabajo de investigación se vincula con nuestra práctica docente y fue seleccionado después de varias reflexiones y de análisis realizados acerca de nuestra actividad en el aula. A partir del tratamiento que se da de él se muestra la importancia y necesidad de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Esta investigación es un medio que posibilita reflexionar filosóficamente acerca de la forma en que se ha impartido la filosofía, al rescatar la experiencia sobre su enseñanza y aprendizaje. De igual manera permite plantear una propuesta de qué y cómo enseñar filosofía en el nivel medio superior.

Este trabajo pretende hacer de nuestra práctica educativa un objeto de reflexión filosófica, al buscar ser congruentes con la filosofía que transmitimos y con los procedimientos específicos que empleamos al realizar esta actividad en nuestros centros de trabajo, los colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades.

Por ello la enseñanza de la filosofía implica una reflexión sobre qué y cómo enseñar. Ante lo cual consideramos que la forma de transmitir un contenido filosófico debe estar fundado filosóficamente.

Partimos de la necesidad de enseñar filosofía en el bachillerato, dado que es esencial para la formación de

nuestros estudiantes, pese a las dificultades en su transmisión y asimilación, pues contribuye a la constitución de una actitud crítica, reflexiva y consciente. Actitud que les permitirá comprender su realidad e incidir en los cambios o transformaciones que ella requiera.

Consideramos que la enseñanza de la filosofía no sólo es repetición de sistemas filosóficos, sino, fundamentalmente, propiciar actividades que posibiliten actitudes filosóficas: enseñar filosofía para impulsar una actitud crítica y reflexiva y no una mera repetición de datos que conduciría a una memorización y acumulación sin sentido de información, negando la esencia del quehacer filosófico.

De nuestra experiencia como docentes de la filosofía y, sobre todo, por las dificultades teóricas y didácticas a las que nos hemos enfrentado dentro de un marco institucional, surgió la necesidad de buscar respuestas a los problemas que se presentan en el qué enseñamos y cómo enseñamos. De ahí que esta situación nos lleve a proponer alternativas sobre qué y cómo enseñar filosofía.

No sólo pretendemos detectar los problemas y analizarlos, sino plantear una propuesta de contenidos filosóficos, de actitudes y actividades de enseñanza para la trasmisión de éstos.

El proceso de enseñanza de la filosofía puede estudiarse desde diferentes ángulos, nosotros lo hacemos desde la perspectiva filosófica, lo cual implica un doble

compromiso: la filosofía nos permitirá los mecanismos o procedimientos de reflexión respecto del ámbito educativo, y reflexionar críticamente sobre qué estamos enseñando y cómo lo estamos haciendo. Así, el docente de la filosofía no sólo debe enseñar, sino que también debe reflexionar e investigar sobre su actividad como tal, convirtiéndose en un investigador educativo.

Nuestra investigación parte de la importancia y la necesidad de enseñar filosofía en el bachillerato, al establecer la vinculación entre filosofía y sociedad. Partimos de un tiempo específico: la década de los ochenta, aunque nos remontamos a la de los setenta para comprender las circunstancias que posibilitaron el surgimiento de los colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades. Analizamos sus modelos educativos porque en ellos realizamos la actividad de enseñar filosofía y, además, esto nos permite rescatar nuestra práctica educativa.

Todo proceso educativo implica la relación triádica: docente-alumno-contenidos. El análisis del perfil del docente y del alumno rebasa nuestras perspectivas de investigación por lo que nos concentramos en el análisis filosófico del tercer elemento: los contenidos. El hecho de no centrar nuestra reflexión en los sujetos del proceso educativo no implica su exclusión en forma absoluta, en ocasiones haremos referencia a ellos para comprender la enseñanza de la filosofía.

El supuesto que nos guía es el siguiente: la enseñanza de la filosofía en el bachillerato es indispensable para la formación de actitudes reflexivas y críticas en el estudiante, permitiéndole integrar una concepción del mundo fundada filosóficamente, la cual le dará una comprensión de sí mismo y del mundo que le rodea que hará asumir una posición consciente ante su realidad y poder incidir en su transformación.

Esta hipótesis la planteamos a partir de nuestras vivencias como docentes de la filosofía y del conocimiento sobre la experiencia de cómo la filosofía ha sido erróneamente transmitida, en la mayoría de los casos, como una simple repetición y memorización de los sistemas filosóficos representativos de la historia de la filosofía. Se castró la esencia del quehacer filosófico: el desarrollo de una actitud reflexivo-crítica y la toma de posición consciente ante sí mismo y el mundo en el que vive.

Nuestra investigación se desarrolló desde dos aspectos: el teórico, donde manifestamos nuestra posición ante la filosofía y su enseñanza desde la corriente de la filosofía de la Liberación latinoamericana; y, el vivencial, nuestra experiencia como docentes de la filosofía. De esta manera, integramos formación filosófica y experiencia profesional. Hemos recabado información que fundamenta nuestra posición, y rescatado otras experiencias de algunos docentes de la filosofía en nuestros centro de trabajo y, por supuesto, la propia.



El trabajo de investigación que presentamos persigue los objetivos de:

- reflexionar filosóficamente acerca de la necesidad de enseñar filosofía en el bachillerato;
- reflexionar filosóficamente sobre la práctica educativa, es decir, convertir la práctica docente en objeto de estudio filosófico; y,
- fundamentar filosóficamente una alternativa sobre qué contenidos filosóficos y mediante que procedimientos didácticos transmitirlos.

La estructura del trabajo se constituye en cuatro capítulos, a saber:

I. Filosofía y educación. En este apartado se caracterizan los elementos teóricos-conceptuales. A partir de ellos analizaremos los que intervienen en el proceso educativo. Planteamos nuestra posición filosófica respecto a categorías como: filosofía, educación, ser humano y sociedad. De esta caracterización contextualizaremos la educación media superior y la enseñanza de la filosofía en este nivel.

II. Análisis comparativo de los modelos educativos del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades. En este capítulo se caracterizan los modelos educativos de estas instituciones comparándolas entre sí para determinar semejanzas y diferencias. Se abordan los orígenes y desarrollo, así como los objetivos generales de cada modelo educativo; se describen los planes de estudio para ubicar las áreas de conocimiento donde se encuentra la

materia de filosofía; y finaliza sobre la importancia y actualidad de estas instituciones en la sociedad mexicana actual.

III. Análisis de la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres y en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Desde una perspectiva psicológica y filosófica se trata a la enseñanza de la filosofía en el CB y el CCH. Desde aquí nos partimos para mostrar la importancia y necesidad de la enseñanza de la filosofía en la formación del estudiante de bachillerato. Las teorías psicológicas que referimos como marco conceptual son las de Piaget y Erikson. En el ámbito filosófico nos apoyamos en la corriente filosófica conocida como filosofía de la liberación latinoamericana. De lo anterior, pasamos a la ubicación de ésta dentro de los planes de estudio en ambas instituciones, lo que permitió conocer los programas que organizan los contenidos filosóficos que se enseñan y las propuestas para su transmisión.

IV. Una alternativa para la enseñanza de la filosofía en la educación media superior. Basándonos en la experiencia de la enseñanza de la filosofía en el CB y el CCH, hacemos una propuesta sobre el sentido y los criterios con los cuales se podrán seleccionar contenidos que propician actitudes de reflexión filosófica; así como una estrategia pedagógica. Los contenidos filosóficos a enseñar se organizan en tres secciones que pueden ser considerados como futuras unidades en un programa y ellos provienen de la filosofía de la

liberación latinoamericana. La metodología que proponemos para impartir dichos contenidos se sustentan provienen en la metodología participativa, cuyo origen está en la educación de adultos.

Nuestra propuesta no pretende ser un programa, en un sentido formal, pues su elaboración involucraría a varios sujetos de niveles directivos y docentes interesados y capacitados para construirlo. Así, las actividades tendrían que realizarse en forma periódica, a la vez que mantener comunicación continua con diferentes expertos tanto en lo referente a contenidos como en lo relativo a aspectos didácticos.

En nuestro caso, sólo pretendemos iniciar la reflexión sobre qué y cómo enseñar filosofía en el bachillerato; fundamentar los contenidos que consideramos necesarios para motivar la reflexión filosófica en el estudiante; y rescatar la experiencia que hemos tenido en este nivel educativo. Consideramos que lograrlo en el presente trabajo es un gran avance.

En las conclusiones exponemos los resultados obtenidos en el proceso de nuestra investigación, así como las futuras líneas de investigación en la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior.

## I FILOSOFIA Y EDUCACION

### 1.1 Caracterización de la filosofía

Cuando abordamos qué es la filosofía y tratamos de caracterizarla nos enfrentamos a varias dificultades: ¿cuál es la mejor forma de abordarla?, ¿qué perspectiva tomar respecto a ella?, ¿cuál es su función? A estas interrogantes y muchas más encontramos múltiples y respuestas, cada una de ellas con su fundamento teórico y su razón de ser. En este sentido la filosofía tendrá múltiples acepciones.

De las diferentes formas de abordar a la filosofía nosotros explicitaremos únicamente dos: en primer lugar, aquella que la trata en cuanto a lo que ella es en sí misma, como un modo del saber humano con características propias, como un saber teórico, contemplativo y totalizador que lo hace diferente a otros modos del saber. En segundo lugar, aquella que la trata como una actividad teórica en estrecha vinculación con la práctica, aquí se concibe a la filosofía como creación en cuanto a su función social:

"La filosofía no sólo puede ser interpretación del mundo es también transformadora de éste. La actividad filosófica está basada en una actividad teórica, consciente, interpretativa basada en la práctica. "No hay práctica verdaderamente transformadora sin apoyarse

en un conocimiento o interpretación de la realidad que se quiere transformar" (1)

Desde sus orígenes la filosofía ha sido producida como un saber teórico-especulativo, creando sistemas de interpretación totalizadores de la realidad separados de la actividad práctica. Es a partir de Hegel (quien construye el último sistema filosófico) que encontramos una diseminación de la filosofía. Sigue haciéndose filosofía pero es indudable que para caracterizarla la debemos considerar en relación con otras formas del saber: ciencia e ideología y en relación con un contexto socio-histórico determinado. Las nociones que surgen tomando en cuenta esta relación la encontraremos en el Siglo XX en las filosofías contemporáneas.

Después de Hegel, la filosofía no puede sólo concebirse como saber totalizador. La pregunta sobre ¿qué es filosofía? ya no debe plantearse en aras de un esencialismo, sino buscando sus fines o funciones al interior de la sociedad. Lo que interesa saber sobre filosofía es su para qué, su cómo y no sólo saber qué es. Concebida de esta manera, estamos dando cuenta de lo que ella hace, en cuanto a cómo lo hace, cuál es su función social, su para qué. Se considera como una actividad dinámica y en constante transformación, tomándola como creación apelando a la responsabilidad que tiene ella ante sí misma y ante la comunidad en la que fue creada.

1.- Cfr. SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. "El punto de vista de la práctica en la filosofía" en Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. España, Océano, (S.A.), p.17

Con lo expresado anteriormente, la concepción de filosofía que sostendremos a lo largo de esta investigación hará énfasis en la función social que cumple la actividad filosófica, sin soslayar o eliminar el saber filosófico, como sistema teórico que interpreta al mundo. Ambas no se excluyen, sino se complementan como dos momentos de la caracterización de la filosofía que se enseñará y transmitirá en el aula de clases.

La filosofía siempre había sido cuestión para si misma; en nuestros días y en nuestra circunstancia el interés está en su función. No se trata de una sustitución por caducidad temática, pero si por un desplazamiento de la vía de mayor interés. La preferencia reflexiva se dirigía a la esencia, el fin, el sentido y el contenido de la filosofía en lo que ésta era, examinada como un saber estático, acabado o en reposo. Ahora es considerada en cuanto a su función en la sociedad, prolongada en cuanto a la misión, la tarea, el papel. El quehacer filosófico es considerado como un saber dinámico en una actividad en constante transformación. La filosofía, en tanto que función, es vista desde una nueva óptica, pues no puede menos que operar como fenómeno social, condicionada al mismo tiempo que condicionante. Por ello, al hablar de la filosofía tenemos que transformar nuestra forma habitual de tratarla, ya no sólo en lo que ella es, sino como una actividad que produce.

La enseñanza de la filosofía desde la primera perspectiva tiene que ver con los sistemas filosóficos que

han sido elaborados a lo largo de la historia de la filosofía, mostrándola como un saber acabado. En cambio, la segunda caracterización tiene que ver con la creación de una forma de ser específica, con una actividad que implique una forma de reflexión que motiva una actividad creadora. Ambas caracterizaciones no están divorciadas, pues para fomentar la segunda de ellas tenemos que recurrir a la primera.

Para crear una filosofía o fomentar una actitud filosófica es necesario conocer lo que se ha hecho en filosofía. Pero no es posible quedarnos con una mera repetición de lo que ha sido a lo largo de su historia, pues no se trata sólo de repetir y memorizar, sino sobre todo, de crear una actitud reflexiva y crítica con el fin de formar y transformar al ser humano y a la sociedad en la que vive. Por eso, la actividad filosófica es la más humana ya que nos posibilita construir una existencia más auténtica.

La filosofía tiene importancia para nosotros en cuanto que ella posibilita una forma de crear un pensamiento que es reflexivo, crítico y auténtico. Al considerar de esta manera a la filosofía necesariamente tenemos que realizar una nueva práctica filosófica, pues sólo en ésta es donde se puede dar una nueva concepción de la filosofía. Esta concepción presenta a la filosofía como una actividad teórico-práctica en función de los intereses y necesidades del individuo en relación a su entorno, a su comunidad.

La filosofía tendrá importancia en cuanto que ella posibilita o motiva la necesidad de pensar, de asumir una

actitud reflexiva y crítica ante el mundo, así para

Horkheimer:

"La filosofía es el intento metódico y perseverante de introducir la razón en el mundo; esto hace que su posición sea precaria y cuestionada (...) Pero lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes" (2)

Con ello se pone de manifiesto una de las funciones de la filosofía, la social: que consiste en la crítica de lo establecido, impidiendo con ello que el hombre asuma ideas y formas de conducta que la sociedad les dicta. Promoviendo un pensamiento que cuestione el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad que buscan situar a los hechos en un todo social para que tenga sentido y para buscar la interacción entre sujeto y objeto en las ciencias humanas y sociales. Esto implicaría la necesidad de crear o de producir una filosofía acorde con sus necesidades y que responda a las circunstancias específicas en la que ha sido producida. Esta forma de tratar a la filosofía significa considerarla como algo auténtico.

Así la filosofía será analizada desde una perspectiva diferente, concibiéndola en su doble función social que están indisolublemente unidas. La primera implica una actitud de compromiso respecto de la realidad concreta en la que ha sido producida; su tarea en esta realidad estará en

2.- HORHEIMER, Max. "La función social de la filosofía" en Teoría crítica. Trs. Edgardo Albizu y Carlos Luis. Argentina, Amorrortu, 1974, pp. 285 y 287



contra de una mera actividad especulativa y contemplativa. La segunda, la gnoseológica, estará en la búsqueda de nuevos conceptos y categorías que den razón de nuestra circunstancia -en términos teóricos- que conduzcan al análisis interpretativo y a la toma de posición en situaciones concretas.

Concebimos a la filosofía como una actividad teórica que vinculada con la práctica permite una acción transformadora y liberadora. Así, la filosofía por sí sola no transforma nada, no es acción real práctica, pero puede contribuir a la transformación efectiva del mundo. En este sentido, Sánchez Vázquez afirma que:

"La actividad filosófica transforma nuestra concepción del mundo, de la sociedad o del hombre, pero no modifica -directa o indirectamente- nada real" (3)

Desde esta perspectiva hacemos nuestro el ideal de Marx presente en la 11a Tesis sobre Feuerbach: no se trata sólo de interpretar al mundo, sino de transformarlo. Marx le imprime a la filosofía su verdadera dimensión, mostrándola como una reflexión en relación directa a la realidad y los problemas del hombre en conexión a su entorno social.

La transformación de la filosofía implica la transformación de su propia concepción y, por consiguiente, de la función social que ella desempeña. Desde esta perspectiva su enseñanza o transmisión deberá ser transformada. Esta nueva forma de concebir a la filosofía se

3.- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Filosofía de la praxis. 4a ed. México, Grijalbo, 1985, (Colec. Enlace), p264

compromete, a su vez, con una nueva práctica de la enseñanza de la filosofía: de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilite un camino para la formación de un ser humano que sea reflexivo, crítico, creador y comprometido consigo mismo y con su realidad inmediata.

Hemos expresado la manera distinta de tratar a la filosofía, de la necesidad de implementar nuevos procedimientos para su enseñanza o transmisión, pero cabría hacer un cuestionamiento ¿cómo enseñar filosofía en nuestra circunstancia actual, en un mundo de crisis, en donde impera y domina una concepción objetivista-cientificista del mundo que subyuga y en algunos casos elimina la racionalidad humana?

Al hablar de crisis del mundo actual tendríamos que hablar de la económica, de la ético-moral, de la política, de la de los fines de la vinculación de la ciencia y la técnica en relación a la sociedad moderna, en síntesis hablamos de la crisis del sentido de la existencia humana. Para no dispersar nuestro trabajo sólo trataremos a la crisis de los fines del desarrollo científico-tecnológico ya dicho desarrollo está íntimamente vinculado con la filosofía en la medida en que ésta ha seguido el suyo a la par del de la ciencia.

¿Qué entendemos por crisis científico-técnica en el mundo actual? La crisis de la ciencia no es una crisis de su científicidad, sino de su sentido. La crisis de la ciencia

está en el significado que tiene ella para la vida del hombre.

"Lo que está en crisis es la relación de las ciencias con las ideas que de sí mismo tiene el hombre con el proyecto de vida según el cual funciona. El lugar de la crisis es aquel proyecto de vida que sirve de referencia para pronunciarse sobre el sentido y el significado del saber y la técnica para la existencia humana" (4)

La crisis del mundo técnico no es la de la técnica misma, sino la determinada por los valores éticos y antropológicos de que la técnica carece. La crisis del mundo técnico se arraiga cuando se separa del sentido de la vida y de la finalidad de la historia. La técnica ha desplazado el interés del terreno de los fines al de los medios. Aquí hay que rastrear la crisis del mundo técnico. Justo en donde arrancan los conflictos entre técnica y humanismo. La tarea de la filosofía será cuestionar las relaciones entre técnica y vida, pero asimismo buscar respuestas que contribuyan a que la técnica sea tomada más como un medio que como un fin. Este avance de la técnica y la ciencia ha desplazado el sentido del hombre y de la vida, desplomando la confianza en la razón.

"La pérdida de la fe en la razón significa para el hombre la desaparición de la fe en sí mismo, en aquello que esencialmente le constituye" (5)

El desarrollo de la ciencia y la técnica ha forjado una concepción objetivista-naturalista del mundo. El objetivismo

4.- GOMEZ-HERAS, José M. B. El apriori del mundo de la vida. España, Antropos, 1989, p. 34

5.- Ibidem., p 36

naturalista parte de la igualdad entre realidad y objetividad, pues sólo lo objetivo es real, sólo sobre ello se construye el saber fiable, sólo lo fáctico proporciona la verdad. Esto genera una crisis en difentes niveles: en la ciencia, en la filosofía y en la humanidad, pues se está eliminando parte del mundo de la vida: la subjetividad. La función de la filosofía será la de conducir al ser humano a una vida mejor y más libre mediante la construcción de un mundo organizado por la razón. Estos ideales:

"desaparecen ante una ciencia y una técnica, que en lugar de crear razón y libertad, generan poder arbitrario y determinismo mecánico" (6)

La consecuencia es un creciente escepticismo, pues ya no se confía en la razón y se produce el desarraigo de la ciencia de donde emergió: el mundo de la vida. De lo que se trata es de crear conciencia de que el saber científico no pasa sólo de ser una dimensión parcial del mundo de la vida. Así la ciencia queda definida como:

"un mero proceso de idealización de la realidad concreta, cuya consistencia parece homologada al mundo de la vida" (7)

La crisis de las ciencias se superaría al recuperar el mundo de la vida y estableciendo la relación existente entre éste y las ciencias, con ello se descubriría el verdadero sentido de la ciencia y se podría valorar sus alcances. La reconciliación entre ciencia, técnica y mundo de la vida permitirá que la primera recupere su significado para el ser

6.- Ibidem., p. 52

7.- Ibidem., p. 58

humano. Se recuperará el sentido de la ciencia cuando se establezca la armonía entre ciencia -como abstracción del mundo de la vida- y éste.

Husserl es quien plantea una posible superación de la crisis de la concepción objetivista-naturalista de la ciencia a través de dos vías: la primera consiste en una recuperación de la subjetividad humana, como mundo de la vida que nunca es dado por un sujeto trascendental, sino que es dado por la correlación entre individuo y colectividad; y, en segundo lugar, construyendo una filosofía como una ciencia rigurosa, es decir, esencialmente universal y auténtica, fuera de todo cuestionamiento que nos llevará a la evidencia última de las cosas: las esencias, proporcionando el fundamento de toda posible ciencia. De esta manera, se caracteriza a la filosofía como una ciencia universal y radicalmente fundada.

Para los fines de nuestra investigación rescatamos la primera vía que Husserl propone para superar la crisis de las ciencias y la concepción objetivista-naturalista que ha emanado de ella, el concepto del mundo de la vida. Mediante este concepto se puede encontrar el sentido de la vida humana, el fundamento de su existencia y el rescate de la confianza en la razón. Lo que implicaría, para el hombre, recuperar la fe en sí mismo, en la actividad científica, en la aplicación de la tecnología y en la utilización de ambas en beneficio de la humanidad.

Para Husserl, las ciencias (de hechos) no tiene nada que decir sobre el sentido y no-sentido de la existencia humana. La búsqueda del sentido puede producirse desde la recuperación de la fe en la razón. Razón que le confiere un sentido a todas las cosas, a los fines, a los valores que son la manifestación del verdadero ser. Así la función eterna de la filosofía es la búsqueda del verdadero ser y de cómo éste sólo se manifiesta en la razón. La función de la filosofía es, por consiguiente, la realización de la razón. Es la recuperación del mundo de la vida que es obstruido por el "mundo objetivo" constituido por las ciencias para los fines práctico-utilitarios de la vida.

Por tanto, recuperar el mundo de la vida significa volver los ojos hacia la subjetividad humana, al sujeto como aquel cuya razón le imprime sentido a todas las cosas del mundo.

"Ella (la razón) es la que, por último, da sentido a todo lo que supuestamente es, a todas las cosas, valores, fines, o sea, lo que les da su relación normativa con aquello que, desde los comienzos de la filosofía, designa la palabra "verdad" - verdad en sí- y correlativamente el término "existente" ( ) con ello cae también la fe en una razón "absoluta", de la que el mundo deriva su sentido, la fe en el sentido de la historia, en el sentido de la humanidad, en su libertad, es decir, en la capacidad y posibilidad del hombre de conferir a su existencia humana, individual y general, un sentido racional" (8).

---

8.- HUSSERL, Edmund. Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Tr. Hugo Steinberg. México, Folios, 1984, p. 18

Para Habermas la recuperación del mundo de la vida realizado por Husserl no supera la subjetividad de la conciencia, pues se queda únicamente en un análisis de la estructura de la conciencia sin relacionarlo, explícitamente, con un mundo social y con un mundo objetivo. La propuesta de Habermas es, en este sentido, hablar de una integración de un mundo subjetivo, un mundo social y un mundo objetivo que se manifiestan en lo que cada uno de nosotros hablamos. La aportación de Habermas al análisis del concepto de mundo de la vida está dada por su teoría de la acción comunicativa, pues el concepto de mundo de la vida es un concepto complementario del de acción comunicativa.

"La acción comunicativa es un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren en forma simultánea a algo en el mundo objetivo, a algo en el mundo social y a algo en el mundo subjetivo, aún cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes " (9)

Los actos de habla se ejecutan en una relación programática:

"-con algo en el mundo objetivo (como totalidad de las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos); o -con algo en el mundo social (como totalidad de las relaciones interpersonales legítimamente reguladas); o -con algo en el mundo subjetivo (como totalidad de las propias vivencias a las que cada cual tiene un acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público" (10)

---

9.- HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Tr. Manuel Jiménez R. México, Taurus, 1989, p. 171  
10.- Ibidem.

La integración de estos tres mundos presentes en los actos de habla, le permite a Habermas hablar de un sujeto a cuya subjetividad puede integrarse la concepción de un mundo objetivo construido por las ciencias, pero el cual sólo encontraría su sentido en un mundo social como totalidad de las relaciones sociales legítimamente reguladas. Habermas, por consiguiente, recupera la noción de subjetividad pero integrada a la noción de un mundo objetivo y un mundo social.

Para nosotros, la recuperación de la subjetividad es fundamental para poder hablar de esa vuelta a la razón, de ese retornar al elemento esencial humano, su racionalidad. Pero esta subjetividad no debe concebirse en forma aislada o solipsista, sino en relación directa con un mundo objetivo y social. Rescatando con ello la unidad de lo subjetivo y lo objetivo, de lo individual y lo colectivo, de la ciencia y la filosofía, de la práctica y la teoría, y de los medios y los fines.

La recuperación del mundo de la vida, desde la perspectiva de Habermas, implicaría una transformación de la manera tradicional de abordar y transmitir la filosofía. Transformación de la filosofía que implica el conocimiento y análisis del mundo de la vida y las formas de interpretación de éste. Para ello se proporcionan o generan nuevas formas de caracterización del entorno en donde se expliciten los cambios de las relaciones sociales, de la subjetividad del mundo dado por la ciencia. Hablar de transformación de la



filosofía implica considerarla necesariamente por lo menos en dos niveles: el de la investigación filosófica y el de la transmisión y/o divulgación de la filosofía.

Respecto al primer nivel implica una nueva forma de hacer filosofía: elaboración de teorías que interpretan la realidad, vinculando en forma necesaria el mundo subjetivo, el mundo objetivo y el mundo social que implica una nueva práctica de la filosofía. Si se da lo anterior, entonces necesariamente, se difundirá y transmitirá de manera diferente a la tradicional. Al caracterizar a la filosofía se deberá hacer en relación con otras formas de actividad y saber humanos. Así, la transmisión de la filosofía implicará una actividad en donde se rescate el mundo subjetivo, analizando las vivencias de los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje que deberá explicitar la vinculación del quehacer filosófico con el saber científico. Asimismo, se deberá vincular con el entorno social donde éste se analice para comprender la individualidad de los sujetos en relación a la colectividad donde se desarrollan, para comprender y analizar las circunstancias concretas en las que se vive, así como fomentar una actitud crítica que contribuya a una transformación de dicha circunstancia.

Para transmitir la filosofía se deberá emplear el diálogo como un medio de comunicación, así como un lenguaje sencillo, claro y comprensible a partir del uso de categorías filosóficas que den razón de la realidad en que se vive. Así como de técnicas grupales, novedosas, que

permitan la comunicación significativa entre los hablantes; posibilitando con ello el rescate de la confianza en la actividad reflexiva, así como en la transmisión de lo que se concibe de sí mismo como de su vinculación con el entorno en el que se vive.

### **1.2 Caracterización de la educación**

Al caracterizar a la educación nos enfrentamos con un concepto que tiene varios significados, los cuales están en función de la postura teórica que se sustente. Toda concepción sobre la educación implica asumir una noción de hombre y de sociedad, toda vez que por medio de ella se busca formar al hombre. Asimismo, el concepto de educación será definido de acuerdo a una postura filosófica que fundamente determinada concepción de hombre.

Partimos del hecho de que la actividad de educar es una práctica social, es decir, una actividad humana determinada y condicionada por una estructura social que la fundamenta y, a la vez, la explica. Esta estructura social específica para qué y cómo se debe educar. Por consiguiente, la práctica educativa no debe analizarse como una abstracción, sino como una práctica humana, real y concreta, determinada por condiciones sociales.

Si bien son varios los enfoques teóricos que explican el hecho educativo, en este trabajo abordaremos el de teóricos que se inscriben en la llamada "teoría de la

reproducción", puesto que sustenta las ideas que tenemos respecto a la lo qué es la educación.

La educación es única y constituye uno de los factores fundamentales necesarios para la formación intelectual y moral de los individuos (11). La meta de la educación, por consiguiente, es formar al hombre en lo intelectual y lo moral, por ello su tarea es formar más que informar. La educación forma al hombre intelectual, moral y físicamente.

De tal manera, el hombre por el hecho de serlo tiene derecho a la educación. El derecho a la educación es el derecho del individuo a desarrollarse normalmente en función de las posibilidades de que dispone y, por ello, la obligación de la sociedad es transformar esta posibilidad en una realización efectiva y útil (12). El derecho a la educación es garantizar el pleno desarrollo de las funciones mentales y la adquisición de conocimientos y de valores morales que permiten que el individuo se adapte a la vida social (13). La realización plena del individuo constituye la formación de habilidades intelectuales a través de la adquisición de conocimientos científicos; también, implica la formación de actitudes cuyos valores morales contribuyan a fomentar el respeto de los derechos de todo hombre: las libertades fundamentales.

---

11.- PIAGET, Jean. A dónde va la educación. Tr. Pedro Vilanova. Barcelona, Teide, 1979, p. 19

12.- Ibidem.

13.- Ibidem., p. 18

Mediante la educación el hombre adquiere conocimientos científicos que le permiten el desarrollo de sus capacidades intelectuales. Asimismo, mediante la adquisición de valores morales -cuyo valor central es el respeto a la libertad plena del hombre- se logra por la formación de actitudes. La educación constituye por ello el proceso social mediante el cual se forma la personalidad humana.

A pesar del objetivo central de la educación podemos distinguir dos maneras de educar de acuerdo a la respuesta que se da a las preguntas para qué y cómo formar.

Piaget distingue dos tipos de educación: la tradicional y la moderna. La educación tradicional no tiene como objetivo el desarrollo pleno de la personalidad, sino someterla al conformismo social y realizar su conversión integral a las representaciones colectivas; además, impone a las generaciones nuevas un conjunto de verdades comunes que han venido asegurando la cohesión de las generaciones anteriores (14). Este tipo de educación tiene como meta someter al individuo a las representaciones colectivas ya dadas, es decir, educa para el conformismo y no para la crítica. Este sometimiento a las estructuras sociales permite la conversión integral del individuo a estas estructuras sin cuestionarlas. La educación tradicional se distingue de otras por el para qué y el cómo formar al ser humano partiendo de un ideal de hombre. Piaget afirma al respecto: el hombre está ya prefigurado en el niño, por  
14.- Ibidem., p. 142

ello la educación sólo actualizará facultades virtuales ya dadas, es decir, no se trata de formar (crear) sino de actualizar lo que en potencia ya está en el niño. Este tipo de educación no forma, sino instruye facultades ya hechas, por ello la pregunta cómo educar . La educación de este tipo responde acumulando conocimientos mediante la memorización el individuo "educado" sólo repetirá lo que otro repitió de otro y así sucesivamente.

La educación no tradicional -por llamarla de alguna manera y que constituye la posición de Piaget- es aquella que partiendo de una concepción de hombre permite que éste desarrolle plenamente sus funciones mentales, sus habilidades teóricas y manuales, sus actitudes morales en la búsqueda del respeto al derecho inalienable de todo hombre: la libertad. Este tipo de educación busca formar facultades -y por ello negaría las concepciones innatistas-, garantizar el desarrollo de la personalidad humana por medio de la interacción con otras instituciones sociales.

Nosotros compartimos el punto de vista de Piaget al considerar a la educación como el factor fundamental para la formación intelectual y moral del hombre en un clima de respeto a las garantías plenas del hombre. Compartimos también la idea de que la educación no actualiza facultades propias del hombre sino que contribuye a formarlas. Lo que significa partir de la idea de que el hombre es un ser que se forma a través de su interacción con las instituciones sociales.

Sin embargo, al partir de una concepción materialista de la historia y concebir que el individuo a educar está ubicado en una sociedad dividida en clases sociales -y que por ello pertenece socialmente a una de ellas- pensamos que la educación ya no será la misma para las diferentes clases sociales. Las diferencias sociales determinan, por consiguiente, la posibilidad de acceder o no a la educación y más de acceder a la escuela.

A la luz de esta reflexión hacemos nuestra la posición de Adriana Puigros: en una sociedad dividida en clases la educación será, asimismo, diferente. Los niños de la clase dominante o hegemónica serán educados para dominar y los niños de las clases dominadas serán educados para obedecer. En las sociedades capitalistas modernas las clases dominadas son educadas para engrosar el ejército de los asalariados. Para ellos educarse significa capacitarse para ingresar al mercado productivo y con ello contribuir a aumentar la productividad -en el marco de la penetración y expansión del capitalismo- y las ganancias del burgués. Por un lado, se educa para capacitar y, por otro, se educa para formar una mentalidad capitalista dependiente. Educar para participar acriticamente y justificar o legitimar los proyectos del capitalismo o educar para formar una actitud indiferente o resignada (15). A fin de cuentas los diferentes tipos de

---

15.- Cfr. PUIGROS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 6a ed. México, Nueva Imagen, 1989, pp. 148-149

educación tienen que ver con el proyecto hegemónico de la clase dominante.

La idea de educar para capacitar y poder ingresar al mercado de trabajo está unida a la idea de que la educación contribuye a la movilidad social a través del desarrollo económico. En este sentido, La Conferencia General de la UNESCO consideró a la educación como un factor de desarrollo económico. De tal manera, que la educación permitía: a) ser un factor de movilidad social y por ello podría contribuir a buscar una igualdad social y garantizar la justicia social y b) como instrumento que permitía disolver las influencias negativas proporcionadas por la familia, los grupos o clases sociales. (16)

Educar significa formar, pero la idea quedaría completa si agregamos que los fines de la educación están determinados por un para qué educar y por un cómo educar. La educación, por ello, parte de una filosofía de la educación en la medida en que parte de una concepción de hombre (qué hombre pretendemos formar) y una concepción de sociedad (qué sociedad quiero formar para el hombre que pretendo formar). Esta filosofía de la educación responde a un proyecto de clase: educar para domesticar-dominar o educar para concientizar y liberar (Freire). Dos proyectos de clase expresados en los fines de la educación.

---

16.- *Ibidem.*, pp. 150-151

De acuerdo con el análisis de Bowles y Gintis la educación desde el proyecto de la clase dominante cumple tres funciones:

1). INTEGRADORA: la educación -escolarizada o formal- permite la integración de los jóvenes a los diversos puestos ocupacionales, políticos y al mundo adulto. Esta función de la educación es exigida por una economía en expansión y en una forma de gobierno estable. La educación, por consiguiente, es un factor de desarrollo económico de acuerdo con el análisis de Adriana Puiggrós (17).

2). IGUALADORA: mediante la educación los individuos, desiguales sustancialmente en los privilegios económicos y en el status social, tienen la oportunidad de competir abiertamente por estos privilegios, si no los aprovechan es únicamente por incapacidad individual. El fracaso no es atribuido, en este caso a la escuela, sino al individuo. El no aprovechó, por negligencia o incapacidad, la oportunidad que se le dio para educarse. La función igualadora contribuiría a ver a la educación como un factor de movilidad social: entre más educado esté el individuo mejor será su status social y, por consiguiente, mejores serán sus ingresos económicos.

3). DESARROLLISTA: la educación es un instrumento que permite el desarrollo psíquico y moral del individuo. Este desarrollo depende del grado, el curso y el rigor del

---

17.- Ibidem., pp. 139-140



desarrollo de nuestro potencial físico cognoscitivo, emocional y estético.

Las anteriores funciones de la educación las encontramos en los proyectos del REFORMISMO y MODERNIZACION del sistema educativo mexicano, según el análisis de Pablo Latapi. Para el reformismo y la modernización pedagógica (18) la educación se caracteriza como un proceso de integración-socialización de las nuevas generaciones a estructuras y valores ya dados. Para estos proyectos educativos -que reflejarían las políticas educativas de los sexenios en turno- el hombre se desarrolla en forma plena en relación directa al avance gradual y progresivo de la sociedad -avance posibilitado por el desarrollo de la ciencia y la técnica- y una forma de gobierno estable.

La educación es el instrumento que permite el desarrollo psíquico y moral del individuo (Piaget) reproduciendo valores y normas de conducta que posibiliten la convivencia armónica y equilibrada de los integrantes de la sociedad (Althusser). La educación otorgará beneficios en relación directa a la capacidad y mérito individual (Bowles y Gintis) que permitirá una distribución más justa de los bienes sociales y del poder. La educación es, por consiguiente, factor de movilidad social y por ello contribuye a establecer un orden social más justo y equitativo. Esta noción de la educación será el punto de

18.- LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México, 1972-1976. 6a ed. México, Nueva Imagen, 1989, pp. 23-25

partida de la crítica que elaboran los "teóricos de la reproducción" y que será superada por los "teóricos de la resistencia".

Para Bowles y Gintis el sistema escolar estadounidense ha sido incapaz de sostener la idea de la igualdad de oportunidades y del pleno desarrollo personal. La escuela o la educación nunca posibilitó la igualdad y por ello grupos minoritarios se manifestaron abiertamente: negros, mujeres, chicanos, etc. El Estado y gobierno estadounidense supo dar respuesta a estas inquietudes sin alterar el orden social a través de la reforma del aparato educacional que no transformó sustancialmente. Pese a estas reformas, la desigualdad siguió atribuyéndose al individuo y no a la estructura social que sostiene al aparato educativo. De esta manera, la igualdad de oportunidades sigue dependiendo del nivel socioeconómico. A esta conclusión llegaron Bowles y Gintis después del análisis estadístico de los grupos sociales que se educan en la sociedad estadounidense. Si bien las condiciones en nuestro país son distintas a las de Estados Unidos, podemos considerar este análisis crítico para comprender lo que ocurre en nuestro país.

La noción de la educación como igualadora también se encuentra presente en las políticas educativas del gobierno mexicano, sobre todo, la encontramos en los sexenios de Luis Echeverría Álvarez (19), José López Portillo, Miguel de la Madrid y, últimamente, en el de Carlos Salinas de Gortari.

19.- Véase Pablo Latapí, nota 18

A pesar de los años que han pasado y del énfasis puesto en la educación como igualadora (20) el sistema educativo mexicano -como lo analizaremos más adelante- ha entrado en crisis al mostrar su incapacidad de contribuir a forjar una sociedad cada vez más equitativa y justa.

Si bien Bowles, Gintis y Carnoy -siguiendo las ideas de Althusser- reconocen que la educación cumple una función de reproducción, consideramos que en ella se encuentran elementos que permiten concebir a la educación como resistencia (21) que posteriormente esbozará Henry Giroux en su texto Teoría y resistencia en educación. (22)

La educación en su función desarrollista permite incrementar la capacidad productiva de los trabajadores a través del aprendizaje de habilidades técnicas y motivaciones pertinentes. Pero, paralelamente, contribuye a diluir y a despolitizar las relaciones de clase en el aparato productivo. Por ello, la educación -desde el proyecto de la clase dominante- contribuye a perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas para que el producto del trabajo del asalariado sea expropiado por el patrón en forma de ganancia. La función igualadora y desarrollista de la educación sólo estará en función del mercado, la propiedad y las relaciones de poder

20.- Remitirse a los informes de gobierno

21.- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. 4a ed., Tr. Jaime Goded. México, Siglo XXI, 1977, p. 249

22.- GIROUX, Henry. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Tr. Ada Teresita Méndez. México, Siglo XXI, 1992

capitalistas. (23) Desde esta perspectiva se dice que la educación formal a) contribuye a perpetuar las relaciones de producción dominantes a partir de la meritocracia que permite integrar a las jóvenes generaciones en una jerarquía ocupacional y b) la escuela reproduce la división social del trabajo mediante las relaciones jerárquicas de autoridades bajo las que se organiza la escuela. Pese a su función como reproductora de las relaciones sociales y de la ideología dominante, la educación puede contribuir a la formación de una conciencia sumamente politizada.

Una de las razones que permiten explicar el fracaso de la educación como igualadora es que los teóricos que sostienen esta teoría desligan a la escuela de su interacción con otras instituciones sociales. Es decir, la educación se analiza desligada de la estructura económica y social, la cual es esencialmente desigual. (24)

La función integradora, igualadora y desarrollista de la educación se interrelacionan estrechamente en el sistema capitalista en la medida en que la estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbran al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrollan los tipos de comportamiento personal, formas de representación propia, imagen de sí mismo e identificación

---

23.- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. Op. cit., p. 23

24.- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert. La instrucción escolar en la América Capitalista. Tr. Pilar Mascaró S. México, Siglo XXI, 1981, p. 71

de clase social a través de la estructura meritocrática y jerárquica bajo las cuales está organizada la escuela. (25)

A pesar de su función como factor reproductor de las relaciones sociales dominantes la educación, bajo un programa de acción integrado, puede contribuir a la transformación del sistema educativo y del patrón de las relaciones de clase, poder y privilegio de la sociedad capitalista. A este proyecto contribuyen las mismas contradicciones que refleja la escuela como igualadora en una estructura esencialmente desigual.

En este sentido, Bowles y Gintis proponen que la educación puede promover el cambio revolucionario en la medida en que "un cambio social deberá formar parte de un cambio revolucionario más general" (26). A través de la lucha ideológica que se da en la escuela se puede ir forjando a la misma bajo la forma de resistencia. La ideología del proletariado se presenta en la escuela como resistencia (27), aun cuando éstos sean considerados como inferiores desde el punto de vista de la clase dominante.

Por lo anterior, podemos decir que la educación cumple una función de reproducción en la medida en que distribuye a los individuos en puestos sociales determinados por su carácter de clase (los obreros a producir y los burgueses a mandar y a organizar) y, asimismo, en la inculcación de la ideología dominante a través de lo que es

25.- Ibidem., p. 176

26.- Ibidem., p. 314

27.- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. Op. cit., p. 249

el saber y, por consiguiente, la verdad y los valores morales a seguir. Todo esto ocurre en el marco de ciertos contenidos y ciertas prácticas escolares. (28)

### 1.3 Ser humano y educación

El ser humano es un ser natural. Pertenece a la naturaleza y se relaciona con ella a través de las distintas transformaciones que realiza en ella para poder sobrevivir. El hombre se fue distinguiendo de los animales, convirtiéndose no sólo en un ser de la naturaleza, sino, esencialmente, en un ser sobre la naturaleza. ¿Qué es lo que hace que este ser se distinga del resto de los animales?, Merani afirma que:

"Cuando el hominidae adquirió la posición erecta; cuando mano, cerebro y lenguaje conjugados originaron las posibilidades del pensamiento, el hombre comenzó a distinguirse de los animales porque empezó a producir sus medios de existencia. El hombre se convirtió en un ser humano cuando aprovechó las circunstancias naturales o las transformó según los designios de su intencionalidad, que aparente en la acción fortuita, se reveló real y concreta en la actividad guiada por el conocimiento de las cosas, de la acción misma y de sus efectos". (29)

Para Marx, la diferencia entre animal y ser humano está dada por su naturaleza misma. El animal es una forma de la naturaleza, se integra a ella pasivamente, está sometido a

28.- Ibidem., p. 239

29.- MERANI, A.L. Naturaleza humana y educación. México, Grijalbo, 1977, (Colec. Pedagógica), p. 54

las leyes que lo gobiernan y sus acciones se derivan del conocimiento intuitivo del mundo que lo rodea; en ningún momento supera los límites de la actividad propia de sus funciones naturales. Así, el animal vive en y para la naturaleza.

En cambio, el ser humano actúa con la conciencia reflexiva sobre la naturaleza y las modificaciones que provoca en ella van más allá de la simple intuición. Su actividad no sólo es previsión del futuro, sino transformación del recurso natural en fuente de energía. Mediante el trabajo consciente modifica en forma deliberada la naturaleza, transformándose a sí mismo.

El ser humano desde que existe ha evolucionado porque su naturaleza se ha transformado con el compás de sus actividades y de sus relaciones con otros hombres al producir su historia. Por lo tanto, la historia de la humanidad y la naturaleza están indisolublemente unidas: ser humano y naturaleza se determinan mutuamente.

Pero, la naturaleza humana no existe como algo definitivo, estable y perenne, sino que es una historia, se va creando a través de su lucha con el ambiente, la sociedad que constituye y el trabajo que realiza. Así esta naturaleza será adquirida, pues el ser humano ha sido, es y será aquello que la acción de las circunstancias moldea. Por lo tanto, podremos afirmar con toda certeza que la naturaleza humana no existe como tal, sino que se construye y esto hace que sea historia.

La constitución del hombre no se da en forma aislada, sino que se forma necesariamente en sociedad; el hombre aislado sólo es una abstracción, una invención de la mente humana. El hombre es un ser social, producto de sus relaciones sociales históricamente determinadas. Por ello, Marx afirma que:

"la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en realidad, el conjunto de las relaciones sociales" (30)

Así, el ser humano como ser social está siempre moldeado y configurado por su ambiente histórico-social del cual es imposible desprenderse. El ser humano sin sociedad es impensable, si acaso una abstracción porque ningún estado precultural puede aparecer en el ordenamiento de su conducta. Su actitud de pensar y asentar su relación con el otro es efecto del ambiente cultural. Por consiguiente, hay una constante humano-social que determina la historicidad de la naturaleza humana.

Al ser humano, en la primera etapa de su vida, lo caracterizan dos fuerzas: el instinto de conservación y la capacidad de desarrollo. La primera es común con los animales y la segunda es propia del ser humano que está desde que nace inmerso en una vida social y cultural cuyos contenidos debe recibir y aprender, y bajo cuya influencia

---

30.- MARX, Carlos y ENGELS, Federico. La ideología alemana. Tr. Wenceslao Roces. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977, p. 666



se debe desenvolver su naturaleza originaria; aumentando con ello, en forma progresiva, su naturaleza humana.

La necesidad de crecer y madurar plenamente es el punto de partida del proceso educativo. El ser humano para constituir su humanidad necesita caminar un largo periodo de aprendizaje. Su esencia no solamente está constituida por la recepción del saber, sino, además, en la fundamentación y formación de su ser. A través de la educación se pretende construir un ser integrado, equilibrado y formado como un ser total que desarrolla sus potencialidades.

La educación es un hecho inevitable, por medio de ella se autoconstruye la esencia humana. El proceso educativo implica la formación de un determinado ser humano de acuerdo a las características de la sociedad en la que se desarrolla. Así, el proceso educativo significa promover un determinado tipo de existencia humana.

La educación forma en el ser humano: aptitudes intelectuales, desarrollo de la sensibilidad, aprendizaje de tareas y destrezas manuales y una actitud consciente y crítica ante la vida cuyo desarrollo dependerá del medio social en que se inscribe.

Una educación verdaderamente humanista es aquella que procura la integración del individuo. Se trata de formar a un ser que no sólo reproduzca, sino que produzca. Se trata de hacer del individuo un ser libre y no enajenado. Se debe formar un ser humano que le pierda el miedo a la libertad y a la independencia para que pueda realizarse como un ser

realmente humano. De esta manera, la educación debe promover en el individuo la búsqueda de valores a partir de la libertad y soslayar aquellos medios que busquen su domesticación. La educación debe promover en el individuo la búsqueda de una existencia auténticamente humana. En este sentido, afirmamos que la educación se constituye como un proceso de humanización.

Pero en una sociedad dividida en clases, las condiciones de producción de la vida material del ser humano han contribuido a formar un ser fragmentado debido a que se dan en forma desigual. En una sociedad, en donde prevalece lo material, lo utilitario en detrimento de lo espiritual y lo formativo, la educación debe replantear sus fines y medios. Se necesita recobrar el sentido de la educación: formar seres humanos. Se debe educar acentuando la fe y la esperanza en el hombre, con la certeza de gestar una existencia verdaderamente humana.

Cuando nos acercamos a una noción de educación debemos partir de una noción de hombre para preguntarnos ¿qué ser humano se quiere formar? Podríamos afirmar que toda concepción de la educación, en su sentido más profundo, es un humanismo, pues su función esencial es la de contribuir a la formación del ser humano. La educación no es sólo moldear, en abstracto, al ser humano, sino formación real y desenvolvimiento individual mediante su participación en la vida histórico-social de la que forma parte. Por

consiguiente, otra meta de la educación debe ser: la integración del ser humano.

Para quienes estamos en la labor educativa es indispensable hacer énfasis en formar seres integros, seres con posibilidad de crecer mediante una vida plena y más humana. No creamos seres humanos, sino más bien facilitamos su crecimiento. Asimismo, debemos despertar el interés y las actitudes críticas para enfrentar los retos del presente, esclareciendo su significado y dirección.

Mediante la educación sentaremos las bases concretas para la producción de conocimientos y habilidades que posibiliten una existencia auténtica. Se debe dar la cara, mirar de frente a los problemas, no debemos vivir de espaldas a la época, es decir, debemos comprender lo que está ocurriendo. Apoyándonos en esta comprensión del ser humano, éste puede considerarse formado en condiciones de proseguir autoformándose.

Podríamos concluir este punto afirmando que el derecho a la educación es inalienable al ser humano:

"De acuerdo con la "Declaración Universal de los Derechos del Hombre", la educación apunta al pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales. Por ello hablar de un derecho a la educación significa constatar el papel indispensable de los factores sociales en la formación del individuo"  
(31)

En este sentido, los hombres a través de la educación transmiten conductas, costumbres, valores y conocimientos producidos socialmente.

Pese a que los hombres tienen un derecho inalienable a la educación no todas las sociedades garantizan este derecho. Por ello, el proceso educativo en una sociedad determinada se da bajo ciertas circunstancias y cumpliendo determinados fines.

#### 1.4 Educación y sociedad

Retomando los elementos planteados, consideramos que el ser humano no se forma nunca de un modo abstracto, sino bajo la influencia de un grupo humano específico y concreto, y de su peculiar cultura. Cuando hablemos de educación debemos acentuar siempre su carácter social e histórico apoyándonos en los valores y categorías de la sociedad de donde procede, así como del momento histórico en que se inscribe. Para Mantovani:

"La educación debe ser social en sus medios y propósitos, porque siendo el individuo parte de la sociedad, y solidario con ella, debe enseñarsele a vivir en íntima relación con las comunidades que integra (...) la educación es un proceso doble: de individualización y socialización" (32)

La educación no sólo es una necesidad del individuo en cuanto a su desarrollo, sino también es una exigencia de la

comunidad para propagar su modo especial de vida a las nuevas generaciones y hacer posible la convivencia, la unidad social y la continuidad histórica de los pueblos. La educación tiene que fomentar en cada individuo la disposición de integrarse a grupos humanos para convertirse en miembros conscientes y libres en su comunidad. Mediante la educación se debe despertar la comprensión de las relaciones humanas y de las situaciones que él debe vivir en su comunidad.

No todo proceso educativo se da en la escuela. Sin embargo, podemos decir que la función social de la educación se inicia en la escuela. La educación escolarizada ha cumplido un papel importante en nuestras sociedades, toda vez que ella es el reflejo de la sociedad a la que pertenece.

Con el surgimiento del capitalismo, la escuela se hizo importante, como institución de socialización, adiestramiento y distribución de funciones sociales. Se le considera como la institución que legitima y perpetua la estructura social tanto a partir de los conocimientos que imparte como de las relaciones sociales que genera.

"Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su

función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o clases (reproducción cultural)" (33)

Esta institución no es autónoma, pues sus funciones y fines sociales están regulados por el Estado; el cual es la instancia que reglamenta qué, cómo, dónde, cuándo y para qué enseñar.

Debemos distinguir qué se entiende por sistema educativo y qué por sistema escolar. El primero abarca todos los procesos educativos -escolar y no escolar, formal e informal- que ocurren en una sociedad. El sistema escolar abarca al conjunto de instituciones tanto públicas como privadas cuya finalidad es educar. Esta diferenciación responde a la necesidad de precisar cuál es la función del sistema educativo al caracterizar la relación entre educación y sociedad. Cuando hablamos de educación nos estamos refiriendo a la educación escolarizada o formal.

Al decir de Pablo Latapí, las siguientes son funciones del sistema educativo escolar:

- a) académica: estimula el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrolla habilidades intelectuales y/o manuales;
- b) socializadora: introduce a las nuevas generaciones a la cultura existente, interiorizando valores, actitudes y esquemas de pensamiento en que se base el funcionamiento de la sociedad;

33.- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2a ed. Tr. E. L. Barcelona, Laia, 1981, p. 95

- c) distributiva-selectiva: distribución de los beneficios sociales. Promoción escolar que se relaciona con la estratificación social;
- d) control social: mecanismo de control y regulación (de tipo ideológico y político) social por parte del Estado;
- e) económica: contribuye al aumento de la productividad mediante la calificación creciente de la fuerza de trabajo;
- f) ocupacional: consiste en distribuir aptitudes y roles sociales específicos que se relacionan con las demandas de la economía de una sociedad determinada;
- g) cultural: transmite una herencia cultural, asegurando una continuidad, un sentido de identidad y la creciente integración a la comunidad; y
- h) investigativa: se cumple por medio de la investigación científica y por la investigación y experimentación educativa. Estas funciones no se dan en forma gradual y progresiva ya que se entremezclan, se desempeñan en forma desigual y en algunas ocasiones entran en conflicto. (34)

El sistema educativo escolarizado está regulado por una política educativa que establece el Estado, el cual determina las acciones que incluyen desde las definiciones de los objetivos de dicho sistema, su organización, así como la instrumentalización de sus decisiones.

La política educativa de una sociedad determinada comprende los siguientes planos:

1. filosófico-ideológico: forma parte de un proyecto de sociedad y supone la definición de conceptos básicos como hombre y sociedad. Afirma algunos valores humanos y, además, establece los grandes objetivos del Estado respecto de la sociedad que gobierna;
2. social: establece las relaciones fundamentales entre los procesos educativos y otros procesos sociales;
3. organizativo-administrativo: determina el funcionamiento y la organización del sistema educativo;
4. pedagógico: consiste en el conjunto de características deseables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Supone una teoría del aprendizaje y técnicas adecuadas para implementar dicho proceso; y
5. negociación de intereses: se mueve en el campo de las presiones, demandas y apoyos de los diversos grupos sociales y supone criterios políticos para normar las decisiones.

(35)

Es en la escuela donde la educación realiza su función social, formar individuos:

"Dado que debe reproducir en el tiempo las condiciones institucionales del ejercicio del trabajo escolar, o sea, que debe reproducirse como institución (autorreproducción) para reproducir la arbitrariedad cultural que está encargado de reproducir (reproducción cultural y social) todo sistema de enseñanza detenta necesariamente el monopolio de la producción de los agentes encargados de reproducirla, o sea, de los agentes dotados de la formación duradera que les permite ejercer un trabajo escolar que tienda a



reproducir esta misma formación en nuevos reproductores, y por ello encierra una tendencia a la autorreproducción perfecta (inercia) que se ejerce en su autonomía relativa" (36)

Esto implica el para qué y cómo enseñar. La educación como formación dependerá de la concepción e ideales que se tenga de ella y del hombre que se quiera formar, así como de los intereses y necesidades sociales en las que se da el proceso educativo. La escuela es la institución social que tiene a su cargo la educación consciente y sistemática, es decir, es la institución donde el acto educativo se convierte en un acto intencionado y metódico.

Existen diversos enfoques teóricos que tienen como objeto de reflexión lo qué es la educación. Uno de estos enfoques es el estructural-funcionalista que ha generado diversos matices sobre el papel socializador de la educación. (37) Si bien la escuela cumple una función socializadora, nosotros pensamos que además cumple otras como reproductora de la ideología dominante, es decir, reproduce valores, normas y actitudes que, a su vez, reproducen las condiciones sociales donde una clase social domina a otras. Otra posición es la sustentada por los "teóricos de la reproducción" seguidores de Pierre Bourdieu.

El concepto de REPRODUCCION, presente en la obra de Carlos Marx, permite comprender cómo la sociedad existe sólo mediante la reproducción de las condiciones materiales de

36.- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. Op. cit., p. 101  
 37.- Cfr. ORNELAS, Carlos. " Educación y sociedad. Consenso o Conflicto" en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México, C.E.E., 1981, p. 53

existencia y de las relaciones sociales de reproducción bajo las cuales se obtienen los medios materiales para subsistir. Este concepto sirve como eje teórico para generar diversos enfoques sobre lo que es la educación. A quienes toman como básico el concepto de reproducción para realizar el análisis sobre la función social de la escuela y de la educación se les ha denominado TEORICOS DE LA REPRODUCCION.

La mayoría de los teóricos de la reproducción han escrito bajo la influencia de Pierre Bourdieu -aún el mismo Louis Althusser- como Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Carnoy de quienes analizamos sus planteamientos para poder comprender la relación entre educación-sociedad o entre escuela- sociedad.

Para estos teóricos las relaciones entre educación y sociedad se dan a través de la escuela, ya que ella:

- 1) provee a los trabajadores de las habilidades y/o destrezas que son usadas en el proceso productivo y, a la vez, selecciona a los más hábiles para los puestos de dirección;
- 2) reproduce la estructura jerárquica de la sociedad; y
- 3) reproduce la ideología dominante.

Desde la óptica de esta teoría, la escuela cumple un doble papel:

- a) fomentar las capacidades productivas de los trabajadores;

b) perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas para la transformación de las fuentes del trabajo en ganancias capitalistas (38)

Considerando el primer papel, la educación al impartir habilidades y motivaciones pertinentes incrementa la capacidad productiva de los trabajadores. Si bien se educa para contribuir al "desarrollo personal" éste es definido por el mercado, la propiedad y las relaciones de poder que caracterizan al sistema capitalista. La escuela desarrolla capacidades -la escuela, se dice, contribuye al desarrollo de la personalidad-, es decir, una fuerza de trabajo capacitada necesaria en una sociedad tecnológicamente avanzada. Sin embargo, las capacidades intelectuales desarrolladas o certificadas en la escuela no representan una gran contribución para salir adelante económicamente hablando.

Ha sido un mito la idea de que el desarrollo de aptitudes en la escuela permite al individuo progresar económicamente. La realidad es otra: los que tienen mayor escolaridad tienen menos ingresos que alguien que ni siquiera concluyotermi la primaria. También la idea de una alta escolaridad que permitía acceder a los puesto de dirección se desvanece ante la realidad que nada tiene que ver con los procesos cognoscitivos "supuestamente" desarrollados en la escuela. Un sujeto es elegido no por lo que sabe, sino por su comportamiento: motivación,

orientación a la autoridad, disciplina, interiorización de las normas de trabajo y atributos personales.

Respecto de la primera función, Baudelot y Establet aseguran que la escuela refuerza mediante su función política e ideológica la inculcación de la ideología burguesa. La ideología es inculcada en ciertos temas o valores en las que se representan, real, sin enmascararse: el saber, la verdad, la cultura, el gusto, etc. (39), asimismo, en las prácticas escolares como los ejercicios y los trabajos escolares.

Las prácticas escolares y su ritual son un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica: deberes y disciplina, castigos y recompensas. Estas prácticas, tras su aparente función educativa y técnica, aseguran, a la ideología burguesa, su propósito de someter a ella a todos los individuos y de representar en ella, a su manera, la producción, el derecho y el Estado burgués. (40) Sin embargo, en ese proceso de inculcación de la ideología burguesa se da como "conditio sine qua non" el rechazo, el avasallamiento y el disfraz de la ideología dominada que, a su vez, se presenta en forma de RESISTENCIA.

Respecto de la segunda función, los mismos Baudelot y Establet afirman que la escuela asegura una distribución material, una repartición de individuos en los dos polos de la sociedad. De la misma manera, Bowles y Gintis establecen

---

39.- Cfr. BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. *Op. cit.*, p. 241

40.- *Ibidem.*, p. 243

que la educación ayuda a diluir y a despolitizar las relaciones de clase, potencialmente explosivas del proceso de producción y, por otro lado, sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas mediante las cuales una parte del producto generado por los trabajadores es apropiado -por el patrón- en forma de ganancia.

La reproducción de las condiciones sociales permite reproducir la desigualdad económica que caracteriza a la producción, distribución y apropiación en el sistema capitalista. A su vez, la desigualdad es fomentada por la escuela mediante la "meritocracia" que recompensa y promueve a los individuos a una jerarquía ocupacional. Esta misma relación de autoridad es reproducida en la organización escolar mediante una división jerárquica del trabajo.

Desde la perspectiva de la teoría de la reproducción, por consiguiente, la escuela contribuye a reproducir las relaciones de producción a partir de:

- 1) contribuir a la formación de la fuerza de trabajo, es decir, contribuye a reproducir materialmente la división de clases; y
- 2) contribuir a la inculcación de la ideología burguesa, es decir, contribuye a mantener las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y sumisión entre las clases antagonicas. (41)

Para Baudelot y Establet, ambas funciones son:

---

41.- Cfr. BOWLES, S. y GINTIS, H. Op. cit., p. 254

"dos aspectos simultáneos o, más exactamente, constituyen una sola y misma función del aparato escolar, asegurada por un solo y mismo mecanismo resultante de esas prácticas concretas" (42)

Si bien estos autores nos permiten comprender a la escuela como "aparato ideológico del Estado", su análisis no llega hasta el espacio mismo del proceso educativo: el salón de clase. Además no explican cómo se generan las "resistencias" de la ideología de las clases dominadas en estos espacios de dominación de la ideología burguesa.

#### 1.5 Educación y sociedad mexicana

Partimos de la relación educación-sociedad-Estado ubicándola en una situación concreta: la sociedad mexicana. Para caracterizar la función social de la educación en nuestra sociedad debemos iniciar con una comprensión del Sistema Educativo Mexicano, pues hablar de educación significa comprenderla como: institución social, como sistema educativo y como resultado de una acción educativa.

"Para comprender los Sistemas Escolares es necesario situarse entre bastidores y examinar las fuerzas políticas y sociales que están operando; los sistemas educacionales reflejan, por lo general, las filosofías sociales y políticas de sus países" (43)

Las influencias que se generan de las fuerzas políticas y sociales, presentes en el sistema educativo, consideran

42.- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. Op. cit., p. 239

43.- CRAMER, John F. y BROWNE, George S. Educación contemporánea. Estudio comparativo de sistemas nacionales. Tr. Manuel Sánchez S. México, UTEHA, 1967, p. 3

los siguientes aspectos: sentido de unidad nacional, situación económica, creencias y tradiciones básicas, pensamiento educacional, transfondo político o forma de gobierno, expresiones lingüísticas y las actitudes respecto a la cooperación y la comprensión internacionales.

Otro factor que está presente en el sistema educativo es el patrón global de organización de las instituciones formales para la transmisión del conocimiento y de la herencia cultural de la sociedad.

Las sociedades modernas renuevan su fe en la educación cuando se encuentran en una crisis. La expansión escolar se apoya, en este sentido, en un conjunto de ideas optimistas acerca del papel positivo y saludable de la educación. Esta expansión está inscrita en las siguientes circunstancias: la creación de los Estados modernos nacionales, las transformaciones que trajo consigo el desarrollo económico, la educación fundada en un ideal hombre y que fortalece a una clase o grupo social. Por consiguiente, no podemos hablar de un sistema educacional separado de un aparato estatal. En este sentido, cuando hablamos de sistema educativo lo hacemos vinculándolo con una política educativa que emana del Estado.

"La enseñanza no sólo es un deber, sino un efecto de la naturaleza humana ya que es el medio con que la sociedad perpetua su propia existencia. Existiendo el deber de la enseñanza existe también el derecho colectivo de que se faciliten los medios para adquirirla. Existiendo este deber y ese derecho aparece el punto de la cuestión política, pues debe existir una entidad que

imponga el cumplimiento del deber y a quién pueda exigirse el derecho. Esta entidad es el Estado en las sociedades modernas" (44)

El Estado organiza en un sistema educativo los siguientes constituyentes:

- las instituciones escolares
- una función social que cumplir
- un conjunto de conocimientos y habilidades que se expresan en los planes y programas de estudio
- ciertas concepciones pedagógicas
- una didáctica con la que se efectúa la enseñanza y
- una concepción filosófica, que es el constituyente globalizador y que fundamenta todo el sistema educativo.

La expansión del sistema educativo no es homogénea en todos los países, pues varía según las tradiciones nacionales, las condiciones políticas, económicas y religiosas, los recursos materiales y los valores predominantes en cada sociedad.

Durante el siglo XIX en la sociedad mexicana se sentaron las bases para la creación de un Estado nacional y de su correspondiente sistema educativo que se constituyó sobre las ruinas del viejo sistema educativo colonial. Es en 1867 cuando se establece la Ley de Instrucción Pública, Gabino Barreda reglamenta una escuela básica, universal, gratuita y obligatoria bajo los ideales del positivismo y se crea la Escuela Nacional Preparatoria (E.N.P.).



De 1921 a 1924 se formula el primer proyecto educativo global, implementado por el ministro de educación, José Vasconcelos, en la recién creada Secretaría de Educación Pública (S.E.P.). Este proyecto se constituye como un programa para alfabetizar a la población rural, al establecer las bases para una revolución cultural y fundar una nueva civilización.

Para el año de 1925 el sistema educativo mexicano ve nacer a la escuela secundaria. Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles se refuerza la Escuela Nacional de Maestros (E.N.M.) y se reglamenta a las escuelas particulares para imposibilitar a los ministros del culto religioso dirigir escuelas.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas se implementa un sistema educativo denominado "socialista" que postulaba:

- a) la educación será monopolio del Estado,
- b) la educación no será laica en el sentido neutral, sino socialista,
- c) el sistema educativo excluirá toda doctrina religiosa, y
- d) la educación será obligatoria en todos los estados.

La política educativa en este sexenio se encontró impregnada de un fuerte nacionalismo y una actitud antiimperialista y, además, determinó que los beneficios de la educación serían para las masas trabajadoras. Bajo esta necesidad se crea el Instituto Politécnico Nacional (I.P.N.).

Para el año de 1940 Manuel Avila Camacho ofrece la posibilidad de crear centros educativos privados en todos los niveles de enseñanza. De tal manera, que el sistema educativo mexicano se configura de la siguiente forma:

- 1) de carácter público y al servicio del sector medio de la sociedad que se inicia en la primaria y concluye en la educación superior (U.N.A.M y el I.P.N.)
- 2) para los hijos de los trabajadores, escuela normal y tecnológicos, y
- 3) de carácter privado que se inicia en la primaria y culmina en universidades privadas o en centros técnicos profesionales.

En los posteriores sexenios no encontramos modificaciones importantes en la política educativa estatal. Las reformas al sistema educativo nacional se hacen presentes hasta el sexenio de Luis Echeverría Alvarez.

El sistema educativo nacional se sustenta en la política educativa del Estado mexicano que se respalda en el artículo 3º constitucional. Este artículo asigna al Poder Ejecutivo la función de definir los objetivos, los contenidos, los planes y programas educativos, del nivel básico y normal. A su vez, el jefe del Poder Ejecutivo delega en la Secretaría de Educación Pública el ejercicio de las funciones educativas que le asigna la Constitución. Esta Secretaría es un complejo aparato burocrático cuyo responsable a su vez delega sus funciones en seis subsecretarías y una Oficia Mayor.

El sistema educativo nacional, además, se fundamenta jurídicamente en la Ley Federal de Educación, la Ley Nacional de Educación de Adultos y la Ley para la Coordinación de Educación Superior.

"El sistema de educación formal vigente en nuestro país, se integra estructuralmente de la siguiente manera: atendiendo a la secuencia escolar se compone de diferentes niveles divididos en ciclos que a su vez se subdivide en grados o semestres constituyendo de esta manera a su estructura vertical. Horizontalmente se estructura en diferentes ramas, carreras y especialidades que corresponden a las diferentes alternativas que ofrece el sistema para cada nivel o ciclo escolar"  
(45)

Es en la Ley Federal de Educación donde se especifican las características, funciones y fines de cada uno de los ciclos escolares que constituyen el sistema educativo nacional. En su artículo 15 se especifican los niveles educativos: básico o elemental, medio y superior; en las modalidades de escolar y extraescolar. En estos niveles y modalidades educativos podrán impartirse cursos de actualización y especialización.

El artículo 16 se refiere al tipo de educación elemental que está compuesta por la educación preescolar y la primaria:

"el ciclo preescolar dura uno o dos años y se destina a la población de cuatro a cinco años de edad; la primaria es obligatoria y se compone de seis grados, y se orienta a

---

45.- ULLOA, Manuel I. "Imperialismo y reforma educativa" en CARMONA, Fernando y otros. Reforma educativa y "apertura democrática". México, Nuestro Tiempo, 1972, (Colec.: Los grandes problemas nacionales), p. 59

la población de entre seis y catorce años de edad" (46)

La educación en este nivel es eminentemente formativa y le corresponde encauzar debidamente la tendencia inquisitiva del niño con el fin de desarrollar su pensamiento crítico, su sensibilidad estética, sus aptitudes y su capacidad de análisis de los fenómenos naturales y sociales. Su enseñanza deberá estar acorde con un equilibrio entre los conocimientos científicos y técnicos y una formación humanística.

El artículo 17 se refiere a la educación media cuyo carácter es esencialmente formativo y terminal. Este nivel comprende la educación secundaria y el bachillerato. Este ciclo se concibe como un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. El período normal de escolaridad va de cinco a seis años, agrupados en dos ciclos: básico y superior. El primero, denominado secundario, comprende tres años y se propone afirmar la personalidad del educando, descubriendo sus inclinaciones y aptitudes que le motiven a elegir una profesión u ocupación; en este período se profundiza el conocimiento de las ciencias, las humanidades y las artes. Además, en él se inicia la síntesis e integración de los conocimientos fragmentarios o disciplinariamente acumulados. Existen diferentes modalidades de educación secundaria: general, técnica, para trabajadores y telesecundaria.

46.- PRAWDA, Juan. Logros, inequidades y retos del futuro sistema educativo mexicano. 2a ed. México, Grijalbo, 1989, p. 19

El nivel medio superior o bachillerato se subdivide en:  
 a) preparatorio, en sus modalidades de universitario o propedeútico, técnico o vocacional que es antecedente de los estudios universitarios o politécnicos, y b) profesional-técnico que forma técnicos para la producción de bienes o la prestación de servicios.

En el artículo 18 se caracteriza a la educación superior, compuesta por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. En este ciclo queda comprendida, además, la educación normal en todos sus grados y especialidades.

De los niveles educativos que han sido más estudiados en nuestro país está el básico y el superior. Recientemente el nivel medio está teniendo importancia como un ciclo fundamental para la formación del individuo.

En nuestra sociedad, como ocurre en otras sociedades, el sistema educativo se delinea según las políticas educativas de los gobiernos en turno. La cual se configura de acuerdo a los lineamientos políticos y económicos que caracterizan a cada sexenio. En este sentido Latapi afirma que:

"La política educativa es el conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el sistema educativo (...) Se definen diversos planos en la política educativa: filosófico-ideológico, social, organizativo-administrativo, pedagógico y de acuerdo a la negociación de intereses"  
 (47)

Consideramos que es necesario caracterizar, en forma general, la política educativa del gobierno de Luis Echeverría, pues es en este sexenio cuando se establecen los lineamientos de la "reforma educativa" que impulsa la creación de nuevas instituciones educativas y, sobre todo, es cuando se crean dos instituciones educativas en el bachillerato: el Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H.) y el Colegio de Bachilleres (C.B.) que son objeto de nuestra investigación.

"La política educativa del sexenio se etiquetó como "Reforma Educativa". Esta fue la expresión que sirvió para designar desde el principio hasta el final todas las acciones del ramo, lo mismo la creación de nuevas instituciones que la expedición de nuevas leyes, la renovación de los libros de texto y aún la expansión escolar" (48).

Para los autores de la reforma educativa, ésta debería tener las siguientes características:

- estar fundada en el diálogo, la participación y el contexto,
- ser integral, es decir, abarcar todos los niveles y formas de la educación,
- ser un proceso permanente que ampliara y orientara el sistema educativo,
- ser congruente con los principios de la "apertura democrática", y

- centrarse en el maestro considerado como factor primordial de la educación, pero enfatizando el papel activo del alumno.

A partir de la "Reforma Educativa" se establecen las líneas generales que normarán a la educación en forma global. Esta será entendida como: permanente ya que se inicia con el nacimiento y estará presente en toda la vida del sujeto; promotora pues deberá promover una actitud científica que rechace el dogmatismo y desarrolle el sentido histórico, estimulando la conciencia histórica necesaria para explicar el pasado y comprender los cambios del futuro; además, es un medio que estimula el cambio, la revisión y la elaboración de sus contenidos; ser una actividad que ponga el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza o transmisión del conocimiento.

En cuanto al marco jurídico de la "Reforma Educativa" se expiden dos leyes: la Ley Federal de Educación, promulgada el 27 de noviembre de 1973, y la Ley Nacional de Educación para Adultos, expedida el 31 de diciembre de 1975, pero que orientó las acciones del sexenio desde que éste se inició.

En este período de la historia de nuestro país la demanda de educación se incrementó en forma considerable en todos sus niveles: 37.08% en preescolar, 35.07% en primaria, 75.07% en educación media, 130% en la educación media superior y 106.01% en la educación superior. El alto porcentaje observado en la educación media superior motiva a

que la Reforma Educativa ponga especial interés en ella y para eso crea dos instituciones: el CCH y el CB en 1971 y 1973, respectivamente. Además, se crean dos instituciones a nivel superior: la Universidad Autónoma Metropolitana (U.A.M.), la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ciencias Sociales y Administrativas (U.P.I.C.S.A.) y las universidades de Cd. Juárez, Chiapas y Baja California Sur. Las reformas promovidas por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (A.N.U.I.E.S.) en el nivel del bachillerato llevan a ésta a realizar su XIII Asamblea celebrada en Villahermosa, Tabasco, en 1971; en dicha Asamblea se recomendó que el bachillerato se organizará como ciclo formativo de tres años con carácter bivalente, es decir, propedéutico y terminal.

Cuando se habla de reforma no se habla de cambios sustanciales, sino de revisiones y/o modificaciones necesarias acordes con las demandas sociales en un momento histórico en nuestro país. Por consiguiente, la Reforma Educativa es la expresión de la necesidad de rescatar a la educación de una crisis que se genera en las condiciones imperantes. Las causas esenciales que motivan dicha reforma son: un alto crecimiento demográfico, un desarrollo económico, el desplazamiento del sector campesino a las ciudades y un aumento de la población juvenil.

Otras causas sumamente importantes fueron: la pérdida de confianza y del prestigio del P.R.I., la no satisfacción de las necesidades de industrialización y la diversificación



de los servicios por parte de las escuelas de estudios superiores, la reducción de expectativas laborales para los cuadros técnicos y docentes, por la ampliación de la clase media, factor importante para la industrialización, y una aguda desatención del sector rural que emigra a las ciudades.

"El propósito de renovar la enseñanza se origina en otorgarle, de nuevo, una capacidad que va perdiendo: la de formación del individuo. Tratar de rescatar la posibilidad de lograr, a través de ella, el desarrollo equilibrado del educando. Esto sólo podrá lograrse utilizando métodos, sistemas e instrumentos y tecnologías distintas de las tradicionales. En una época de máximo desarrollo tecnológico (...) la reforma educativa se identifica (...) con un retorno a los valores esenciales en la formación del hombre: desarrollo de su capacidad de análisis y juicio, de su sensibilidad, del equilibrio de la personalidad" (49)

El régimen echeverrista considera que a partir de la educación se pueden superar las condiciones de subdesarrollo del país e imprimir la justicia social en una sociedad cada vez más cambiante. Sin embargo, la propia dinámica de la "Reforma Educativa" en las condiciones materiales de nuestro país trae como consecuencia la implementación y la no realización de ésta, es decir, si bien hay aspectos loables en dicha reforma no todos ellos se lograron dadas las fuerzas externas e internas que impidieron el desarrollo y finalidades de tal proyecto.

---

49.- RANGEL GUERRA, Alfonso. "La reforma educativa" en Revista de la Educación Superior. Vol. II, No. 4 México, oct.-dic., 1973, p. 59

Hacer un balance de la reforma de Luis Echeverría implica hacer un análisis de sus consecuencias tanto en los elementos internos del proceso educativo como en los factores externos: sociales, políticos y económicos. Nosotros sólo analizaremos aquellos aspectos que tienen que ver con el proceso educativo en el nivel medio superior, sobre todo aquellos que están en relación directa con los colegios de Ciencias y Humanidades y de Bachilleres.

La Reforma Educativa buscó propiciar el diálogo como un instrumento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significaba un cambio en las actitudes de los sujetos participantes en el proceso. El profesor debería ser un promotor y un coordinador del diálogo, que guiara las expectativas y necesidades del estudiante. El alumno asumiría un papel activo, participante y creativo. Actitudes que deberían surgir del acuerdo de los sujetos en el logro de los objetivos y de los contenidos de la enseñanza. Sin embargo, el diálogo no se logró del todo, pues condiciones externas y de formación, tanto de profesores como de alumnos, impidieron su realización, ya que el acto educativo siguió siendo un monólogo del profesor y el estudiante siguió siendo un objeto receptor.

La Reforma Educativa plantea la necesidad de una educación permanente, presente a lo largo de toda la vida del sujeto. Pero no todos los mexicanos tienen las mismas condiciones y posibilidades de ingresar a todos los niveles del sistema educativo, ya que cada nivel se norma por una

serie de requisitos de admisión, los cuales van desde los económicos a los intelectuales o de formación. Podemos señalar que la existencia de analfabetas, aceptado de manera oficial, muestra que los ideales de equidad y justicia social no se han cumplido.

Dicha reforma buscaba una enseñanza equilibrada entre las ciencias y las humanidades. Si bien se pretendía que el alumno investigara, condiciones materiales e intelectuales impidieron el logro de esta meta. Además, la ciencia no era entendida como un proceso, sino como un producto acabado, al estudiante no se le enseñó a investigar, a producir, sino a memorizar y a repetir. Por otro lado, se le da mayor importancia a la investigación en las ciencias naturales soslayando la investigación social.

También, se buscó erradicar el dogmatismo y propiciar una actitud crítica, es decir, de lo que se trata es de fomentar un cambio de actitud ante el conocimiento, no tomándolo como algo ya dado, sino como un proceso en constante cambio. Esto permitiría la eliminación de los dogmas y de las verdades eternas. Se trataba de producir y no de repetir. Esto implicaría rechazar una enseñanza enciclopedista dando paso a una enseñanza formativa. La finalidad de eliminar el dogmatismo no se ha cumplido, pues se sigue enseñando tradicionalmente.

Se pretendió promover el surgimiento de una conciencia histórica que permitiera el conocimiento del pasado para comprender los cambios en el futuro. Esto se lograría a

través de la enseñanza de la historia, sin embargo los procedimientos de enseñanza se centraron en la exposición de personajes y fechas aisladas de un proceso histórico sin propiciar ninguna conciencia histórica.

Un aspecto de suma importancia que busco la Reforma Educativa fue la de promover la modificación y los cambios necesarios en los contenidos de enseñanza. Pero esto fue obstaculizado por la estructura burocrática y vertical presente en nuestro sistema educativo. Si bien algunos cambios se impulsaron, éstos venían de funcionarios y no de los directamente involucrados en el proceso educativo: profesores y alumnos.

Otro aspecto que pretendía cubrir la Reforma Educativa era satisfacer la demanda de educación cada vez más creciente. Sin embargo, son mayores los obstáculos que los estudiantes tienen que librar para ingresar a algún nivel de educación.

La reforma educativa se manifestó en: la creación de nuevas instituciones y las reformas que la A.N.U.I.E.S. implementa, sobre todo, en la educación media superior. El C.B. y el C.C.H. fueron creados bajo el espíritu de dicha reforma y respondieron a las necesidades económicas, políticas e ideológicas de este gobierno y de los subsiguientes. Los objetivos y fines de ambas instituciones se planearon en el sexenio echeverrista, generando las pautas bajo las cuales se desarrollarían ambas instituciones.

En los períodos de José López Portillo (J.L.P.) y Miguel de la Madrid Hurtado (M.M.H.) se efectuaron modificaciones a la planeación académica y administrativa de estas instituciones. Cabe destacar, en este sentido, el crecimiento del C.B. y la implementación de este modelo en diferentes Estados de la República. El C.C.H. se mantiene con cinco planteles desde su origen.

La expansión del modelo del C.B. en el período de J.L.P. se puede explicar a apartir de su política educativa, la cual buscó el desarrollo no sólo del país, sino del individuo. Afirmando que el hombre es la medida del desarrollo, el cual llegará hasta donde llegue la educación. De esta manera, la educación escasa, nula o de baja calidad será límite para el desarrollo. Este necesita del apoyo de decisiones económicas y políticas, puesto que ellas contribuirán al crecimiento de todos los mexicanos. Así el crecimiento de la persona en sus conocimientos, valores, capacidades y conciencia y el crecimiento de la sociedad en su riqueza comunitaria y acción solidaria constituyen el único criterio válido de su desarrollo verdaderamente humano.

El verdadero desarrollo exige condiciones que posibilitarian una razonable equidad en la distribución de los beneficios sociales. La discusión se centró en cómo ofrecer a todos igualdad de oportunidades y cómo reducir las inevitables desigualdades explicables por el propio sistema social. El diagnóstico está dado de la siguiente manera:

encontramos falta de desarrollo por el rezago educativo que se manifiesta en la limitación de sus servicios y en la calidad de éstos. El secretario de la S.E.P. durante el gobierno de López Portillo afirmó: "México pueda llegar tan lejos como llegue la educación". En este sentido, el desarrollo no sólo implica crecimiento económico, sino elevar la calidad de la vida.

Durante los primeros tres años de gobierno de Carlos Salinas de Gortari se han realizado reformas al sistema educativo mexicano. La política educativa en este sexenio se expone en el Programa para la Modernización Educativa.

A partir de un balance de siete décadas del sistema educativo mexicano se han manifestado deficiencias e inequidades y para superarlas se propone, en el gobierno de Salinas de Gortari, la "Modernización Educativa" que permitirá no sólo hacer una revisión de nuestro sistema educativo, sino también lograr los objetivos que como nación tenemos. La "Modernización Educativa" se sustenta en la necesidad de un nuevo desarrollo del país que permita igualdad de oportunidades a los mexicanos, preservando los valores y tradiciones que nos distinguen de otras naciones.

Los retos de la "Reforma Educativa" se detectaron con base en una consulta nacional donde, supuestamente, todos los mexicanos participamos. De ésta surgieron las estrategias que debían de seguir los cambios propuestos por la reforma. El programa de "Modernización Educativa" impulsa un nuevo modelo de educación para el país, el cual se

delinea en dos grandes dimensiones: a) la escolarizada y b) la no escolarizada que incluye las opciones tanto formales como no formales.

De los niveles educativos se pone especial atención a la educación primaria; por lo que se revisarán los contenidos teóricos y prácticos que permitan el dominio de la historia, la geografía, las matemáticas y de los métodos como instrumentos para la apropiación de la cultura nacional y universal. Indudablemente, el cambio de contenidos implica introducir innovaciones en los métodos de enseñanza que contribuyan a un aprendizaje eficaz. Sin embargo, los profesores de primaria se han opuesto abiertamente a estas reformas que en nada los toman en cuenta. Además, se les exigen mayores cargas de trabajo sin una remuneración adecuada.

La educación secundaria se constituye como el mayor reto de la modernización educativa, pues se propone hacerla más coherente mediante la eliminación de los programas por áreas y por asignatura. La reforma ataca directamente esta indefinición mediante la definición de programas coherentes y más acordes con la realidad nacional. Además, se busca orientar las vocaciones del estudiante de secundaria ya sea para seguir las opciones terminales de la educación o para proseguir al nivel medio superior y superior.

En la educación media superior se busca acentuar las propuestas del nivel secundario, es decir, propiciar -con

mayor definición- las opciones terminales y los aspectos propedeúticos necesarios para acceder al nivel superior.

La educación superior es el motor y el soporte de la "Modernización Educativa" ya que por medio de este nivel se busca la innovación de los conocimientos y los métodos para obtenerlos que permitan una más alta calidad de la educación para poder competir en igualdad de circunstancias con los países industrializados.

Las consecuencias de aplicar el proyecto de Modernización educativa se han expresado en boca de los docentes de primarias y secundarias tanto del D.F. como de los estados de la República. A estas protestas se ha implementado el silencio. Sabemos que el magisterio mexicano sólo podrá lograr que se le tome en cuenta por medio de la unidad y la movilización por mejores condiciones de trabajo y de vida.



## II ANALISIS COMPARATIVO DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES Y DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

### 2.1 Educación Media Superior

En nuestro país la educación del nivel medio superior tiene como objetivos proporcionar al estudiante una cultura integral básica y las bases racionales de los distintos elementos culturales que le faciliten una primera síntesis personal, intelectual y moral; es

"la fase de la educación que, siendo posterior a la educación media básica y, en su caso, antecedente de estudios superiores, se caracteriza por:

- a) la universalidad de sus contenidos de enseñanza-aprendizaje,
- b) iniciar la síntesis e integración de los conocimientos fragmentaria o disciplinariamente acumulados, así como el acceso a la comprensión de su realidad,
- c) ser la última oportunidad, en el sistema educativo formal, para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización de ciertas áreas" (50)

El ciclo de bachillerato permite que el estudiante elabore su primera síntesis de conocimientos, así como el acceso a la comprensión de su realidad y que le permita continuar estudios superiores. Asimismo, le debe proporcionar una capacitación técnica para que se pueda integrar al trabajo productivo. De igual manera, le debe dotar una base de conocimientos que le posibilite la

---

50.- Cfr. Congreso Nacional del Bachillerato. S.E.P., Coyoac, Mor. 10 - 12 de mayo de 1982, p.35

participación crítica en la cultura de su tiempo y, a su vez, le propicie la formación y la adopción de un sistema de valores propios.

Al analizar los objetivos del bachillerato partimos de la siguiente interrogante ¿qué hombre se pretende formar en el bachillerato?, pregunta que está en relación con ¿cuál es el ideal de hombre?

El bachillerato pretende formar un tipo de hombre en cuanto a CONOCIMIENTOS, ACTITUDES y APTITUDES o HABILIDADES. Los conocimientos que se imparten en el bachillerato están fundados en las ciencias y sus métodos. Además, se proporcionan conocimientos de carácter humanísticos con el fin de que el estudiante tenga con esa concepción del desarrollo de las ciencias y, a su vez, tenga un conocimiento científico de los problemas del hombre. Al impartir conocimientos científicos se parte de una concepción de ciencia que según los documentos del Congreso Nacional del Bachillerato:

"el acceso al conocimiento científico es factible mediante la puesta en práctica, en su proceso de aprendizaje de las ciencias, de una concepción simplificada de las ciencias, fundada en tres principios: observar, racionalizar y aplicar" (51)

El científico al indagar sobre la realidad realiza un reconocimiento de los hechos, los observa. Entenderíamos por observación el procedimiento científico que pueda ser proyectado por medio del control de variables. El segundo

momento en la adquisición del conocimiento es la racionalización, fase donde el científico elabora categorías propias, hipótesis, leyes y teorías que le permiten explicar y/o comprender la realidad que le rodea. Asimismo, la ciencia aplica y pone a prueba los conocimientos obtenidos ya sea aplicándolos en el invento de instrumentos o para realizar actividades de manera cotidiana.

El ciclo de bachillerato se propone formar al estudiante en esta concepción simplificada de las ciencias organizando su Plan de Estudios por semestres. Considerando que en los tres primeros semestres el estudiante observaría los hechos que ocurren en la realidad; ya en el cuarto, el alumno se enfrentaría a una serie de asignaturas que le permitirán reflexionar sobre cómo construye la ciencia su aparato conceptual y en los últimos semestres aplicaría los conocimientos obtenidos para explicar y elaborar una síntesis racional sobre la realidad en que vive.

El conocimiento científico aprendido le permitiría al estudiante "aprender a aprender", es decir, a comprender cómo es que se conoce. Pero, también le posibilita combinar la teoría con la práctica, es decir, le muestra que el conocimiento teórico obtenido puede ser aplicable para resolver problemas cotidianos o de carácter científico.

Una de las concepciones sobre la ciencia que ha prevalecido en nuestro sistema educativo desde la época de Gabino Barreda es la positivista. Se ha priorizado la enseñanza de la ciencia en relación a otras áreas de

conocimiento; tan es así que en los planes de estudio de todos los niveles educativos se le da mayor peso curricular a la ciencia, sobre todo a las matemáticas y a las naturales. En el nivel medio superior ocurre lo mismo; en cualquier institución de este nivel se plantea la hegemonía de esta forma del saber humano. El CB y el CCH no son la excepción. (52)

Estamos de acuerdo en que debe haber una enseñanza de las ciencias a partir de su proceso de construcción, aunque es necesario hacer explícito que existen diversas concepciones de ciencia y que hay diversos tipos de ciencia. De igual manera, se tiene que reflexionar sobre las ciencias como formas del saber que están determinados social e históricamente y que son resultado de las necesidades de un periodo específico de la construcción de las explicaciones de la realidad.

Si bien se hace hincapié en la necesidad de la enseñanza de la ciencia, también es indispensable una formación humanística en la medida en que ella le permitirá al estudiante comprender reflexiva y críticamente la producción del conocimiento científico como instrumento de comprensión del propio hombre. Aunada a esta necesidad, la enseñanza de la filosofía le posibilitará construir una

---

52.- M. Castelles y E. de Ipola. "Práctica epistemológica y ciencias sociales", p.139. Citado en PEREYRA, C. "Sobre la relación entre filosofía y ciencias sociales" en Filosofía y las ciencias sociales. México, Grijalbo, 1976, p.249 (Col. Teoría y praxis no. 24)

visión crítica de su realidad así como del conocimiento que se obtiene para explicarla.

Además de impartir conocimientos, buscando un equilibrio entre la impartición de conocimientos científicos y humanísticos, el bachillerato pretende formar ACTITUDES sobre la base de los conocimientos obtenidos, procurando evitar la adopción de un sistema de valores de manera dogmática, sino, más bien crítica. Estas actitudes, reflexivas y críticas, le ayudaran a enfrentar ciertas problemáticas.

El formar actitudes implica, también, contribuir a que el estudiante asuma un sistema de valores ante la sociedad en que vive como ante sí mismo. A esta construcción axiológica contribuye la filosofía, pues ella le permitirá tomar posición ante los valores que pueden ser: cívicos, morales, estéticos, epistemológicos. Y con ello construir su propia escala de valores. Se hace hincapié en los objetivos del nivel medio superior en los valores patrios para que a partir de ellos cobre conciencia de la unidad e identidad nacionales, revalorando la cultura de su tiempo.

Otra finalidad que tiene el bachillerato es la de formar un hombre CRITICO, ACTIVO, CONSCIENTE, Y TRANSFORMADOR. Para asegurar esta formación se estructura un Plan de Estudios que comprende la enseñanza de los métodos de las ciencias y de los lenguajes en los que expresan esos conocimientos, es decir, organiza la impartición de

conocimientos científicos y humanísticos en áreas de conocimiento.

Un estudiante será crítico en la medida en que realice un:

"esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social (...) por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra por conocerlas de manera efectivamente real" (53)

La filosofía por ser básicamente un saber crítico le proporcionará al estudiante los elementos conceptuales que le permitan realizar la reflexión sobre su entorno desarrollando una actitud de crítica que le permita tomar posición ante su realidad. Es por ello de suma importancia la presencia de la filosofía en este nivel educativo.

Un estudiante será activo toda vez que, a través de la formación de ciertas habilidades -capacidad o aptitud que tiene alguien para hacer bien y con facilidad alguna cosa o para desenvolverse con éxito en algún asunto (54)- pueda realizar investigaciones de carácter documental, experimental y de campo que le permitan adquirir un conocimiento para poder participar con sus aportaciones y críticas a enriquecer cada sesión de la clase. La formación de habilidades tiene que ver con el aprendizaje de ciertas

53.- HORKHEIMER, M. "La función social de la filosofía" en Teoría Crítica, pp 287-288

54.- Diccionario Básico del Español de México, p. 257

técnicas de investigación, es decir, de aquellos recursos que le permitieran hacer bien una cosa; pero también está relacionado con los procedimientos para expresarse correctamente en forma oral y escrita.

Se pretende que el egresado del bachillerato sea un hombre consciente, es decir, que tenga un conocimiento de sí mismo y de la realidad en la que vive a partir de los conocimientos obtenidos. Esta actitud se forma fundamentalmente con el conocimiento de las ciencias sociales y de la filosofía. Esta última, contribuye de manera decisiva a que el alumno mediante la reflexión crítica se percate de lo que él es y se sitúe en un momento histórico-social determinado.

Por ser el hombre un sujeto crítico, activo y consciente de su realidad estará en posibilidad de ser un individuo transformador de ésta. Para entender en qué sentido se habla de ser transformador, nos remitiremos a la concepción del hombre como ser de la praxis. Entendiendo a ésta como la actividad teórico-práctica que realiza conscientemente el ser humano para relacionarse con su entorno. Así,

"Marx considera que el hombre antes que nada es un ser activo, que con respecto a la naturaleza está en una relación de actividad transformadora" (55)

Mediante su trabajo obtiene de la naturaleza los medios materiales para subsistir, pero a partir de la transformación de la naturaleza, él mismo se transforma como hombre toda vez que es el producto del trabajo. Esta transformación, sin embargo, ha sido inconsciente y los hombres han recorrido un largo camino para reconocerse en todas y cada una de sus manifestaciones ya sea sociales, políticas, económicas y culturales.

Marx concibe al hombre como un ser de la praxis puesto que para transformar prácticamente la realidad en que vive requiere de un conocimiento teórico que le permita comprender aquello que quiere transformar. De esta manera, la transformación del hombre a través de la historia no sólo implica comprender sus cambios físicos, sino también los sociales y culturales. El concepto de praxis nos permite comprender al hombre como un ser activo, transformador y creador, pero también como un hombre racional, analítico y crítico.

El hombre es praxis, es decir, actividad creadora a la que le es inherente tanto la conciencia o teoría como la práctica. El concepto de praxis conjunta la unidad de teoría y práctica, es decir, la comprensión de la realidad para transformarla ya sea mediante el trabajo o el arte como por la actividad política y revolucionaria.

Ahora, ¿cómo adecuar esta idea a la finalidad del bachillerato? Nosotros pensamos que la actitud transformadora del estudiante debe comenzar por él mismo, es



decir, por conocerse como un ser cuyas potencialidades están abiertas para desarrollarse y expresarse. Este conocimiento de sí mismo proporcionará la comprensión crítica de la cultura de su tiempo y de su sociedad. El conocimiento del individuo no invalida las posibilidades de transformación social mediante una actividad política que busque la unidad de lo individual y lo colectivo. Sin embargo, habría que diagnosticar si se han cumplido éstas expectativas.

Finalmente, abordar el concepto de cultura puede ser el colorario de el análisis filosófico del ciclo de bachillerato. El término cultura (del latín collere, cultivar) significa en su origen, cultivo de las aptitudes humanas. Por obra de este cultivo el hombre supera su estado natural. Esta noción significa el perfeccionamiento del espíritu humano. El concepto de cultura puede entenderse como:

1. formación del hombre
2. los productos de esta formación (los bienes culturales)

Por consiguiente, cultura será:

- 1) Conjunto de experiencias históricas y tradicionales, conocimientos, creencias, costumbres, artes, etc. de un pueblo o una comunidad que se manifiesta en su forma de vivir, de trabajar, de hablar, de organizarse, etc.
- 2) Resultado del cultivo de las capacidades humanas (56)

La caracterización de hombre, ciencia, humanidades y cultura nos plantea la perspectiva filosófica desde la cual se ha abordado la política educativa del bachillerato.

La educación media superior tiene un carácter específico dependiendo de la finalidad por la que fue creada: se puede considerar como terminal, bivalente, propedeútica o especializada. Terminal cuando el estudiante recibe la información y adiestramiento que le permita incorporarse de manera inmediata al mercado de trabajo. Bivalente cuando el estudiante es formado tanto en una especialidad técnica como en aquellos estudios que le permitan una preparación para proseguir hacia un nivel superior. Propedeútica cuando el estudiante adquiere conocimientos que lo preparan para continuar sus estudios superiores. Especializada cuando el estudiante recibe una educación que le permite ingresar en otras instituciones predeterminadas como son: la naval, la militar, la artística y el bachillerato pedagógico.

Los colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades fueron creados como instituciones propedeúticas y terminales en el ciclo medio superior. En la década de los 70 encontramos importantes innovaciones en este ciclo educativo.

El sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) introduce importantes reformas al sistema educativo nacional expresadas en su Programa de "Reforma Educativa". De los hechos relevantes destacamos dos: la creación de

instituciones educativas tanto a nivel medio superior como superior y la expedición de la Ley Federal de Educación. En dicha Ley se establece con claridad la estructura del sistema educativo mexicano. Además, se destacan los objetivos de la educación nacional. Asimismo, define cada uno de los ciclos o niveles educativos en que está estructurado el sistema educativo mexicano, los cuales se inician con el preescolar y culminan con los posgrados y especializaciones.

La caracterización del nivel medio se especifica en el artículo 17: "el tipo medio tiene carácter formativo y terminal, y comprende la educación secundaria y el bachillerato". (57) En el ciclo secundario hay diferentes modalidades: general, técnica, para trabajadores y telesecundaria. Tiene una duración de tres años y a ella acuden los egresados de la educación primaria. En el ciclo medio superior o bachillerato encontramos la educación profesional o terminal y el bachillerato propedeútico; ambos, generalmente, de tres años de duración y se ofrece a los egresados de la secundaria.

Las políticas educativas en los sexenios posteriores al echeverrista se caracterizan por instrumentar las ideas básicas contenidas en la Ley. De tal manera, que el gobierno de López Portillo crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y realiza el Congreso Nacional

57.- "Ley Federal de Educación" en S.E.P. Plan nacional de educación. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991. México, ANUIES-CONAPES, 1981, p. 205.

del Bachillerato; en el cual se pretende unificar los diferentes planes de estudio del bachillerato a través del diseño de un "tronco común". Esta medida es adoptada por el Colegio de Bachilleres y no así por el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Es en el gobierno de Salinas de Gortari donde encontramos modificaciones sustanciales en la política educativa del país expresadas en el Programa para la modernización educativa 1989-1994 en el cual se establecen los fines de la educación en México en todos sus ciclos. Este programa surge a partir de un diagnóstico de demandas, necesidades y metas de la educación que se manifiestan en este sexenio.

El programa señala que las instituciones que ofrecen educación media superior se clasifican en: propedeúticas, tecnológicas y tecnológicas bivalentes. Las propedeúticas tienen el propósito básico de orientar la formación del individuo para que se incorpore a estudios superiores.

En este ciclo encontramos a los bachilleratos universitarios (CCH y ENP), el Colegio de Bachilleres, las Preparatorias Federales por cooperación, los bachilleratos pedagógicos y estatales, y los incorporados como instituciones de carácter propedeútico.

Las instituciones tecnológicas ofrecen exclusivamente educación terminal para formar profesionales medios. A este tipo de educación pertenecen el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, los Centros de Estudios

Tecnológicos Industriales y de Servicios y el Centro de Enseñanza Industrial Técnica.

Las instituciones tecnológicas bivalentes son tanto propedeúticas como terminales; este tipo de educación se imparte en los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (cuyo antecedente son las vocacionales), los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y del Mar y los Institutos Tecnológicos. Las diferentes alternativas de este ciclo dan respuesta a las necesidades de una matrícula en aumento -59.7% del total de aspirantes- y a estrechar las relaciones entre educación y producción. (58)

Las acciones básicas para el ciclo de educación media superior expresadas en el Programa de Modernización Educativa son: modificar planes y programas de estudios, atender la demanda de educación, y, la planeación y programación de actividades de formación y actualización docente.

La modificación en planes y programas de estudios busca organizar los contenidos de tal manera que se proporcione una educación humanística, científica y tecnológica para que el educando se integre a una sociedad en desarrollo, refuerce su identificación con los valores nacionales y comprenda los problemas de su país. En el caso de la demanda de educación ésta se satisfecerá con nuevos planteles del 58.- Cfr. Programa de modernización educativa, p. 108

Colegio de Bachilleres, las Preparatorias por cooperación y mediante los subsistemas de educación tecnológica. En cuanto a la formación y actualización de docentes se establecen diferentes programas para que se formen habilidades (didácticas) y se actualicen los conocimientos de la base docente con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza.

## **2.2 Caracterización del C. B. y del C.C.H.**

Caracterizar al C.B y al C.C.H implica explicar su origen y su desarrollo, valorar su actualidad y su importancia para establecer sus semejanza y sus diferencias. Para llevar a cabo estas tareas comenzaremos con la descripción de las condiciones sociales e históricas que dan cuenta de su origen y su desarrollo.

### **2.2.1 Origen y desarrollo**

El gobierno de Luis Echeverría reconoció la disparidad en la sociedad mexicana así como la desigualdad con que están repartidos los beneficios educativos, por ello se propuso que la educación fuera el primordial medio para lograr una sociedad más equitativa y más justa.

La educación no sólo disminuiría las desigualdades sociales y económicas, sino también cumpliría la función de distribuir las oportunidades sociales con mayor equidad. De

esta manera, educación y justicia social fue el binomio que caracterizó el sexenio echeverrista.

La política educativa de Echeverría tenía como fin propiciar un cambio de actitudes en el individuo que fomentará una conciencia nacionalista; que buscará la democracia y la independencia del país tecnológica, económica y cultural. Con este sentido, Echeverría Álvarez buscó innovar la educación mediante su "Reforma Educativa" la cual contribuiría al aumento de la productividad con la capacitación de personal como un medio de incorporación de la población resagada, sobre todo, la rural, al mercado interno y a la producción.

Además, la educación científica y tecnológica era indispensable para disminuir nuestra dependencia económica de las potencias. En todos los niveles educativos se incorporaron prácticas relacionadas con la vida productiva; esta idea se destacó principalmente en el bachillerato al ofrecer dos modalidades de educación: terminal y propedeútica.

"Esta modalidad de la enseñanza media superior reforzó el intento de bivalencia del sexenio de Díaz Ordaz ^aprender haciendo y enseñar produciendo^" (59)

De esta manera, las nuevas instituciones buscaron establecer una vinculación más estrecha entre producción y escuela.

Los objetivos que se propusieron en la "Reforma Educativa" son: la actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; la extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada (con la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados); y la flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades de aprendizaje. Ante ellas decimos que en cuanto al primer aspecto se importó una "tecnología educativa" que no correspondía a las necesidades de nuestra educación dado que no se tenían medios ni recursos para implantarla, respecto al segundo y al tercero se crearon nuevas instituciones con la modalidad de sistema abierto.

Si bien se buscaron soluciones a la demanda de educación, las expectativas en cuanto a empleo no se cumplieron, pues sólo se atendió al entrenamiento personal sin atender a la demanda ocupacional existente. No se abrieron nuevas plazas laborales y, por consiguiente, no se vieron realizadas las aspiraciones de los egresados del bachillerato, esto es, no se adecuó la educación media terminal a los requerimientos de empleo.

La necesidad de expansión del sistema educativo se vio favorecida con la creación de instituciones educativas a nivel bachillerato y superior. Dentro de la UNAM, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y las



Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, y como instituciones descentralizadas del Estado, el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. Nuestra investigación retoma únicamente el C.B y el C.C.H.

El 26 de enero de 1971 acordó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en sesión el Consejo Universitario a partir del proyecto presentado por el rector Dr. Pablo González Casanova y las comisiones de trabajo docente y de Reglamentos del propio Consejo. Así la creación del CCH es resultado del proyecto educativo de "Nueva Universidad". Con él se buscó:

"1° Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas.

"2° Vincular a la Escuela Nacional Preparatoria a las Facultades y Escuelas superiores así como a los Institutos de investigación.

"3° Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país" (60)

Para ubicar y comprender el papel del CCH como un órgano de innovación permanente dentro de la educación universitaria es necesario comprender el proyecto "Nueva Universidad" promovido por el ex rector González Casanova:

"Las ideas centrales de dicho proyecto se orientaban a la necesidad de ampliar y mejorar el sistema nacional de educación superior, buscando resolver las demandas requeridas; modificar carreras impartidas por la Universidad que producían egresados

que no entraban al terreno productivo y se convertían en desempleados. Esto hacía necesario la creación de nuevas carreras modificando a su vez la formación básica con una orientación hacia las ciencias y humanidades y de capacitar a los estudiantes en los aspectos prácticos del trabajo profesional; esta formación tendría que realizarse dentro y fuera de las aulas, en centros de trabajos, en empresas y centros de investigación y servicios" (61)

Este proyecto tenía contemplado descentralizar Ciudad Universitaria pues se pretendía instalar nuevas unidades de estudio no sólo en la Ciudad de México, sino en diferentes regiones del país. Con ello se buscaba la movilidad del sistema nacional de educación superior.

El personal académico para este proyecto se buscaría en pasantes y estudiantes de los últimos niveles de licenciatura y posgrado, que serían incorporados como asesores de estudiantes de niveles inferiores en la enseñanza media superior y licenciatura. Asimismo, se pensaba en profesores titulares de la propia institución con una nueva actitud para el cambio tanto de tipo académico como pedagógico. También se pensaba en la obtención de recursos a través de la prestación de servicios y la organización de talleres con laboratorios, granjas, unidades de explotación de recursos naturales donde estaría inmersa la nueva institución.

De los diversos proyectos de "Nueva Universidad" destacamos: la Escuela Nacional Profesional (hoy Escuela

---

61.- GUTIERREZ ROMERO, Luis. La enseñanza del historicismo en el CCH. Propuesta para una Antología. Tesis de Licenciatura, UNAM, 1987, p.37

Nacional de Estudios Profesionales) que buscaban descentralizar Ciudad Universitaria y el Colegio Nacional de Ciencias y Humanidades (hoy Colegio de Ciencias y Humanidades).

Unos meses después, el 21 de enero de 1971, se hacen modificaciones al proyecto inicial "Nueva Universidad" creándose un nuevo proyecto: el Colegio de Ciencias y Humanidades, donde intervienen cuatro Facultades: Filosofía y Letras, Ciencias, Química y Ciencias Políticas y Sociales y la Escuela Nacional Preparatoria. La creación del Colegio se sustenta en tres documentos fundamentales: Declaraciones del Rector, Exposición de Motivos y Las Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato.

En el documento "Proyecto para la creación del CCH. Exposición de motivos" se precisa qué y cómo aprender, según las palabras del rector:

"combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permiten tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica" (62)

Se pretendía proporcionar una educación formativa dotando al estudiante de una cultura básica mediante el dominio y uso del método experimental e histórico,

posibilitándole la comprensión de problemas de la naturaleza que le rodea y de la sociedad en que vive. Estos conocimientos se transmitirían mediante una metodología de la enseñanza basada en una nueva pedagogía que hace énfasis en el papel activo del estudiante, idea que se sintetiza en una frase muy difundida en el Colegio, pero poco comprendida en su total dimensión, la de "aprender a aprender". Asimismo, se hace hincapié en la interdisciplinariedad, pues se pretende conjugar los conocimientos de diferentes áreas y especialidades con la participación de Escuelas, Facultades e Institutos de investigación.

En la Exposición de Motivos se precisa que el CCH:

"no es una ampliación del subsistema de la Escuela Nacional Preparatoria ya que tanto su Plan de estudios como su Modelo educativo respondía a las exigencias del desarrollo social y científico del país con nuevas opciones en la organización de los estudios, recalcando el carácter de enseñanza interdisciplinaria, no sólo en las cuatro áreas de conocimiento de su Plan (matemáticas, ciencias experimentales, histórico-sociales y talleres de lectura y redacción), sino incluso en los nuevos proyectos que se presentarían para los niveles de licenciatura y posgrado" (63)

El CCH pretende impartir educación media superior y superior. Para la realización de los objetivos del ciclo de bachillerato es creada, en 1971, la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UACB, a cuyo cargo y responsabilidad están los cinco planteles del bachillerato del CCH. Para impartir educación superior se crea la Unidad Académica de

los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP) el 27 de julio de 1976 cuya finalidad es impartir maestrías y doctorados (Cfr. anexo 1). Sin embargo, la realización de una licenciatura en el CCH no se ha efectuado.

Una vez aprobado el proyecto de creación del CCH, el 12 de abril de 1971, se inician labores en los planteles Vallejo, Naucalpan y Azcapotzalco. El 3 de abril de 1972 dos planteles se inauguraron: Oriente y Sur. Se proyectó la apertura de más unidades académicas, sin embargo, esto aún no se ha realizado.

El proyecto original del CCH tiene en su esencia características que lo hacen un modelo educativo innovador dentro de la Universidad y el sistema educativo nacional. Aunque su fundación se realiza con ideas muy generales, en cuanto a su Plan de estudios, en sus principios y, sobre todo, en el terreno legislativo hay fundamentos que hacen del currículum del Colegio un modelo educativo coherente y viable.

Este proyecto intenta combatir el enciclopedismo, la memorización y el aislamiento de estudios anguilosados. Sin embargo, el proyecto desde sus orígenes sufrió cambios, al decir de Fernando Pérez Correa:

"al poco tiempo el CCH era denostado como una alternativa confusa y maltrecha, acaso fallida; sus creadores eran impugnados y sus relaciones sociales se encontraban fuertemente heridas" (64)

Así, el proyecto se enfrenta a una situación política y social específica que lo constriñe y hace que los elementos iniciales sean modificados.

Tomando en cuenta el desarrollo y las consecuencias de tipo político que trajo consigo la creación y el desarrollo del CCH, el Estado creó una nueva alternativa en el ciclo del bachillerato, a través de la ANUIES: el Colegio de Bachilleres.

A partir de las recomendaciones de la ANUIES, el 26 de septiembre de 1973 fue creado el COLEGIO DE BACHILLERES (C.B.) por decreto presidencial. El CB surge como un organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México (65). En el Decreto presidencial -en sus treinta y tres artículos- se establecen las características, el reglamento de formación, las normas jurídicas así como los límites y los alcances del C.B.

Los primeros tres planteles del C.B. se pusieron en marcha en septiembre de 1973 en la Ciudad de Chihuahua. Más tarde, en febrero de 1974, se inaguran los primeros cinco planteles -01 El Rosario, 02 Cien Metros, 03 Iztacalco, 04 Culhuacan y 05 Satélite- en la Zona Metropolitana de México.

A principios de 1975 se inician estudios organizativos tendientes a conformar una estructura académico-administrativa que permitiese responder a las necesidades

65.- Cfr. Arts. 7 al 22 del Decreto presidencial en VIZCAINO PEREZ, J. Estructura y fundamento del Colegio de Bachilleres . C.B., México, s/a, pp 7 a 12.

que planteaba el desarrollo de esta nueva institución educativa. Se definieron los órganos de apoyo del Director General. (Cfr. anexo 2)

En 1976 se inició en el Colegio de Bachilleres la modalidad del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) en los primeros cinco planteles existentes con base en el Decreto de formación y como una respuesta educativa a la política del ramo para dar solución a la creciente demanda.

A partir de 1977, el CB realiza una serie de estudios en donde se contempla la necesidad de crear nuevos planteles. El plantel 06 se fundó en 1977 y en septiembre de 1978 se cuenta con 16 nuevos planteles. Para marzo de 1979 se crearon tres planteles más.

"Ante el inminente crecimiento en la demanda de aspirantes, en forma conjunta la Secretaría de Educación Pública y el Colegio de Bachilleres realizaron estudios para proyectar la atención de estos requerimientos, concluyéndose que el Colegio debería contar con 25 planteles en la zona metropolitana, sin embargo por problemas presupuestales y de espacio físico esto no fue posible" (66)

Para 1985 el CB cuenta con 20 planteles en la zona metropolitana:

"Durante sus primeros nueve años de vida institucional tuvo un crecimiento acelerado: en el sistema escolarizado del primer semestre de 1974 al segundo semestre de 1983 su matrícula aumentó en 462%; su planta docente en 622% y el número de planteles en el área metropolitana había pasado de 5 a 19" (67)

66.- C.B. Manual general de organización, 1986, p. 15

67.- Documento 1. Marco de referencia en: Modelo educativo del Colegio de Bachilleres, D.P.A., oct. de 1991. Anexo, p.9

El modelo educativo del Colegio de Bachilleres no sólo se implementó en la Ciudad de México y en Chihuahua, sino que a partir de 1973 diversas entidades federativas adoptan el modelo académico de esta institución. La vinculación se da en términos de ayuda académica, hay absoluta independencia en cuanto a asuntos administrativos y de contratación.

Para el ciclo escolar de 1991-1992 se tienen los siguientes datos: 23 entidades federativas con el modelo académico del CB, 520 planteles, 4, 895 grupos, con una planta docente de 11, 506 que atienden a 191, 471 alumnos. (68) (Cfr. anexo 3)

Debido al crecimiento y desarrollo del C.B. se hace una reforma estructural en 1980 cuyo propósito es satisfacer en forma eficaz la mayor demanda de inscripción. La nueva distribución de trabajo, de áreas de actividad y responsabilidad, es el resultado de los estudios realizados por la Dirección de Programación del Colegio a través de la Subdirección de Organización y Métodos. (Cfr. anexo 4)

El 28 de mayo de 1982, en el **Diario Oficial**, Tomo CCLXXXII, No. 19, la Secretaría de Educación Pública emitió el Acuerdo No. 71 que especifica los objetivos y la necesidad de incorporar un "Tronco Común" al ciclo de educación media superior. Este acuerdo toma en cuenta las

---

68.- Cfr. Colegio de Bachilleres, Estadística Básica 1991-B. Dir. de Programación y estadística del CB, México, 1992, p. 8.



consideraciones emanadas del Congreso Nacional del Bachillerato.

La junta directiva del CB resolvió incorporar el "Tronco Común" al Plan de Estudios vigente, haciendo las modificaciones necesarias a los programas de estudio. Una nueva revisión curricular se presentó en 1991 que parte de los postulados de la "Modernización educativa" del gobierno de Salinas de Gortari, modificando, una vez más, programas de estudio.

En el Colegio de Bachilleres, tanto en su origen como en su desarrollo, encontramos una relación explícita entre política educativa estatal e institución. Su desarrollo siempre ha estado en función de los requerimientos del país y sus cambios administrativos han estado en función de su crecimiento.

Esta relación entre política educativa del Estado y política académica del C.B. se ha manifestado en su estructura administrativa y en las modificaciones a su currículum desde la SEP. Este vínculo regula la actuación de los sujetos que participamos en la vida del C.B.

Un análisis comparativo del desarrollo del CCH y del C.B. en el área metropolitana de la Ciudad de México nos indica que, éste último ha crecido cuantitativamente, en planteles, alumnos y profesores en relación al CCH. El CCH sólo cuenta con cinco planteles, creados de 1971 a 1972; en cambio, el CB cuenta, hasta el momento, con 20 planteles, y con fuertes perspectivas de seguir creciendo (Cfr. anexo 5)

En cuanto a su organización administrativa ambas instituciones se diferencian por sus órganos de gobierno y por las relaciones que entre sí guardan.

En el caso del CCH existe un organigrama general que especifica los órganos de gobierno y sus funciones: la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (Cfr. anexo 6) y a la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado que dependen directamente de la Coordinación. También, existe un organigrama general de la Coordinación del CCH en la que destaca la Secretaría General, de Divulgación, de Planeación y la Unidad Administrativa (Cfr. anexo 7).

La Unidad Académica del ciclo del Bachillerato dirige la vida administrativa y académica de cada uno de los planteles que, a su vez está organizada bajo una estructura administrativa. Habría que destacar que en ésta tienen representatividad no sólo las autoridades, sino también alumnos y profesores. En el caso de los últimos están representados en las Comisiones Dictaminadoras, los Consejos Académicos, internos y por área, y el Consejo Técnico. En éste están representados también los alumnos y su función es fundamental para la vida del CCH tanto en la planeación como en la ejecución de proyectos.

Importante es señalar la función e importancia de la base docente en cada institución así como sus diferencias. Para el CCH los órganos de gobierno en que están representados los profesores, a nivel de plantel, son los

Consejos Académicos por área, las Comisiones Dictaminadoras y las Coordinaciones de Área. Recientemente se crearon, por mandato del Consejo Universitario los Consejos Internos por plantel y el Consejo Técnico de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato, donde tendrán representación maestros y alumnos.

Mientras que en el Colegio de Bachilleres los órganos de gobierno excluyen toda participación de los docentes, pues no tienen representatividad ante las autoridades y sólo son ejecutores de las disposiciones que les transmiten a través de su jefe de materia, que forma parte del personal de confianza y es representante de las autoridades ante los maestros, que nunca será representante de los docentes ante las autoridades.

La vida académica de los profesores está previamente organizada por las autoridades del CB y las actividades que se realizan en cada plantel están en función de las necesidades y requerimientos administrativos que cada director diseña en su plan de trabajo.

### **2.2.2 Importancia y vigencia**

Los colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades surgen como entidades educativas innovadoras en el ámbito de la educación media superior para satisfacer necesidades sociales que se presentaron en la década de los 70, y como alternativas a la preparatoria y vocacional. Su importancia

radica en que son instituciones alternativas en el nivel medio superior, como modelos educativos que tienen elementos que pueden ser tomados como ejemplos a superarse.

Los aspectos innovadores de ambos colegios los podemos caracterizar de la siguiente manera:

- proporcionar una educación propedeútica y terminal. En el caso del CCH, la formación terminal no logró cumplir su cometido como inicialmente se había planeado; en cambio, en el CB esta situación no se dio, pues en su planeación y curriculum siempre ha estado presente la capacitación. Aunque ésta no responde en forma eficaz a las necesidades económicas y productivas del país, pues la formación terminal no ha modificado sus capacitaciones desde el surgimiento del C.B. Pese a la capacitación proporcionada, que ha dado cierto prestigio al CB, ésta no puede ser comparada con aquella proporcionada por las instituciones de tipo terminal en el nivel medio superior por ser de mejor calidad;
- impartir conocimientos acordes con las ciencias y las humanidades.
- impartir una educación de carácter formativo más que informativa. Se pretende desterrar el enciclopedismo y proporcionar realmente una educación formativa más que informativa. Sin embargo, en la práctica no se cumple con esta finalidad, pues la cantidad de contenidos marcados en los programas de estudio convierte los cursos en algo informativo y no formativo. Otro factor determinante es el

tiempo, éste no es suficiente para abordar en forma significativa los contenidos de un programa formativo;

- integrar las ciencias y las humanidades para estar al día con el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Esta finalidad no se cumple, pues la enseñanza de la ciencia no se actualiza. Por otra parte, no se da una verdadera integración entre ciencias y humanidades, ya que tiene mayor peso curricularmente y en carga horaria las ciencias naturales en comparación a las ciencias sociales y las humanidades. Es necesario que se le dé la misma importancia a la enseñanza de las ciencias como a la de las humanidades, pues con ello se estará rescatando el valor esencialmente humanístico de la educación. Una educación verdaderamente humanística requiere como elemento esencial la reflexión, el análisis y la crítica de nuestro entorno, convirtiendo a la educación en un instrumento de formación humanística;

- organizar sus planes de estudio en áreas de conocimiento que posibilite una educación interdisciplinaria. En el caso del CCH las áreas de conocimiento surgen de los fines de la institución: formar un estudiante que tenga un dominio de los métodos de las ciencias y los lenguajes de la matemática y el español. En el CB, encontramos áreas de conocimiento según la organización de las ciencias y las humanidades buscando una formación interdisciplinaria. Sin embargo, la división del conocimiento en áreas no ha permitido la interdisciplinaria en forma efectiva. Esto ha sido

consecuencia de la organización administrativa de estas instituciones y la falta de apoyos para que se dé esta;

- destacar la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se plantea que en este proceso es vital la participación del profesor y del alumno; el primero, es considerado como un facilitador del conocimiento, es decir, como promotor, coordinador y agente directo y decisivo en el proceso educativo. Respecto al estudiante, también se le considera como un sujeto activo, al cual se le estimulará su iniciativa y se le fomentará una actitud crítica, reflexiva y creadora. Esta postura tiene como fundamento el principio de "aprender a aprender" que se manifiesta de diferentes formas en el CCH y CB. En el primero, la metodología de la enseñanza se centra en la actividad del estudiante en la medida en que los métodos que se le enseñan le permiten aprender cómo es que se aprende. Sin embargo, en los primeros años del CCH, esta finalidad se cumplió a partir de la actitud comprometida de los profesores y los estudiantes; en últimas fechas, la formación en los métodos se ha convertido en una mera información. En el CB, la metodología de la enseñanza se basa en el profesor, pues él determina la forma cómo deben ser abordados los contenidos, el estudiante, en la mayoría de los casos, sólo es un sujeto pasivo que se convierte en un simple receptor de información impidiendo la formación de un sujeto reflexivo, crítico y creador;

-proporcionar una educación integral que permita el desarrollo armónico de los estudiantes en lo educativo y lo intelectual, en lo artístico-cultural y deportivo. Realmente esta formación integral se queda en el papel, pues no existe una relación efectiva en las áreas de formación académica y paraescolar;

-vinculación entre educación-desarrollo-cambio social, brindando una educación para todas las clases sociales, proporcionando con ello una movilidad social. Además, se busca distribuir las oportunidades sociales con mayor equidad. Aunque esto no se explicita ni se establece el grado en que dicha movilidad social puede darse. La igualdad de oportunidades entra en contradicción con los mecanismos que las instituciones crean para impedir el ingreso de aquellos que demandan educación y por si fuera poco, la educación en nuestros días ya no es un factor de movilidad social;

-impulso a una cultura nacionalista. Ambas instituciones fomentan un fuerte nacionalismo al transmitir una herencia cultural basada en los valores de continuidad, identidad e integración nacional;

- importancia a la docencia, la investigación y difusión de la cultura. En el CCH se ha propiciado la investigación al impulsar la carrera académica de su profesorado; ésta ha tenido como principal objetivo el incrementar los conocimientos en las diferentes áreas. En la actualidad, el CB inicia un proyecto de formación académica a partir del

impulso de investigaciones que sus docentes de más alta categoría, en términos de nombramiento administrativo, realizarán; así como en la participación de éstos en los posgrados que ofrecen algunas universidades.

En cuanto a la actualidad de estas instituciones educativas a nivel bachillerato sostenemos que:

-el CCH, a veinte años de su creación, se proyecta como una institución vigente. Ha iniciado un proceso de revisión curricular que podría actualizar sus contenidos acorde con el desarrollo de las ciencias y las humanidades; además, si su profesorado y las autoridades propician las condiciones para una enseñanza de calidad. El proyecto del CCM es vigente en la medida en que no se ha concluido y que puede ser un modelo alternativo que proporcione una educación de calidad que responda a las necesidades intelectuales, económicas, sociales y políticas del país;

- el CB también es vigente, ya que es una institución que desde sus orígenes y en su desarrollo ha sido apoyada y respaldada por el Estado, pues cumple las expectativas y las necesidades de la política educativa de cada sexenio. Esto se aprecia en forma clara en declaraciones de Salinas de Gortari en el Programa de Modernización Educativa al considerar que se satisfecerá la demanda de educación media superior con la apertura de más planteles del Colegio de Bachilleres y con los procedimientos de reestructuración de programas de estudio. La muestra palpable de su vigencia e importancia es, por consiguiente, su acelerado crecimiento



tanto en el DF como en el interior de la República, el cual se ha dado en la década de los 80 (Cfr. anexos 3 y 5).

Ambas instituciones son actuales e importantes para el desarrollo de la educación media superior en nuestro país.

### 2.3 Objetivos generales del CB y del CCH

La creación del CCH obedece a la creciente demanda de educación media superior por una población juvenil en aumento y sus propósitos se enuncian en los siguientes objetivos generales:

1. ser un órgano de innovación permanente en la Universidad,
2. preparar alumnos con estudios que vinculen las humanidades, las ciencias y las técnicas tanto a nivel bachillerato como licenciatura y posgrado,
3. proporcionar oportunidades de estudio acordes al desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica, la estructura social y la cultura,
4. intensificar la cooperación entre escuelas, facultades e institutos de investigación de la Universidad,
5. promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la UNAM.

El CCH ofrece educación a nivel medio superior y superior -maestrías y doctorados-, ambos ciclos tienen

netas que cumplir acordes con los objetivos generales del Colegio. Específicamente, los objetivos del ciclo del bachillerato son:

- desarrollo integral de la personalidad del educando así como su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad;
- proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento, el método experimental e histórico-social, y los lenguajes del español y de las matemáticas;
- constituir un ciclo de aprendizaje en que se combinen trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión y de innovación de sus conocimientos y por la formación de su personalidad que implica el Plan académico;
- capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y en los servicios que le permitan su habilidad para decidir e innovar sus conocimientos" (69)

El cumplimiento de los objetivos debe lograrse a través de seis materias semestrales integradas en cuatro áreas de conocimiento que conforman el Plan de Estudios del Bachillerato del CCH. Mediante éste se pretende un alumno que desarrolle habilidades, obtenga conocimientos y adopte actitudes ante sí mismo y ante la sociedad que le rodea.

Dentro de las funciones académicas del Bachillerato del CCH encontramos aquellas que hacen énfasis en transmitir conocimientos básicos a los alumnos que le permitan formarse como una persona capaz de seguir estudios profesionales e incorporarse al trabajo productivo. El CCH se propone, por 69.- Gaceta Amarrilla CCH, 1º de febrero de 1971, p.3

consiguiente, impartir una educación propedeútica y terminal que responda a las necesidades de desarrollo de nuestro país.

Los planteamientos originales del ciclo de bachillerato del CCH pueden sintetizarse en las siguientes ideas:

- "1). La teoría debe unirse a la práctica (aprender haciendo);
- 2). Las ciencias debe comprenderse globalmente y no presentarse como datos sueltos que deben memorizarse dogmáticamente (formar y no sólo informar);
- 3). Los conocimientos adquiridos deben ligarse a las condiciones vivas que circundan al educando para que aumente su capacidad transformadora de su propio medio social (dotar de una conciencia crítica y realista); y
- 4). Todo el conocimiento humano tiene una unidad fundamental que proviene de la unidad existente en la propia realidad o mundo exterior: debe evitarse la fragmentación artificial del conocimiento (fomentar la interdisciplinariedad)" (70)

Podemos decir que el Colegio de Ciencias y Humanidades, en su ciclo de bachillerato, sigue los principios básicos de la educación aprobados por la UNESCO: "aprender a aprender", "aprender a ser" y "aprender a hacer".

En tanto que los objetivos del Colegio de Bachilleres responden a las necesidades y perspectivas académicas establecidas por la política educativa del sexenio de Luis Echeverría y están en relación directa con las funciones que debe tener la educación en el país y según las recomendaciones de la ANUIES. En lo académico, el CB debe

promover una educación que sea bivalente: formativa, propedeútica y terminal.

Formativa, en el sentido de que desarrolle en el estudiante las habilidades o aptitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Ejercitándolo en el uso y aplicación de la información básica de las ciencias y las humanidades.

Propedeútica porque le permitirá pasar a una educación superior en una área especializada del conocimiento.

Terminal porque brindará una capacitación técnica que le posibilite ingresar al trabajo productivo.

Los objetivos generales del CB se expresan en cada una de sus áreas de conocimiento (Cfr. Anexo 8), establecidas en el Plan de Estudios del CB. A partir de estos objetivos se pueden deducir las funciones económica y cultural del CB dentro de la sociedad mexicana.

En el aspecto económico se contribuye al aumento de la producción mediante la calificación de fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo del país. Esta capacitación terminal establece roles sociales y económicos en los egresados de esta institución, de acuerdo a la demanda económica, y contribuyendo al desarrollo personal del individuo. De esta manera, se establece una selección social ya que los egresados podrán participar de los beneficios sociales que le dé la educación en la medida en que pueda

participar en procesos productivos y a través de ellos puedan ir ascendiendo socialmente.

En el terreno cultural, el CB trasmite una herencia cultural reconociendo los valores de nuestra cultura, basada en un sentimiento nacionalista y, además, desarrolla una actitud crítica ante ella.

Ambas instituciones, al pertenecer al ciclo de educación media superior, persiguen los mismos objetivos. Sin embargo, cada institución les imprime un sello peculiar de acuerdo a sus características por las que fueron creadas. Ambas se diferencian respecto a sus contenidos de aprendizaje, organizados en planes y programas de estudios, y a las metodologías de enseñanza usadas para la transmisión de sus conocimientos.

Cada institución tiene la libertad de escoger la manera o forma peculiar de impartir los conocimientos que se establecen en sus objetivos de creación, así como implementar la organización de los contenidos y las formas de acreditación y evaluación.

En cuanto a la organización de horarios de clase el CCH imparte cuatro horas de clases diarias por lo que se organiza en cuatro turnos: 01 de 7:00 a 11:00, 02 de 10:00 a 14:00, 03 de 14:00 a 16:00 y 04 de 17: 00 a 21:00. En cambio, el C.B. sólo se organiza en dos turnos: matutino de 7:00 a 13:00 ó 14:00 y vespertino de 15:00 a 21:00 ó 22:00.

El CCH proporciona la modalidad educativa de sistema escolarizado y en ella se imparte una formación propedeútica

que son apoyadas por actividades deportivas y artísticas y por el aprendizaje de una lengua extranjera (Cfr. anexo 9)

El CB proporciona dos modalidades educativas: sistema escolarizado y sistema de enseñanza abierta. En ambas modalidades se imparte una educación propedeútica y terminal que son apoyadas por actividades paraescolares.

#### 2.4 Planes de Estudios

La parte sustancial de toda institución educativa es el Plan de Estudios, por ser uno de los elementos normativos que establece las finalidades y objetivos de una institución educativa. Además, rige la organización de los contenidos educativos para que un modelo educativo sea llevado a la práctica:

"Un Plan de Estudios (...) es un conjunto organizado de aprendizajes que capacita al alumno para lograr objetivos de complejidad diversa. Con base en la organización general de un currículo existen diversos tipos de Planes de Estudio: por materias, por áreas y por módulos. El currículo por áreas se basa en partir de las ciencias y de las disciplinas. Una de las características del Plan de Estudios por áreas interdisciplinarias es que los aprendizajes integren los métodos y procedimientos de las disciplinas" (71)

El Plan de Estudios que caracteriza a los modelos educativos del CB y el CCH es el de áreas. Ya que las asignaturas se agrupan por áreas de conocimiento que

71.- LOPEZ DE LA ROSA, L.M. y RANGEL ESPARZA, S. "Propuesta de programa para el curso de Biología II del CCH" en Cuadernos del Colegio, No. 22, enero-marzo, 1984, p. 28

permiten actividades interdisciplinarias que integran los métodos y procedimientos de las diversas ciencias y disciplinas que conforman el conocimiento.

La importancia del Plan de Estudios radica en que es el marco general en donde se inscribe la actividad educativa del profesor y del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al profesor le informa sobre las relaciones que tienen las asignaturas, permitiéndole un mejor conocimiento de su actividad en relación con otras asignaturas. Al alumno le proporciona una orientación sobre el sentido y las finalidades que una institución educativa le ofrece; además, le presenta en forma ordenada y estructurada qué debe cursar, el semestre en que se imparte y el área de formación a la que pertenece y, finalmente, le indica cuántas horas de clase ocupará semanalmente para cada asignatura y cuál será su valor en número de créditos.

El plan de estudios de los colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades están estructurados para impartir una formación propedeútica y terminal. La formación propedeútica ocupa la mayor parte de asignaturas del plan de estudios y ellas se distribuyen en seis semestres. A su vez, las asignaturas están agrupadas en dos núcleos: el básico u obligatorio y el optativo o complementario.

La formación propedeútica tiene como finalidad primordial proporcionar a los estudiantes los elementos teórico-básico-necesarios para que pueda continuar con sus estudios superiores. Tiene como finalidad la formación

académica general porque comprende el conocimiento universal relativo a las ciencias y a las humanidades. Las asignaturas de esta formación se agrupan en áreas de conocimiento. Las asignaturas optativas tienen la finalidad de ampliar y/o profundizar los aprendizajes logrados en el grupo de materias básicas. La diferencia entre ambas instituciones radica en la forma de organizar las asignaturas en áreas.

La formación terminal está constituida por las asignaturas que darán capacitación a los alumnos y mediante ellas se les brinda la oportunidad de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas y actitudes que le permiten llevar a cabo actividades relacionadas con un proceso de trabajo. La manera de organizar las asignaturas de esta formación dependerán de los objetivos que cada institución pretende alcanzar.

El proyecto del CCH en su ciclo de bachillerato no sólo es el requisito académico previo para continuar con estudios superiores, sino que es un ciclo de aprendizaje en el que se combinan el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento o capacitación en el taller o centro de trabajo. Así, la formación de este nivel sería una síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico y haciendo énfasis en la teoría en vinculación con la práctica.

Para cumplir con estos objetivos fue necesario crear una nueva metodología de enseñanza en donde se relacionarán estudio y trabajo bajo el lema de "aprender haciendo y



enseñar produciendo". En los primeros años de vida del CCH está pretensión se llevo a cabo a partir de la experiencia de los profesores en esta nueva institución. Sin embargo, la vinculación escuela-trabajo terminó con la participación activa de los estudiantes en la defensa de los derechos laborales de los trabajadores. Como consecuencia de esta participación, las opciones técnicas que capacitaban a los estudiantes pronto se olvidaron y la formación terminal nunca cumplió su cometido.

Actualmente hay una revalorización de las opciones técnicas a través de la motivación a los estudiantes (Cfr. anexo 10). Cabe aclarar que las opciones técnicas en el CCH no tienen valor en créditos ni son obligatorias; posiblemente su carácter de optativas sea la causa por la cual no hayan sido ampliamente aceptadas.

Para complementar la formación propedeútica se brindan posibilidades de mayor desarrollo mediante actividades deportivas, recreativas y culturales. Estas actividades están a cargo de los Departamentos de Educación Física y Recreación y de Difusión Cultural.

El plan de estudios del bachillerato del CCH tiene como objetivo el impartir conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos (Cfr. anexo 11) y para lograrlos parte de una concepción de ciencia.

Si se concibe a la ciencia como un proceso siempre repetible de observación, racionalización y aplicación se podrá comprender el sentido del Plan de estudios del CCH en

su ciclo de bachillerato, la estructura de cada uno de sus programas y la selección de experiencias de aprendizaje propias del sistema de enseñanza de esta institución. Uno de sus principios es que el estudiante "aprenda a aprender" para ello es indispensable que cobre conciencia del método por el cual se obtienen los conocimientos.

Esta concepción de método y ciencia es la base del diseño de su Plan de Estudios que fue promovida por la integración de cuatro facultades de la UNAM: Ciencias, Química, C.P. y S. y Filosofía y Letras.

El plan de estudios del CCH sugiere como actividad propedeútica fundamental la solución de problemas mediante la reflexión individual y colectiva que la realidad le presenta a los estudiantes. El plan comprende seis semestres los cuales presentan el proceso de construcción del conocimiento: en los tres primeros semestres se hace énfasis en la forma de conocer la naturaleza -observación- así como la formalización de los lenguajes del español y las matemáticas; el cuarto semestre muestra la racionalización en forma de teorías e introduce al estudiante en la investigación y el análisis de la expresión escrita. Las materias de los cuatro primeros semestres son obligatorias y forman parte de la formación propedeútica. El quinto y sexto semestre están estructurados por materias optativas que pertenecen a la formación propedeútica. Estas asignaturas permiten al estudiante la aplicación del dominio de los métodos y los lenguajes así como la orientación profesional

y capacitación propedeútica para acceder al nivel profesional (Cfr. anexo 12). Se propone que cada curso dé una visión introductoria general de la asignatura y no una especialización de la misma.

De su lado, el Plan de Estudios del CB está organizado de acuerdo a los objetivos generales, así como del tipo de formación que se proporciona. Esta institución ha tenido cambios que responden a las necesidades y al desarrollo tanto del Colegio como del país. Sus objetivos de creación, tanto generales como específicos, permanecen; lo que han cambiado son los contenidos de aprendizaje, los cuales han repercutido en las mismas asignaturas.

El CB inició sus actividades con un plan de estudios que fue modificado hasta 1982, al ser incorporado el "tronco común". Actualmente se está modificando a partir de los objetivos del Programa de Modernización Educativa.

El plan de estudios del CB contempla la formación propedeútica y terminal (Cfr. anexos 13 y 14). A esta última, en relación al CCH, se le ha proporcionado el apoyo necesario para que su egresado tenga una capacitación técnica.

Las asignaturas de la formación propedeútica representan la mayor parte del Plan de estudios y se distribuyen en seis semestres. Existen dos tipos de asignaturas: las básicas y las optativas. Las primeras se cursan durante todo el bachillerato y las optativas, únicamente, en el quinto y sexto semestres.

En el CB la formación terminal se inicia en el tercer semestre con la impartición de dos asignaturas: Introducción al trabajo y Legislación laboral que constituyen la base de cualquier capacitación. La instancia académica que coordina la formación terminal es el Centro de Capacitación para el Trabajo (CECAT). Cabe aclarar que la elección de una capacitación no determina la elección de una carrera profesional, pues no equivale a una área de formación.

El Plan de estudios del CB también contempla actividades paraescolares que se proporcionan en forma paralela a las otras formaciones. Las asignaturas de esta área son opcionales y no tienen valor en créditos. La finalidad de las actividades paraescolares es desarrollar aptitudes artísticas, deportivas y de acción social.

#### **2.4.1 Areas de Conocimiento**

Las asignaturas que integran el Plan de Estudios del CB y del CCH están agrupadas en áreas de conocimiento que corresponden a la formación propedeútica. La agrupación de materias y la orientación de cada una de las áreas depende de los objetivos de cada institución.

El Plan de estudios del CCH pretende que el estudiante tenga un dominio de los métodos del conocimiento y de los lenguajes en que se expresa ese conocimiento, por ello las asignaturas se agrupan en áreas de conocimiento. Cada una de

ellas comprende las materias que permiten el dominio de un método y de un lenguaje (Cfr. anexo 15).

En el caso del CCH, el agrupamiento de materias por áreas permite:

1. Hacer explícito el carácter de asignado que tienen los temarios de las asignaturas con respecto a los programas,
2. La relativización de los contenidos temáticos respecto de las finalidades y objetivos programáticos, y
3. El acercamiento a enfoques interdisciplinarios: por la unidad de las disciplinas del conocer, por la diversidad de las técnicas de observación o de sus referentes al espacio y el tiempo, pero integradas en una unidad básica del proceso científico" (72)

La estructuración del plan de estudios del CCH comprende cuatro áreas de conocimiento:

1. MATEMATICAS: permite el conocimiento de su naturaleza como actividad teórica, la generalización, los modelos matemáticos, la síntesis geométrica, la aplicación y comprobación en problemas de cálculo, estadística, cibernética o lógica;
2. METODO EXPERIMENTAL: permite el conocimiento de este método, la asimilación de sus principios básicos y su aplicación y comprobación en los campos de las ciencias naturales, de la psicología y de las ciencias de la salud;
3. METODO HISTORICO-SOCIAL: permite la comprensión científica de la historia, así como la fundamentación

---

72.- PALENCIA GOMEZ, J. "El Plan de estudios del CCH" en Cuadernos del Colegio n° 1. México, CCH Naucalpan, oct.-dic. s/f

racional de ésta y la aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la historia;

4. TALLERES DEL LENGUAJE: permite el conocimiento del lenguaje emitido y recibido por escrito, la racionalización de las principales reglas de expresión y la aplicación de las mismas en otro idioma, en los medios modernos de comunicación y en otras formas de comunicación. (73)

A estas áreas se suman el conocimiento y el dominio de un idioma extranjero, el inglés o el francés que deberán acreditarse en forma obligatoria.

Las asignaturas del plan de estudios del CB también están organizadas en áreas de conocimiento: las de la formación propedeútica y las de la terminal. En esta institución:

"al adoptar el Tronco Común del área propedeútica el Plan de Estudios adquirió una determinada organización en áreas de conocimiento que están referidas a los contenidos básicos de la cultura y que apoyan el sentido de bachillerato general que promueve nuestra institución" (74)

Las áreas de conocimiento de la formación propedeútica son:

1. MATEMATICAS: su intención básica es facultar al alumno para interpretar la realidad mediante modelos o

73.- Cfr. Sría Auxiliar Académica. Programas. (Documento de trabajo). México, UNAM-CCH-DUACB, 1979, p. 8

74.- Colegio de Bachilleres. VII Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres. "Estructura de los programas de estudio y la normatividad académica". Sría Académica, Dirección de Planeación Académica, Morelia, Mich. julio de 1987, p. 2

abstracciones, así como propiciar el desarrollo de habilidades intelectuales que le permitan realizar un análisis crítico de la realidad para poder transformarla; además, proporciona servicio a otras áreas;

2. CIENCIAS NATURALES: se pretende desarrollar en el alumno las habilidades necesarias para comprender las leyes y principios del mundo físico a través del estudio de los fenómenos físicos, químicos y biológicos con un sentido de continuidad que tome en cuenta los distintos niveles de organización y transformación de la materia-energía, por medio del uso del método científico para ampliar su conocimiento, aplicarlo a su vida cotidiana y capacitarse en general con un sentido propedeúutico;

3. CIENCIAS HISTORICO-SOCIALES: pretende que el alumno explique la realidad social a través del análisis de la misma, concebida como una totalidad en continuo cambio, y de la integración de la teoría y la práctica, para que adopte una actitud crítica y responsable ante su realidad social;

4. METODOLOGIA-FILOSOFIA: tiene como intención fomentar el desarrollo de habilidades lógico-metodológicas para comprender y manejar elementos iniciales que le permitan trabajar una metodología científica y ubicar a la ciencia como un proceso de acercamiento y explicación de la realidad. Además, con el conocimiento de elementos filosóficos desarrolle una actitud reflexiva y crítica hacia sí mismo, la naturaleza, la sociedad y la cultura. De tal modo, que adopte una posición propia y pueda aplicar a su

realidad dichos elementos, permitiendo su desarrollo personal y posibilitando la transformación de su realidad;

5. LENGUAJE Y COMUNICACION: pretende generar en los alumnos la habilidad para el manejo de diferentes códigos -en español y en otra lengua- tanto a nivel oral como en forma escrita a través del análisis de los mismos y de la práctica de los medios de comunicación así como de sus sistemas para acercarse a conocimientos básicos de otras áreas y de la cultura en general y de acceder a aprendizajes más complejos. (75)

Para finalizar los planes de estudios del CB y del CCH, en términos formales, pretenden ser:

1. una estructura educativa que permite captar, potenciar, dosificar y transmitir los contenidos universales básicos de la cultura, así como transferir con eficiencia las formas de su aplicación;
2. una estructura académica que permite la relación entre el conocimiento científico, tecnológico y humanístico con estrategias pedagógicas en relación a una secuencia y dosificación temporal;
3. un cuerpo mínimo de aprendizajes que deben poseer los alumnos para que participen activamente en su propia formación y con ello puedan contribuir a un cambio en su

---

75.- CB-Dirección de Planeación Académica. El plan de estudios del Colegio de Bachilleres: orientación, estructura y operación. México, CEPAC-Departamento de análisis y desarrollo curricular, 1989, p. 8



realidad y así ayudar a la convivencia y comprensión de su entorno;

4. el medio para que el alumno forme su personalidad y pueda intervenir en su educación e integrarse a la sociedad.

Las asignaturas organizadas en el plan de estudios pretenden que el estudiante:

1. adquiera los elementos básicos de las ciencias, las humanidades y la técnica para que pueda tener una comprensión de la naturaleza y la sociedad;

2. adquiera los conocimientos básicos que le permitan ingresar a estudios superiores y, además reciba una capacitación específica para incorporarse al mercado productivo; y

3. asuma una actitud reflexiva, metódica, racional, sistemática y crítica ante la sociedad y la naturaleza.

### III. ANALISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES Y EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Caracterizamos a los colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades como instituciones educativas prototipo del bachillerato mexicano. A partir de ella analizaremos cómo cada institución fundamenta la necesidad de enseñar filosofía y qué ubicación e importancia tiene en este nivel del sistema educativo mexicano.

#### 3.1 Necesidad de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Ante el hecho de enseñar filosofía en el bachillerato nos planteamos las siguientes preguntas ¿por qué enseñar filosofía?, ¿qué importancia se le da a la filosofía en el CB y en el CCH?, ¿en qué área de conocimiento y cómo se ubica a la filosofía dentro de sus planes de estudio?, ¿qué contenidos y estrategias se proponen en los documentos oficiales de cada institución?, y ¿qué concepciones filosóficas han sustentado y fundamentado la enseñanza de la filosofía en el bachillerato? Daremos respuesta en nuestra investigación a partir del análisis de documentos oficiales del CB y del CCH.

Para hablar sobre la importancia de la enseñanza de la filosofía partimos de la necesidad de concebir al ser humano como un sujeto en desarrollo, es decir, consideramos que

éste atraviesa por una serie de fases o etapas de desarrollo hasta alcanzar la madurez. De éstas haremos énfasis en la etapa de la adolescencia puesto que el bachillerato tiene como finalidad formar individuos que están en esta fase de formación.

Caracterizamos a la adolescencia basándonos en dos propuestas teóricas: la epistemología genética de Jean Piaget -para conocer la especificidad del factor cognoscitivo del adolescente- y la teoría del desarrollo de Erik Erikson -para el conocimiento del factor emocional. Ambas teorías nos muestran enfoques evidentemente distintos pero complementarios para entender el desarrollo de la personalidad del ser humano, específicamente del adolescente.

Algunos autores al caracterizar a la adolescencia han encontrado dificultades para tipificarla, pues al investigarla la estudian como una etapa separada de la totalidad del desarrollo humano el cual, a su vez, está determinado por factores sociales y culturales.

"A los adolescentes se les debe ver como son y tener en cuenta que son producto de su época y su cultura, así como de su pasado y presente psicológicos y su ambiente físico" (1)

Si bien los cambios de cultura, de medio geográfico y de ámbito económico-social pueden modificar la caracterización de la adolescencia, pueden encontrarse

---

1.- HORROCKS, John E. Psicología de la adolescencia. Tr. José Ma. Salazar. México, Trillas, 1989, p. 14

algunas constantes para tipificarla. Según Horrocks, existen seis aspectos importantes para hacerlo:

1. Etapa en la cual el individuo se hace cada vez más consciente de sí mismo.
2. Etapa de búsqueda del individuo para reafirmarse como tal frente a la autoridad. Aquí se desarrollan los intereses vocacionales y se busca la independencia económica.
3. Etapa donde el individuo considera como fundamentales las relaciones de grupo. Además, se desarrollan sus preferencias sexuales.
4. Etapa de desarrollo físico y crecimiento
5. Etapa de expansión y desarrollo intelectual, así como de experiencia académica.
6. Etapa de desarrollo y evaluación de valores". (2)

Al caracterizar a la adolescencia se han considerado factores: biológicos, psicológicos, culturales y sociales. Desde el punto de vista biológico la adolescencia es el resultado de la actividad hormonal que causa la aparición de las características sexuales secundarias y la capacidad de reproducción. También se le define como la etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, precisamente, a partir del desarrollo biológico y fisiológico.

Desde el punto de vista cultural existe desacuerdo en los especialistas al definir la naturaleza de la adolescencia pues ésta varía de país a país, de región a región, de localidad a localidad, etc. Para Horrocks la adolescencia finaliza cuando el individuo alcanza la madurez emocional y social y, además, cumple con los requerimientos que la sociedad donde vive le exige: experiencia, capacidad

y voluntad para escoger y asumir una actitud adulta; los periodos pueden variar de cultura a cultura, pero regularmente la madurez emocional, física e intelectual se alcanza en la segunda y tercera década de la vida. (3)

Para Piaget el desarrollo psíquico es comparable al crecimiento orgánico y ambos marchan hacia el equilibrio. Tomando como punto de partida la idea de equilibrio el autor considera que el desarrollo psico-biológico del hombre atraviesa por seis estadios o periodos: 1. de los reflejos; 2. de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas; 3. de la inteligencia sensorio-motriz o práctica; 4. de la inteligencia intuitiva; 5. de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación; y, 6. de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia). (4) La adolescencia comienza entre los doce y trece años de edad y culmina en la tercera década de la vida, es decir, cuando se considera que el individuo ha alcanzado la madurez física, moral e intelectual.

Si consideramos la adolescencia como la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, nuestros estudiantes están precisamente en dicha fase y un

---

3.- HORROCKS, John. Op.cit., p. 30

4.- PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Tr. Nuria Petit. México, Seix-Barral, 1987, pp 14-15

conocimiento sobre ella mucho ayudara al logro de los objetivos del bachillerato, en general, y del CB y el CCH, en particular.

Dos ciclos educativos se dan a la tarea de formar a nuestros adolescentes: la secundaria o educación media y el bachillerato o educación media superior. Centramos el interés en este último por lo que consideramos que la teoría de Piaget nos permite comprender el desarrollo psíquico del adolescente a partir de su teoría de los seis estadios o periodos del desarrollo humano.

Si comparamos a un niño con un adolescente, este último es capaz de construir sistemas y teorías sobre si mismo y el mundo en que vive. Lo que sorprende en el adolescente es su interés por los problemas intelectuales, sin relación con las realidades vividas día a día o que anticipan situaciones futuras del mundo y que a menudo son quiméricas. El adolescente es capaz de elaborar teorías abstractas precisamente porque se encuentra en el estadio de las operaciones intelectuales concretas.

La capacidad de abstracción le permite al adolescente-estudiante desarrollar la reflexión libre y desligada de lo real. Este estadio se considera como el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. En este periodo es cuando el adolescente tiene su primer contacto con la enseñanza de la filosofía. De ahí que la propuesta de contenidos que se manejen en la enseñanza de la filosofía giren en relación a ejes problematizadores como hombre, conocimiento y mundo que

le posibiliten la reflexión crítica de sí mismo y su entorno social. De esta manera se contribuye a que el adolescente asuma una posición crítica y comprometida con la realidad en que vive.

Después de los doce años el pensamiento formal se hace posible, es decir, las operaciones lógicas comienzan a desarrollarse en el plano de las ideas expresadas en el lenguaje.

"El pensamiento del adolescente es el pensamiento formal y, por tanto, "hipotético-deductivo", es decir, es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis y no sólo de una observación real". (5)

El adolescente desarrolla operaciones formales que aportan al pensamiento un poder que le permite desligarse y liberarse de lo real, y poder reconstruirlo, a voluntad, en reflexiones teóricas. Este poder de abstraerse de lo real le ha permitido a Piaget llamar a la adolescencia la edad metafísica y en ella el adolescente es lo bastante fuerte como para reconstruir mentalmente el universo.

El equilibrio de este estadio se manifiesta en la reconciliación entre el pensamiento formal y la realidad:

"este equilibrio sobrepasa con creces el del pensamiento concreto, ya que, además del mundo real, engloba las construcciones indefinidas de la deducción racional y de la vida interior" (6)

Si la adolescencia es llamada por Piaget la edad metafísica, es precisamente, porque el adolescente es capaz

5.- Ibidem., p. 97

6.- Ibidem., p. 99

de filosofar, aunque esta filosofía se manifieste espontáneamente:

"1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y conceptos determinados, y no simplemente de palabras vaciadas de contenido; 2) en el sentido común, y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, por consiguiente, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, maneras de ver y de obrar que se manifiestan en lo que se llama generalmente "folklore" (7)

De esta visión del mundo, construida a partir de la reflexión libre, y muchas veces inconsciente, el estudiante pasará a un segundo momento: el de la reflexión sistemática, analítica y crítica fundamentada en conocimientos científicos, filosóficos y artísticos. Precisamente, para que se dé este segundo momento, es necesaria la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

De una actitud reflexiva espontánea sobre el mundo y la existencia pasamos a una reflexión filosófica como actitud consciente y crítica. Si la filosofía es una actitud crítica, nos preguntamos: qué se entiende por crítica, cómo realizarla y cuáles son los contenidos que la posibilitan. La respuesta a estas interrogantes indudablemente se dará desde una posición filosófica.

La filosofía propia del adolescente así como sus pasiones y su megalomanía (delirio de grandeza) son verdaderas preparaciones para la creación personal;

---

7.- GRAMSCI, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Tr. Isidoro Flambaun. México, Juan Pablos Editor, 1975, p. 11



capacidad que debe tomar en cuenta y fomentar el bachillerato.

Paralelamente a la elaboración de las operaciones formales y el perfeccionamiento de las construcciones del pensamiento, la vida afectiva del adolescente se afirma por la doble conquista de la personalidad y su inserción en la vida adulta. La personalidad del individuo -que se inicia en esta etapa- se manifiesta en la formulación de un programa de vida que supone la intervención del pensamiento y de la reflexión libre.

Precisamente para comprender el desarrollo emocional, complementario del intelectual, de la personalidad del adolescente recurriremos a Erik Erikson puesto que las posiciones de este autor lejos de entrar en contradicción con Piaget complementan la comprensión de lo que es el ser humano.

Para Erikson el punto de partida, en el estudio del ser humano, es el desarrollo del yo, pues éste imprime al individuo una dirección específica y configura la historia de su desarrollo. El yo permite que el hombre reúna los dos grandes desarrollos evolutivos: su vida interior y su proyecto social. El yo delinea el curso del desarrollo psicosexual y decide el destino de cada individuo; por consiguiente, la dirección de la conducta individual está determinada por la capacidad del individuo para desarrollar y utilizar sus procesos yoicos que se expresan mediante el

juego, el lenguaje, el pensamiento y los actos. (8) La vida interior está constituida por el mundo de lo personal, es decir, aquel horizonte de formación y de comprensión de todo lo que está a su alrededor que será enriquecido al entrar en contacto con otros hombres por medio de las relaciones que se establezcan entre ellos por medio del lenguaje, las actitudes y valoraciones que se hagan sobre el horizonte en el que se vive. Mundo que no implica sólo lo subjetivo, sino la vinculación con condiciones específicas y concretas en donde se entrelazan lo objetivo y la manera peculiar de percibir y asimilar que tienen los sujetos. Razón por la cual es imprescindible el tratamiento de la categoría de mundo en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato porque sólo a ella le compete concebirlo como totalidad.

Erikson destaca los aspectos emocionales en el desarrollo de la personalidad del individuo y considera que éstos impregnan toda la vida del individuo. Igual que Freud, considera que la vida del hombre depende del equilibrio de los tres procesos afectivos fundamentales: el ello, el yo y el superyó. Sin embargo, para Erikson, el papel fundamental lo tiene el yo puesto que sus logros son prerequisites para el logro de una personalidad madura y sana:

"Los logros del yo se manifiestan en: 1) la conciliación del orgasmo genital y las necesidades sexuales extragenitales; 2) la conciliación del amor y la sexualidad y 3) la conciliación de las pautas procreadoras

---

8.- MAIER, H.W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Tr. Anibal C. Leal. Argentina, Amorrortu, 1989, p. 31

sexuales y productoras del trabajo. Logros que pueden expresarse en la siguiente frase: la felicidad individual combinada con la ciudadanía responsable" (9)

En cada uno de los estadios diferenciados por Erikson el yo debe resolver tareas específicas entre ellas superar la crisis que se manifiesta en la búsqueda de la superación entre los elementos de una polaridad determinada. Las crisis se presentan en cada uno de los ocho periodos por los que pasa la formación humana, a saber:

"1. primera infancia (confianza versus desconfianza); 2. dos años (autonomía versus vergüenza y duda); 3. tres a cinco años (iniciativa versus culpa); 4. etapa de latencia (industria versus inferioridad); 5. adolescencia y juventud (identidad versus difusión de la identidad); 6. adultez joven (intimidad/solidaridad versus aislamiento); 7. adultez (generatividad versus estancamiento) y 8. madurez (integridad versus desesperación)" (10)

En el período de la adolescencia y juventud encontramos manifiesta la necesidad del adolescente de buscar su propia identidad. Necesita interrogarse sobre su existencia y su entorno, sobre el sentido de su vida y su relación con los demás, en una palabra busca el fundamento de su ser. En esta etapa juega un papel importante la filosofía, ya que ella le puede brindar diferentes formas de preguntar y responder sobre su vida; proporcionándole interpretaciones del mundo sistematizadas, valoraciones sobre éste y tomas de posición respecto de la existencia humana. Este acercamiento a la

9.- Ibidem., p. 33

10.- MARTINEZ CORZOS, A. Nota introductoria a ERIKSON, Erik H. Sociedad y adolescencia. Tr. Andrés Martínez C., 11a ed., México, Siglo XXI, 1987, pp. 1 y 2

filosofía le dará elementos teóricos para que comprenda, interprete y cuestione su propio ser, fomentando una actitud reflexiva, analítica y crítica. La reflexión crítica le permitirá construir su propia identidad y con ello contribuir a la superación de la crisis de este estadio.

En cada etapa de desarrollo deben considerarse tres variables que contribuirán a la gestación de una personalidad madura y sana: 1) las leyes internas del desarrollo, en donde se presenta la madurez emocional y afectiva; 2) las influencias culturales, donde el sujeto comprende, reflexiva y críticamente las cosmovisiones de su entorno; y 3) la reacción idiosincrásica de cada individuo y su modo particular de manejar su desarrollo en respuesta a los reclamos de la sociedad.

Sustentándonos en las teorías de Piaget y Erikson fundamentamos la necesidad de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, puesto que éstas conciben que el adolescente cuenta con los elementos cognoscitivos, manejo de las operaciones abstractas, y las actitudes de una persona madura y sana para asimilar e interpretar a la filosofía.

Por las necesidades del desarrollo psíquico e intelectual del adolescente es imprescindible la enseñanza de la filosofía para buscar un equilibrio y superación de la crisis del joven y con ello contribuir a una formación más equilibrada. Consideramos que es importante tratar a la filosofía como un saber que coadyuva a la formación del

sujeto. Por ello, los contenidos que sean desarrollados en su enseñanza deberán estar en función de los intereses y necesidades del adolescente para que éstos sean significativos para él. De ahí la necesidad de hablar de ejes temáticos como: hombre, mundo y conocimiento.

Apoyándose en la filosofía el joven identificará aquellos elementos que le posibiliten la adquisición de una identidad ya que toda posición filosófica expresa el modo como los seres humanos de una época específica conciben su relación con el mundo y entre ellos mismos desde su perspectiva de vida. La filosofía es la actividad humana más cercana a lo que es el hombre, por ello expresa Nicol:

"Ella (la filosofía) habló con frecuencia de los temores, las flaquezas y los excesos de los hombres. Alguna vez se dijo que era consoladora . Pero no lo fue porque ayudara a superar los trastornos de las maldades y los sufrimientos, y porque diera buenos consejos, sino porque su lucidez permitía mirar cara a cara, con resignación serena, la insuficiencia de la condición humana"  
(11)

La importancia del quehacer filosófico la expresamos con la siguiente pregunta: ¿para qué filosofar? A la que podríamos dar diferentes respuestas. La que nos interesa es la que destaca la importancia del filosofar como formadora del ser humano, es decir, como la actividad que contribuye a formar una actitud racional ante el mundo y ante el hombre mismo, contribuyendo a la construcción de una concepción del

11.- NICOL, Eduardo. "La crisis de la educación y la filosofía" (ponencia mimeo.) presentada en el Tercer Congreso Nacional de Filosofía, celebrado en la Cd. de Guadalajara en 1985, p.4

mundo y de la vida donde las actitudes de reflexión y crítica, conocimiento, superen a aquellas actitudes que aceptan por dado y sin cuestionamiento todo lo que existe.

Todo ser humano requiere de una interpretación y explicación del mundo y a la formación de ésta contribuye la filosofía. Decimos que contribuye porque todo ser humano tiene una cosmovisión. (12) El sujeto no parte de cero, puesto que al ir viviendo, construyendo su propia existencia a partir de sus experiencias y relaciones con lo otro formula una concepción del mundo que le permite explicarse y comprender lo que acontece a su alrededor. Esta concepción del mundo es espontánea y acrítica y le funciona al individuo para conducirse en el mundo en que vive. Por ser espontánea no busca reflexionar profundamente en torno a lo que le rodea, su fundamento es de carácter práctico-utilitario. Por ser acrítica asume actitudes sumisas y conformistas ante lo que le ocurre en su mundo y su finalidad será dejar el estado de las cosas como está.

Nosotros consideramos que un individuo para construirse como un sujeto más humano debe tomar actitudes de reflexión crítica y de compromiso consigo mismo y ante la sociedad en la que está inmerso: tarea principal del quehacer filosófico en nuestros días. Precisamente, la enseñanza de la filosofía

12. Las teorías sobre las concepciones del mundo han estado presentes a lo largo de la historia de la filosofía, pero quien inicia su sistematización es Dilthey. Nosotros no abordaremos las reflexiones en torno a estas teorías, simplemente haremos referencia a ellas y nos remitiremos a la revisión del texto clásico de Dilthey. Teorías de las concepciones del mundo.

puede contribuir a la formación de individuos que participen conscientemente en el mejoramiento de las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país. (13)

Una concepción del mundo puede incluir elementos de muy diversas clases: resultados científicos, creencias religiosas, intuiciones poéticas, racionalizaciones de hábitos sociales, ideales y aspiraciones. A partir de una concepción del mundo, el adolescente, puede describir, explicar y juzgar sus propios actos y de aquellos que lo rodean. Aquí el sujeto construye una cosmovisión a partir de las experiencias que va adquiriendo con otros sujetos y cosas que le posibilitan relacionarse con su entorno. Los límites de nuestra experiencia serán ampliados por la relación personal y social. Conocemos muchos fenómenos por medio de los otros. Muchas de estas cosas las hemos asimilado sin dudar de ellas y en forma tan evidente que acuñan nuestra propia imagen y comprensión del mundo.

"Nuestro mundo de comprensión se forma en una comunidad de experiencia, en un intercambio constante de opiniones, pareceres y representaciones, las cuales forman un mundo común de conocimiento y de comprensión, sin el que ya la formación humana, sino también la investigación y el progreso de la ciencia serían imposibles"  
(14)

---

13. Cfr. Congreso nacional del bachillerato, p. 37

14. CORETH, Emerich. Cuestiones fundamentales de hermenéutica. Tr. Manuel Balasch. Barcelona, Herder, 1972 (Colec. Biblioteca Herder, Sección Sagrada Escritura, Vol. 127), p. 88

Por medio de la concepción del mundo, el joven aspira a abarcar el conjunto de la realidad y comprender su sentido. Sin embargo, a pesar de que la visión del mundo y de la vida contiene un saber, que comprende el mundo y la vida en su totalidad, éste es en su mayor parte no teórico, sino valorativo y práctico. Significa esto que a partir de una concepción del mundo y de la vida los individuos se reconocen y se comportan de acuerdo con ella. La función práctica de la concepción del mundo se cumple cuando los individuos la manifiestan en la manera en que viven su relación con su mundo. La concepción del mundo, por consiguiente, está estrechamente ligada con las acciones (diversas prácticas sociales) de los hombres. (15)

La formación de una concepción del mundo y de la vida en un sujeto se da de manera acritica y espontánea, por consiguiente puede ocultar la realidad y formar un individuo que acepte dejar las cosas como están. Se trata de que por medio de la educación formal, el sujeto sistematice los elementos que se integran en una visión del mundo, reconociendo sus fuentes sin confundirlas, es decir, se pretende que el adolescente reconozca que la filosofía, la ciencia, la religión y el arte alimentan y fundamentan una concepción del mundo. Este reconocimiento o toma de

---

15. En este sentido, algunos autores consideran que la concepción del mundo es lo mismo que ideología. Cfr. AGUILAR RIVERO, M. Teoría de la ideología. México, UNAM, 1984, pp 5, 45 y 46.



conciencia logra estimular una actividad reflexiva y crítica que ejerza plenamente la actividad de pensar.

Sin embargo, la actitud de reflexionar críticamente está, hoy, relegada pues se le da mayor importancia a los actitudes pragmáticas:

"Se usa la razón (...) como instrumento indispensable para la acción. Ya no es un órgano de pensar puro y de saber, de teoría y reflexión; en suma: no es componente de la sabiduría.

"El homo faber de hoy y el homo sapiens, el práctico y el reflexivo, en tanto ideas del ser, ya no sólo son distintos, sino incompatibles. Lo cual revela una deformación. La meditación (...) es un estorbo para las finalidades prácticas, que son inmediatas, directas y urgentes" (16)

Así, la filosofía, en cuanto forma de pensar, es formadora del ser humano, pues posibilita desarrollar en él una actitud reflexiva y crítica; actitudes esenciales para la constitución de un auténtico ser humano.

Las materias que son impartidas en el bachillerato tienen como objetivo formar a un sujeto con habilidades, actitudes y conocimientos, así como fomentar una actitud reflexiva y crítica del mundo que le rodea. De ellas, las materias de carácter social y humanístico brindan mayores elementos para que el sujeto tome una posición consciente ante su realidad, ya que permiten pensar, valorar y tratar las cosas del mundo y su propio existir.

A través de la educación, el adolescente adquiere un saber comprensivo del todo social, saber que implica una

evaluación, una posición crítica y una capacidad para desarrollar y cambiar esta forma de saber. En el logro de estas capacidades, la filosofía, como tarea crítica, contribuye a la formación del hombre. El ejercicio filosófico previene al hombre contra creencias y prejuicios que le impidan una comprensión de su realidad.

Para Salmerón la importancia de la filosofía está en el hecho de que fomenta una actitud crítica, así

"enseñar a alguien a ser crítico (...) no puede consistir solamente en transmitirle información, inculcarle hábitos simples y ayudarlo a desarrollar sus habilidades hasta alcanzar el dominio del experto (...) es indispensable además, por encima de cualquier regla de interpretación y de análisis, enseñarle muchas otras cosas que puedan describirse como verdades intelectuales, por ejemplo: a tener curiosidad intelectual; a ser paciente ante las dificultades teóricas; a tener amor a la verdad y a reconocer el valor de la exactitud; (...) a ser honesto ante la refutación" (17)

Empero, la tarea de la filosofía como actividad crítica no queda sólo en el mero ejercicio racional, sino que incide directamente en la acción del sujeto, es decir, propicia la reflexión sobre el actuar y valorar del individuo así como la toma de posición ante las relaciones sociales específicas en las que está inmerso, en palabras de Horkheimer:

"La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido (...) la meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la

sociedad en su organización actual les dicta". (18)

Si la filosofía debe formar al ser humano como un ser reflexivo y crítico y el fin del bachillerato es contribuir a tal formación, la búsqueda de los contenidos filosóficos y la forma de transmitirlos es compromiso y obligación primordial de los docentes y las autoridades educativas con el fin cumplir los objetivos del bachillerato que se han establecido en cada una de las instituciones educativas del país.

El Congreso Nacional del bachillerato concibe al adolescente como un individuo capaz de formarse, pues es en este período donde encontramos un actitud de mayor receptividad y en posibilidad de integrar más conocimiento a sus estructuras cognoscitivas, así como de adquirir ciertas habilidades y asumir determinadas actitudes. Tomando en consideración este perfil del estudiante se formularon los objetivos de la educación media superior en dicho Congreso.

Si el ciclo del bachillerato tiene como objetivos formar actitudes, habilidades y conocimientos mediante la adquisición de una cultura general y la construcción de una primera síntesis personal, intelectual y valorativa de su entorno social, consideramos que la enseñanza de la filosofía, entre otras asignaturas, contribuye al logro de los fines del bachillerato. Para explicitar la ubicación e

---

18. HORKHEIMER, Max. "La función social de la filosofía" Op. cit., p.282

importancia que el CB y el CCH le conceden a la filosofía procedemos a ubicarla dentro de sus planes de estudio.

### 3.2 Ubicación de la filosofía en los Planos de Estudio del C.B y del C.C.H.

El plan de estudios del CB y del CCH está organizado por áreas de conocimiento. (19) La noción de área de conocimiento es fundamental para definir y agrupar las materias que posibilitan un conocimiento integral y básico en el bachillerato. Los límites de cada una de las áreas se determinarán a partir de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de cada una de ellas. Una área puede comprender una o varias disciplinas. El área a la que nos avocaremos será la de historia, en el CCH (20) y la de metodología y filosofía, en el CB (21), pues en ellas se ubica a la filosofía.

Cada una de las áreas de conocimiento que comprenden los planes de estudio del CB y del CCH tienen objetivos que

---

19.- Originalmente el Plan de estudios del CB estuvo organizado por asignaturas, después de la incorporación del Tronco Común, 1982, se organizó en áreas de conocimiento que están referidas a los contenidos básicos de la cultura y que apoyan los objetivos de esta institución.

20.- El área de historia que actualmente conocemos en el CCH ha sido denominada de distintas maneras: 1. del método histórico-social, 2. del análisis del método histórico-social, 3. del análisis histórico-social y 4. histórico-social.

21.- Cabe aclarar que antes de 1982 la asignatura de filosofía se encontraba ubicada en el área de ciencias sociales; después de esta fecha se crea un área específica para ubicar a esta disciplina.

cumplir acuerdos con los de la institución. Nosotros sólo consideraremos los referentes a las áreas donde está ubicada la filosofía.

Los objetivos del área de historia han variado con el tiempo de acuerdo a las distintas interpretaciones que del CCH se han dado. Sin embargo, de esta diversidad pueden considerarse como objetivos del área:

"Para buscar una comprensión científica de la historia, su fundamentación racional, aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la historia, el alumno:  
 - aplicará el método de análisis histórico social a problemas concretos de su realidad  
 - integrará el conocimiento de los fenómenos sociales, nacionales y universales en una visión general del desarrollo de la humanidad  
 - identificará la utilidad de las ciencias sociales en la comprensión y solución de problemas de la sociedad en que vivimos"  
 (22)

En la Compilación de programas de 1975-1976 encontramos los siguientes objetivos:

"-aplicar el análisis histórico social, para comprender su momento histórico, con el fin de que participe en la transformación de la sociedad y en el devenir de la historia  
 -seleccionar las técnicas necesarias para investigar por su propia cuenta un hecho histórico  
 -interpretar la información necesaria para poder afirmar que se conoce qué fue lo que sucedió, o qué es lo que sucede en un momento dado  
 -emplear la formación metodológica y técnica indispensable no sólo para saber investigar por propio esfuerzo qué sucedió, sino para entender e interpretar, objetivamente, los procesos históricos"

-analizar, en un momento dado, un hecho histórico del presente o del pasado  
 -concluir y tomar una posición respecto a un hecho histórico después de haberlo conocido, interpretado y analizado  
 -formarse una conciencia histórico-social, a través de la autorreflexión y el espíritu crítico, para que desarrolle una actitud de corresponsabilidad en la historia, como agente del cambio (23)

La variedad de objetivos en el área de historia en el CCH plantea que es necesario discutir cuáles son sus objetivos en las circunstancias actuales y ante los cambios que se están dando en el mundo. Por el contrario, en el CB sólo se han modificado en dos ocasiones los objetivos del área de filosofía y metodología.

Desde su origen hasta 1982, el Plan de Estudios del CB se organizó por materias, las cuales se agrupaban en campos de aprendizajes. La materia de filosofía se ubicó en el campo de aprendizaje de ciencias sociales o ciencias histórico-sociales en la cual se integraban las Humanidades. Para este campo las actividades de aprendizaje deberían:

- "1. Promover una formación interdisciplinaria, que habitúe al estudiante a buscar las relaciones entre los fenómenos económicos, sociológicos, políticos y culturales, y a interpretar el desarrollo histórico con este enfoque unificador.
2. Insistir en el ejercicio del método de análisis social, utilizándolo en situaciones concretas que forman parte de la vida del estudiante (24)

---

23.- Compilación de programas (Documento de trabajo). 1ª parte. México, UNAM-CCH, 1975-1976, p. 52  
 24.- CB-Sría. Académica. Material de apoyo para el curso de instructores. México, Dirección de Planeación Académica-CAPP, 1981. p.7

La enseñanza de la filosofía se incluía en este campo como elemento de crítica de la cultura.

Después de adoptar el tronco común (1982), el plan de estudios del CB se organiza en cinco campos o áreas de conocimiento. Para el CB, el uso de la noción de área de conocimiento permite reconocer la cultura universal y traducirla en un conocimiento integral y básico.

Luego de estos cambios la materia de filosofía sale del campo de las ciencias sociales para integrarse al área de metodología y filosofía. Para esta área los objetivos son:

- "- Adquirir los conocimientos fundamentales de la investigación científica.
- Propiciar la reflexión con respecto a la investigación científica, el conocimiento y la ciencia.
- Aplicar conocimientos y habilidades metodológicas a la solución de problemas elementales de diversa índole, que permitan al estudiante el desarrollo del conocimiento científico.
- Desarrollar una actitud reflexiva y crítica hacia sí mismo, la naturaleza, la sociedad y la cultura.
- Proporcionar las categorías que permitan al estudiante comprender y valorar histórica, crítica y metódicamente la realidad con el fin de explicarla, interpretarla y transformarla". (25)

Ubicar a la filosofía en los planes de estudio del CB y del CCH permitió reconsiderar la noción de área de conocimiento y poder comprender su lugar e importancia dentro de ésta.

---

25.- CB-Dirección de Planeación Académica. Metas, objetivos, estructura académica y plan de estudios del Colegio de Bachilleres (Documento preliminar) México, Departamento de análisis y desarrollo curricular, 1985. pp. 11 y 12

Cada área de conocimiento comprende un número determinado de materias que comprenden a su vez asignaturas. La filosofía como materia tiene objetivos que alcanzar, para comprenderlos es necesario caracterizarla como asignatura.

### 3.2.1 Asignaturas de la materia de filosofía

Para entender la noción de asignatura tendremos que caracterizarla y distinguirla de la noción de materia a fin de ubicar a la filosofía en el área de conocimiento de Metodología y Filosofía en el CB y en la Histórico-social en el CCH.

La materia es la disciplina específica que se encuentra en una área y la asignatura es el curso específico en que se subdividen los contenidos de una materia en un espacio temporal. Por ejemplo: en el área de Metodología y Filosofía, en el CB, encontramos la materia de Métodos de Investigación y las asignaturas: Métodos de Investigación I y Métodos de Investigación II que se ubicarán en primer y segundo semestres.

En el CB y en el CCH las distintas asignaturas de un área mantienen una relación de interdisciplina como elemento unificador de las áreas de conocimiento, pues con ello se pretende construir un conocimiento universal e integrador. Esta idea quedó plasmada en los documentos oficiales, sin embargo, en la práctica la interdisciplinariedad no se da, debido a múltiples causas. Entre ellas podemos mencionar: la



falta de comunicación que se da en dos niveles; en primer lugar, cuando se elaboraron los programas oficiales, las comisiones no establecieron ningún acuerdo ya que cada grupo trabajó por su cuenta y no se enteraron de lo que se hacía en las otras comisiones de trabajo por lo que duplicaron contenidos; en segundo lugar, no hay comunicación entre profesores de diferentes áreas ni entre los de una misma área, ello causa la poca o nula comprensión de lo que es la interdisciplina.

Las materias se agrupan en áreas de conocimiento según una unidad epistemológica que se manifiesta por el objeto de estudio y el método utilizado para el conocimiento de éste. Las materias de las áreas investigadas corresponden a las ciencias sociales y a las humanidades. La filosofía es considerada parte de las humanidades ya que el objeto sobre el que reflexiona es el hombre para buscar su sentido en el mundo.

Las asignaturas del área histórico-social en el CCH están distribuidas a lo largo de los seis semestres del bachillerato. Las de filosofía I y II se imparten en el quinto y sexto semestres, respectivamente.

El único documento donde encontramos la relación de los objetivos del área de historia con las materias de primer a sexto semestres es la Compilación de programas de 1975-76. Específicamente las materias de 5° y 6° semestres pretenden

completar la "formación científica y humanística" (26) del estudiante para que:

"en su último año de bachillerato tenga, por una parte, una formación universal al cursar materias de todas las áreas del conocimiento y, por otra, que obtenga una orientación profesional al cursar materias específicas relacionadas con las carreras profesionales" (27)

Cada una de las asignaturas de la materia de filosofía tienen fines específicos que hacen cumplir los objetivos generales tanto del plan de estudios como los del área de conocimiento en que se encuentran ubicadas. Los objetivos de la materia de filosofía en el CCH son:

"Que el alumno:

- se ubique como parte fundamental del todo universal, estableciendo nexos hombre-mundo en una forma integral, racional, lógica y totalizadora
- adquiera una cosmovisión que ampliará su horizonte en cuanto al conocimiento y a la praxis y fundamentará los hechos concretos de su vida futura
- aplique los conceptos más generales del pensamiento con un criterio racional y lógico (28)

En otro documento leemos:

"El estudio de la filosofía permitirá al alumno integrar una concepción del mundo que le proporcione los elementos teóricos necesarios para el análisis de la realidad social y la posibilidad de intervenir como elemento crítico y transformador de la sociedad" (29)

- 
- 26.- Compilación de programas (Documento de trabajo) 2ª parte, p. 7  
 27.- Ibidem.  
 28.- Ibidem., p. 74  
 29.- Programas (Documento de trabajo). México, CCH-DUACB, 1979, p. 343

En el Colegio de Bachilleres las asignaturas del Area de Metodología y Filosofía se encuentran ubicadas en los dos primeros y en los dos últimos semestres del ciclo. En el primer semestre se imparte la asignatura de Métodos de Investigación I y en el segundo Métodos de Investigación II. En el quinto semestre, la asignatura de Filosofía I y en el sexto Filosofía II. Para los fines de nuestra investigación sólo haremos referencia a las dos últimas asignaturas.

Los objetivos de la materia de filosofía en el CB son: proporcionar una visión general del quehacer filosófico en relación a la cultura; dar conocimiento a través de conceptos, categorías y problemas filosóficos que propicien una actitud reflexiva, crítica y filosófica. Estos conocimientos deben estar asociados a situaciones problemáticas concretas. Los conocimientos impartidos propiciarán habilidades y actitudes que permitirán que el alumno reflexione sobre la filosofía, los problemas histórico-sociales y sobre sí mismo. Los cursos deberán mostrar que la filosofía y sus problemas son procesos que están construyéndose. Asimismo, permitirá que el alumno advierta el carácter integrador de la filosofía como una disciplina altamente reflexiva y totalizadora de la realidad.

Los objetivos de la materia de filosofía que cada institución educativa pretende lograr se manifiestan tanto en la estructuración del programa de asignatura como en la instrumentación didáctica. Por consiguiente, procedemos a

analizar los elementos que constituyen los programas oficiales vigentes en el CB así como los elaborados por los profesores como resultado de su experiencia en la enseñanza de la filosofía en el CCH.

### 3.3 Análisis de los programas de filosofía

En el CCH la caracterización de programa es bastante compleja por la diversidad de documentos que existen en esta institución educativa y que sirven de lineamientos para la impartición de las materias que contemplan su Plan de Estudios. Situación que no se presenta en el CB, pues en esta institución se ha tenido especial interés en la elaboración de programas oficiales únicos que todo profesor tiene la obligación de seguir.

En el CCH la diversidad de "programas" de estudio se debe a:

"la ausencia de programas oficiales de la institución, la escasa comprensión de los objetivos educativos del Colegio y de cómo éstos se concretan en cada asignatura, el deterioro del trabajo colectivo de los profesores y la defensa de la libertad de cátedra". (30)

La diversidad de programas, temarios o listado de contenidos en la materia de filosofía es una realidad

---

30.- CARREON, R.L. y CUELLAR, R.S. "Algunos elementos sobre la problemática académica del área histórico social" en Cuadernos del Colegio, México, CCH-UNAM, abril-septiembre de 1989, p.24

cotidiana en el Colegio. Para nosotros esta diversidad es totalmente negativa ya que no hay criterios para seleccionar contenidos mínimos a enseñar ni procedimientos bajo los cuales pueda ser evaluada la enseñanza de la filosofía, independientemente de la libertad de cátedra que pregona la institución y la mayoría de los profesores. Consideramos que la enseñanza de cualquier asignatura debe ser normada, por programas oficiales, respetando la libertad de cátedra como una necesidad de la práctica educativa.

Esta diversidad de programas se expresa en la variedad de contenidos y enfoques con los que es enseñada la filosofía. Este panorama ha empobrecido la vida académica del Colegio, puesto que los profesores no discuten ni confrontan -contenidos básicos- ni con los alumnos ni entre ellos, su dispersión ha contribuido a que el alumno muestre una actitud de incertidumbre al no saber qué y para qué se le está enseñando filosofía.

Esta situación se agudiza al momento en que un alumno presenta un examen extraordinario ya que se enfrenta a una guía cuyos contenidos, en la mayoría de los casos, no fueron abordados en clase, trayendo como consecuencia un alto índice de reprobación.

Además, consideramos que la enseñanza de una disciplina debe hacerse a partir de los objetivos que una institución educativa se plantea y no desde la experiencia del profesor -que no desdeñamos- que debe ser guiada por un programa de

estudio y una sólida formación pedagógica y didáctica. Al decir de Díaz Barriga:

"para la elaboración e interpretación de un programa escolar se necesita analizar las propuestas del plan de estudios, el tipo de necesidades sociales e individuales que se examinaron para su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas, todo ello, con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma como se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas o modelos del plan de estudios, para evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de aprendizajes" (31)

Al darnos a la tarea de buscar documentos (programas, temarios, listado de contenidos, guías) y retomando nuestra experiencia docente en el Colegio, confirmamos la diversidad de documentos para impartir la materia de filosofía. Esta variedad se da en los distintos planteles del CCH así como en cada plantel (Cfr. anexo 16). Ante este panorama presente en el Colegio nos hacemos las siguientes preguntas: qué contenidos se imparten, cómo son transmitidos y cómo se evalúa el proceso de enseñanza de la filosofía.

Los documentos recolectados en el CCH que sirvieron y sirven de lineamientos para la enseñanza de la filosofía son los siguientes:

1. Programa de Filosofía I y II localizado en el documento Descripción de los programas de la Unidad Académica del

---

31. DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y curriculum. 5a ed. México, Nuevomar, 1988, p. 34

bachillerato aprobado por el Consejo Universitario en enero de 1971 (Cfr.anexo 17)

2. Programa de Filosofía I y II localizado en el documento Compilación de programas (Documento de trabajo). 1ª y 2ª parte. México, CCH-UNAM, DUACB-Sria. Auxiliar Académica, 1975-1976.

3. Contenidos y objetivos de la materia de Filosofía como acuerdos que resultaron del Primer Encuentro de Profesores de Filosofía, Ética y Estética que se llevó a cabo en Valle de Bravo, Edo. Mex. en abril de 1978 (Cfr.anexo 18)

4. Programa de Filosofía I y II localizado en Programas (Documento de trabajo), México, CCH-UNAM, DUACB-Sria Auxiliar Académica, 1979.

Actualmente en el CCH se da un proceso de reflexión y evaluación que se expresa en el documento Revisión del Plan de Estudios del CCH presente en el Programa I del Plan de trabajo para el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades 1989-1992 cuyo objetivo es el incidir en la elaboración de programas oficiales que rigan la vida académica de esta institución. (32)

De los programas recopilados queremos describir dos, pues consideramos que presentan los elementos mínimos con que debe estar estructurado un programa. Además, fueron

32.- BAZAN LEVY, José de Jesús. "De la revisión del Plan de estudios como empresa académica" 5 de diciembre de 1991 (mimeo.)

elaborados por la Sría Académica de la UACB a partir de los programas o temarios existentes en los planteles del CCH. Estos programas no son utilizados por la mayoría de los profesores, pero son empleados para evaluar a los profesores aspirantes.

En primer lugar tenemos, el Programa de filosofía I y II, localizado en el documento Compilación de programas. Este programa es el resultado de un esfuerzo colectivo por unificar contenidos, en él se establecen cuáles son los aspectos que deben contemplar los programas de asignatura del plan de estudios del CCH. A continuación describimos estos aspectos:

- a). Establecer claramente los objetivos o finalidades que se persiguen.
- b). Establecer las actividades que los alumnos realizarán tanto en lo individual como en lo colectivo. Estas actividades deberán tomar en cuenta: 1) los fenómenos a que deberán enfrentarse, 2) la forma intelectual como deberán enfrentar esos fenómenos, 3) las formas de comprobación, 4) las formas de corrección para el caso de contradicciones entre el conocimiento obtenido y la realidad, 5) las aplicaciones posibles de los conocimientos obtenidos, y 6) los mecanismos de reflexión para asimilar las formas de enfrentarse a los fenómenos.
- c). Conocimientos aceptables tanto sobre el contenido de cada uno de ellos como sobre el método por el cual se conoce o se va conociendo este contenido.



d). Formas o mecanismos de evaluación (33)

La Compilación surge de la necesidad de lograr programas básicos únicos para que se reflejen los logros del sistema CCH dentro y fuera de esta institución educativa. El resultado del trabajo de 42 profesores tanto en la recopilación como en la compilación de programas y material auxiliar de las 64 materias que contempla el plan de estudios del Colegio "no es una proposición de programas, sino una compilación de lo que existe en los planteles".

(34)

En la Compilación se establecen los elementos que contienen cada uno de los programas de las materias analizadas: su razón de ser, su expectativa, su concepción, contenido temático, técnicas de enseñanza y bibliografía. Estos programas fueron elaborados a partir de los temas que eran tratados por los profesores de los distintos planteles.

En este documento, el programa de filosofía el cual presenta los siguientes apartados: justificación, expectativa, concepción, técnicas de enseñanza, contenido temático y una bibliografía. Asimismo se exponen los contenidos temáticos y los planteles donde se enseñan.

(Cfr. anexo 19)

El segundo documento a analizar es el Programa de filosofía I y II que se localiza en la compilación Programas (Documento de trabajo) como continuación de los trabajos

---

33.- Ibidem., pp. 2 y 3

34.- Ibidem., p.4

iniciados en 1975 sobre programas para el Colegio. En él, los programas de filosofía están estructurados de acuerdo a los siguientes aspectos: presentación, esquema descriptivo, sugerencias y bibliografía.

En la presentación se explica el significado de la asignatura, su orientación básica, su lugar dentro del Plan de estudios según el semestre y área, así como sus principales objetivos y contenidos. El esquema descriptivo presenta los objetivos generales y la estructuración por unidades temáticas (objetivos, tiempo, contenidos). Las sugerencias engloban las principales indicaciones sobre actividades a desarrollar dentro y fuera del salón de clase, ejercicios, materiales y recursos indispensables, y aspectos o aún formas que deben tomarse en cuenta para la evaluación y, finalmente, la bibliografía que presenta una selección de libros comentados más utilizados. Sistematizados no siempre por el orden alfabético, sino por su utilidad relativa al programa en general o para algunas unidades en particular. Este programa será analizado cuando abordemos la estructuración de un programa. (35)

Otros documentos que dan cuenta de la producción académica de 1971 a la fecha son: Análisis de la producción académica 1971-1989 y Seguimiento de Programas. Temarios y Guías Primera parte (1971-1989) del Área histórico-social. Estos documentos fueron elaborados en la perspectiva de una

revisión del plan de estudios y los programas de asignatura en el CCH. En ellos, la producción académica de los profesores de asignatura y de carrera se clasificó en:

1.- Programas: "documento que incluyera por lo menos los siguientes elementos: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, bibliografía y formas de evaluación o acreditación". (36)

2. Temarios:

"categoría que engloba una diversidad de documentos que contienen desde un índice temático hasta la combinación de éste con cualquiera de los siguientes elementos: objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, sugerencias metodológicas, bibliografía o formas de evaluación o acreditación" (37)

3. Guía de estudio: "categoría que agrupa los documentos que no muestran elementos para la planeación de un curso sino que los dan por hecho". (38)

Los programas, temarios y guías de estudio producidos por los profesores de 1971 a 1989 se presentan en los siguientes cuadros (Cfr. anexos 20 y 21).

De los documentos recopilados por el CDA de la UACB exclusivamente de filosofía I y II tenemos que de 1971 a 1989 se elaboraron nueve guías de filosofía I y siete de filosofía II, tres programas de filosofía I y seis de filosofía II; y seis temarios de filosofía I (Cfr. anexo 22). Este panorama sólo toma en cuenta el trabajo de los

36.- Seguimiento de Programas, Temarios y Guías. Primera, parte (1971-1989). México, CCH-UACB, 1991, p. II

37.- Ibidem., p. III

38.- Ibidem.

profesores de carrera, faltando la mayoría de los profesores del CCH: los de asignatura.

De esos documentos se obtuvo un listado de contenidos que se imparten en tres planteles del Colegio: Azcapotzalco, Vallejo y Sur (Cfr. anexo 23). De los planteles Naucalpan y Oriente no se tiene información recopilada, pero esto no significa que no haya lineamientos para la enseñanza de la filosofía en ellos.

Toda esta descripción de documentos confirma la realidad cotidiana en el CCH: la diversidad de "programas".

Mientras tanto en el Colegio de Bachilleres encontramos tres períodos de construcción de programas y cambios en su Plan de Estudios: 1) 1973, 2) 1982 y 3) 1991. En la actualidad, en el área de Metodología y Filosofía, se han modificado los programas de la materia de Métodos de Investigación y se están modificando los programas de la materia de Filosofía. Como aún siguen vigentes los programas del 84-85 de Filosofía I y II, a ellos nos avocaremos para describir su estructuración.

Antes de analizar la estructuración de los programas de filosofía del CB y del CCH, estableceremos la noción de programa de la que partimos.

La estructuración de un programa obedece a una concepción de currículum, plan de estudios y programa. El modelo de programa que rige las actividades curriculares de una institución educativa atiende las necesidades de la normatividad académica y las de la operación educativa.

Un programa es, según Angel Diaz Barriga, "una propuesta de aprendizaje". (39) De tal manera, orienta al profesor y al alumno para el logro de los contenidos de una asignatura así como en las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizarán. El programa es la máxima concreción de la intencionalidad educativa institucional en el que se prefiguran los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje que se han de realizar para que los alumnos desarrollen aprendizajes propuestos para el curso. (40)

Un programa expresa las finalidades e intenciones educativas de una institución para desarrollarlas en los cursos con que se cubren las diversas asignaturas de su Plan de Estudios. De tal manera, un programa "es la unidad funcional del plan de estudios". (41) Este integra tres sectores: marco de referencia, base del programa y elementos de instrumentación.

El Marco de referencia recoge las finalidades educativas del bachillerato que determinan la perspectiva general de la enseñanza y del aprendizaje. Además, señala el enlace entre la asignatura y el Plan de Estudios.

---

39.- DIAZ BARRIGA, Angel. Op. cit., p. 39

40.- "El plan de estudios del Colegio de Bachilleres: orientación, estructura y operación", p. 35

41.- CB-VII REUNION NACIONAL DE COLEGIOS DE BACHILLERES. "Estructura de los programas de estudio y la normatividad académica", Sria. Académica, Dirección de Planeación Académica, Morelia (Michoacan), julio de 1987, p. 2

La base del programa constituye un nivel más particular de esas finalidades y perspectivas. Muestra los contenidos específicos a nivel de unidad, tema y subtema.

Los elementos de instrumentación aborda aspectos operativos relacionados en forma directa con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Los elementos que integran estos tres sectores son:

MARCO DE REFERENCIA: Ubicación, Intención y Enfoque.

BASE DEL PROGRAMA: Contenidos, retícula y objetivos de operación.

ELEMENTOS DE INSTRUMENTACION: Instrumentación didáctica, lineamientos de evaluación y bibliografía.

A partir de esta caracterización de programa analizaremos los programas de la materia de Filosofía en el Colegio de Bachilleres y en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

En el CB, los programas de filosofía I y II tienen los elementos que consideramos que todo programa de estudio debe tener. En primer lugar, encontramos la portada en donde se especifica el nombre de la asignatura, la clave, número de créditos y carga horaria, así como la fecha a partir de la cual tiene vigencia el programa. En segundo lugar, está la presentación y manejo del programa que también es llamada introducción y en ella encontramos: a) intención -aquí se describe la función de la asignatura, la justificación, el sentido de los contenidos así como las actividades que se generan en el proceso educativo-, y b) ubicación, se

especifica la relación de la asignatura con las asignaturas de su área así como con otras áreas. En tercer lugar, el **listado de contenidos** organizados en unidades, temas y subtemas y respectivamente los objetivos de cada uno de ellos. En cuarto lugar, **retícula de la asignatura** que es la presentación gráfica de todos los contenidos especificando sus relaciones así como las trayectorias y la carga horaria para ser abordados. En quinto lugar, **estrategias didácticas** que son las sugerencias para abordar cada uno de los contenidos. En sexto, **lineamientos de evaluación** que sugiere procedimientos para valorar el aprendizaje. Y en séptimo lugar, **bibliografía** que es el listado de referencias bibliográficas que se pueden utilizar en cada contenido.

(42)

En el CCH los programas de filosofía I y II contienen otros elementos distintos a los presentados en los de filosofía del CB, pero que tienen una función similar. Procederemos a describir cada una de las partes que los constituyen: **Presentación** es la parte que describe lo que es la filosofía, las actitudes que se quieren crear a partir de su estudio, el carácter de la asignatura, su ubicación y el tiempo por semana de clase. **Esquema descriptivo**: enuncia los objetivos generales de la asignatura, las unidades y sus objetivos, el contenido temático y la carga horaria. **Sugerencias** se proponen algunas actividades de aprendizaje

42.- Cfr. anexos 15 y 16: Cuadros donde se señalan las intenciones de cada unidad, los contenidos de temas y subtemas así como sus objetivos.

así como elementos para evaluar y finalmente la Bibliografía que es el listado de textos sugeridos.

Procederemos a presentar los objetivos generales que la materia de filosofía tiene en el CB y en el CCH.

En el Colegio de Bachilleres el objetivo general de la asignatura de Filosofía I consiste en:

"propiciar en el alumno la actitud reflexiva y filosófica hacia sí mismo, la sociedad, la naturaleza y la cultura; con el conocimiento de las tesis y categorías principales de algunas de las corrientes filosóficas de mayor vigencia en la actualidad, asociando dicho conocimiento a problemas reales que pueda identificar, plantear e intentar resolver. Esto es, en lo formativo, se pretende que el alumno reflexione, comprenda la relación mediata e inmediata que hay entre la filosofía en general y la realidad, y entre algunas corrientes filosóficas actuales y los problemas histórico-sociales del hombre de nuestro tiempo". (43)

Este objetivo se plasma en cada una de las unidades temáticas así como en los contenidos temáticos de la asignatura (Cfr. anexo 24).

De la misma manera la asignatura de filosofía II tiene el siguiente objetivo general:

"Se pretende que (...) el alumno comprenda la realidad social latinoamericana, en especial la mexicana, la valore y adopte una posición propia en los campos Socio-político, Ético y Estético, y coadyuve la transformación de la misma, retomando los elementos teórico-filosóficos manejados en filosofía I" (44)

---

43.- Programa de la asignatura de filosofía I. Dirección de Planeación Académica-CB, septiembre de 1984, p. 5

44.- Programa de la asignatura de filosofía II. Dirección de Planeación Académica-CB, marzo de 1985, p. 3



De igual manera los objetivos generales de la asignatura se expresan en los contenidos temáticos organizados en unidades (Cfr.anexo 25).

En el Colegio de Ciencias y Humanidades los objetivos generales de la asignatura de filosofía I, señalados en el documento Programas, son:

"Analizará a la filosofía como expresión conceptual de las diversas sociedades; así como diferentes sistemas filosóficos en relación a la producción o transformación de las relaciones sociales históricamente determinadas. Explicará las funciones sociales de la filosofía en la presentación, reproducción o transformación de las relaciones sociales". (45)

Este objetivo general se expresan en sus contenidos temáticos (Cfr.anexo 26).

En cuanto al programa de la asignatura de filosofía II encontramos los siguientes objetivos generales:

"Analizará diferentes sistemas filosóficos en relación a la reproducción o transformación de las relaciones sociales históricamente determinadas. Analizará a la filosofía como función social de integración, fundamentación y organización de la praxis. Criticará filosóficamente la congruencia entre las concepciones prevalecientes y su práctica en la realidad". (46)

Estos objetivos se expresan en los contenidos temáticos organizados en unidades (Cfr. anexo 27).

Hemos descrito los programas de filosofía de ambas instituciones atendiendo a sus aspectos formales o

45.- "Programa de la asignatura de filosofía I" en Programas, Op. cit., p. 345

46.- "Programa de la asignatura de filosofía II" en Programas, Op. cit., p. 352

estructurales. Podemos observar, en términos generales, que hay congruencia entre objetivos institucionales, de área, de materia y de asignatura. Además, ellos cuentan con una estructuración adecuada, pues encontramos los elementos indispensables que todo programa de estudio debe contener.

Si bien en el CB existen programas oficiales muchos profesores no los toman en cuenta al enseñar filosofía y otros si que los interpretan desde diferentes perspectivas filosóficas y didácticas; muy pocos profesores los siguen al pie de la letra, los programas, atendiendo a los lineamientos que la institución establece.

En el CCH, la enseñanza de la filosofía responde a diversas interpretaciones que de ella se tienen y a que la mayoría de profesores que imparte la materia lo hace sin considerar un programa, lo que trae como consecuencia la existencia de diversos "programas" y, por consiguiente, diversas maneras de transmitir los contenidos.

Finalmente, hacemos un análisis comparativo entre los programas de filosofía del CB y del CCH con el fin de marcar sus analogías y diferencias, considerando: los objetivos generales (el para qué), los contenidos (el qué se enseña estructurado en unidades, temas, y subtemas), las estrategias de enseñanza (el cómo) y, finalmente, las propuestas de evaluación.

En el Colegio de Bachilleres se concibe a la filosofía como una "disciplina altamente reflexiva y totalizadora de la realidad" que reflexiona sobre "el hombre mismo, la

sociedad, la naturaleza y la cultura" y que mantiene una relación mediata o inmediata con la realidad. Esta concepción filosófica sustenta a la actitud reflexiva como característica de la actividad filosófica. Actitud que es olvidada al operar los programas de filosofía, pues es muy común y más fácil transmitir a la filosofía como una historia de sistemas filosóficos, cerrados y acabados, los cuales serán solamente repetidos por los alumnos, olvidando esa actitud reflexiva en torno a sí mismo, la sociedad y la naturaleza.

Si bien, se sostiene la necesidad de fomentar una actitud reflexiva no se explicita qué tipo de reflexión es la filosófica o qué sentido se dará a ésta. No concebimos a la filosofía como un modo más de reflexión, sino como un modo específico de la reflexión humana que posibilita la formación de un ser más humano y que está en relación con otras formas del saber humano. No concebimos a la filosofía sólo como una actividad reflexiva que conceptualiza a la realidad, sino, además, y, básicamente, como formadora de actitudes reflexivas y críticas. Roig y otros filósofos de la filosofía de la liberación afirman que la filosofía es una:

"reflexión metódica, analítica y dialéctica de la realidad (...), (es una) interpretación de la realidad humana (...), (es) una forma de saber". (47)

---

47.- Cfr. "Declaración de Morelia. Filosofía e independencia" en ROIG, Arturo A. Op. cit., pp.95-101

En este sentido diremos que la filosofía es una reflexión metódica, analítica y dialéctica que interpreta la realidad humana y de esta tarea de interpretación surgen diferentes concepciones filosóficas, de tal manera que:

"La diversidad histórica de la filosofía sólo podemos comprenderla si la vemos como parte de de la historia de las ideas que expresa el movimiento mismo de lo real".  
(48)

Esta forma de concebir a la filosofía y su relación con la sociedad y la historia implica, por consiguiente, partir de una concepción de hombre y de sociedad concebidos como productos históricos.

En las intenciones de los programas de filosofía se hace hincapié en la filosofía en cuanto que ella ha reflexionado sobre el hombre, la sociedad, la naturaleza y la cultura. Si bien, fuera de ellos no hay otro objeto de reflexión, es tan amplia y ambigua la forma de enunciarlas que dentro de estas intenciones puede caber cualquier interpretación o incluso eliminarla. Consideramos indispensable que se expliciten las categorías a partir de las cuales se realiza la reflexión filosófica y con ello la intención específica que se pretende. Por ejemplo, no se especifica en forma clara la relación necesaria con la ciencia, la política, la historia, la religión, etc.; relación que deben ser analizada en un momento histórico determinado.

---

48.- SANCHEZ VAZQUEZ, A. "Por qué y para qué enseñar filosofía" en Op. cit., pp. 77-78

En los programas de filosofía del CB se establece la relación entre filosofía y realidad (filosofía-historia y filosofía-sociedad), entre filosofía actual y problemas filosóficos de nuestro tiempo. Pero al enunciar los objetivos específicos no se explicita esta relación en forma clara. En términos de intenciones se maneja esta vinculación pero en el momento de impartir la filosofía sólo se transmiten los sistemas filosóficos como resultado de la reflexión de un sujeto (filósofo) descontextualizado y sin establecer sus nexos con las necesidades teóricas o conceptuales de su tiempo que responden a un momento histórico determinado.

La consecuencia inmediata al transmitir así a la filosofía es que el estudiante no concibe a la filosofía como resultado del desarrollo intelectual de la humanidad y no se explicita que ésta es resultado de las necesidades cognoscitivas de la humanidad. Por tal razón, no se da esta vinculación entre filosofía y realidad; en consecuencia, el estudiante no tendrá las herramientas teóricas que le permita reflexionar sobre los problemas de su tiempo y mucho menos darles solución.

En los programas de filosofía del CB y del CCH encontramos ideas comunes: el concebir a la filosofía como una disciplina que contribuye en un proceso de integración de una concepción del mundo que le permita al alumno tomar consciencia de sí mismo, de la sociedad, de la naturaleza,

de la cultura y de la función social de la filosofía para incidir en la transformación de lo social.

Otro planteamiento común es el concebir a la filosofía como un producto histórico en tanto su vinculación con una realidad que es histórica, es decir, se concibe a la filosofía como un producto de un momento histórico determinado. Se periodiza el desarrollo histórico de la filosofía de acuerdo a una concepción de la historia, en el CB se habla de filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea; en el CCH, la periodización parte de una concepción de la historia marxista al ubicar a la filosofía en los diferentes modos de producción. Así se habla de filosofía y sociedad esclavista, teología y feudalismo y filosofía en el capitalismo, subdividiéndolo en dos etapas: orígenes y época actual.

También es común, el concebir una función social de la filosofía, aunque en el CCH esta función tiene que ver con la reproducción o transformación de las relaciones sociales históricamente determinadas y en el CB, en el programa de filosofía II únicamente, se habla de una transformación social en América Latina, en especial de la realidad mexicana.

En el programa de filosofía I del CB, en la caracterización de la filosofía, se hace especial énfasis en la caracterización de algunas disciplinas filosóficas y de sus objetos de estudio tales como ética, estética, metafísica, teoría del conocimiento y lógica. Consideramos

que hoy no podemos seguir hablando de disciplinas filosóficas, sino de maneras de hacer filosofía al reflexionar sobre objetos específicos como la moral y el arte como actividades del hombre, el conocimiento cotidiano y científico y el mundo en el que se da la experiencia del individuo en relación con otros sujetos. Hablar de disciplinas filosóficas significa concebir a la filosofía como un sistema totalizador de la realidad que se construye como una teoría de la verdad que domina todo el pensamiento humano y todas las prácticas sociales de los hombres. Hablar de ética, estética y epistemología como formas de hacer filosofía y no como disciplinas filosóficas se justifica, además, por la tendencia que hay en ellas de convertirse en ciencias.

En el programa de filosofía I del CB no se especifican cuáles son los objetos de estudio de la filosofía, aunque se dice que mediante éstos se la caracteriza, sólo se señala una problemática general: el ser, el conocer y el deber ser y no sabemos si éstos puedan ser considerados como objetos de estudio. Es más, no se indica qué se entiende por objetos de estudio.

Asimismo, no se caracteriza lo qué es método, cuáles son los métodos filosóficos. Ni siquiera se establece que cada posición filosófica sustenta un método y una problemática específica. No se especifica en qué consiste la actividad indagadora de la filosofía.

En el mismo programa, al caracterizar a las corrientes filosóficas contemporáneas en relación a los acontecimientos más importantes no se señalan cuáles pueden ser los criterios para elegirlos y no sabemos cómo con este conocimiento se pueda establecer la relación corrientes filosóficas-contexto social. Además, no se indican cuáles fueron los criterios para señalar que la filosofía marxista y la analítica son representativas de la filosofía contemporánea. Paralelamente, al presentar una filosofía marxista y analítica se piensa que existe homogeneidad en ellas, supuesto falso puesto que existen una diversidad de corrientes al interior de ellas y que parten de diferentes problemáticas.

En relación al programa de filosofía II podemos decir lo siguiente:

La intención del programa es que el alumno comprenda la realidad latinoamericana, en forma concreta la mexicana, para que la valore y adopte una posición ante ésta en lo socio-político, ético y estético, retomando los elementos teórico-filosóficos manejados en filosofía I. Consideramos que una intención de programa debe ser autosuficiente en la medida en que él proporcione los elementos teóricos para arribar al cumplimiento de su objetivo y no estar sujeto al cumplimiento de intenciones de programas en los cuales no se tiene incidencia o plena certeza de que se hayan cumplido. Es loable el hecho de intentar vincular filosofía I y II, pero no de esta manera, a partir de meros supuestos.



No hay continuidad de contenidos entre el programa de filosofía I y II ya que no existen los contenidos puente que permitan el paso del análisis de la filosofía occidental al de la filosofía latinoamericana. Además, se habla de ésta como un producto ya terminado sin concebirla como un proceso en construcción. También se le concibe como una filosofía homogénea, omitiendo una de sus características esenciales: su heterogeneidad, misma que le posibilita su construcción como una filosofía en formación en y para América Latina.

Otro elemento que se persigue en la intención de la asignatura, es que el alumno comprenda, valore, critique y proponga alternativas de solución a la problemática de la realidad nacional y esto no queda explicitado en ninguna parte del programa. Por tanto, se siguen planteando generalidades y contenidos que no tienen significado para el estudiante, pues no se arriba a las problemáticas a las que se enfrenta en su vida cotidiana y en la sociedad en que vive.

Las unidades de ética y estética manejan nociones o categorías tan generales que de ellas no se puede arribar con éxito al análisis de la problemática ética y estética en América Latina. Consideramos indispensable un tratamiento teórico serio y profundo de categorías en el ámbito ético y estético para que se pueda analizar con profundidad las problemáticas que de ellas se derivan, que el estudiante detecte como significativas para él mismo, la realidad en la que vive y para la construcción de una concepción del mundo

fundamentada teóricamente en una filosofía propia que responda a sus necesidades intelectuales y vivenciales.

En los programas de filosofía en el CCH se da una caracterización de la filosofía expresada de la siguiente manera:

- está social e históricamente determinada y en constante desarrollo,
- es el proceso de elaborar una concepción del mundo que le permite al alumno tomar conciencia de la sociedad en que vive, de su función social y de los procesos de conocimiento necesarios para su transformación
- surge como la búsqueda de un principio teórico de unidad de la diversidad y por ello se constituyó como concepción de la totalidad

Por lo anterior, la filosofía permite integrar una concepción del mundo que proporciona los elementos teóricos necesarios para el análisis de la realidad social y la posibilidad de intervenir como elemento crítico y transformador de la sociedad.

La teoría que sustenta la selección y organización de los contenidos a impartir en los programas de filosofía es la marxista ya que se emplean categorías como: relaciones sociales históricamente determinadas, reproducción, transformación social, estructura y superestructura, función social de la filosofía en relación a las formaciones económico-sociales, ideología, etc.

Al hacer un análisis de la relación filosofía-sociedad y filosofía-historia siempre se ubica a la filosofía como una expresión conceptual de un determinado modo de producción como se muestra en la estructuración de los programas de filosofía I y II. En ambos programas se muestra una unidad pues hay una continuidad temática y no se plantea ninguna ruptura conceptual y de intención. Hecho que no sucede en los programas de filosofía del CB.

Al abordar la problemática filosófica se hace énfasis en el conocimiento, la práctica, el ser, la verdad y el bien. Problemática que será el eje discursivo para abordar los contenidos que serán tratados en los cursos de filosofía.

Cabe destacar la importancia que se le da al tratamiento de la filosofía en el sistema capitalista ya que cada una de las corrientes filosóficas que surgen en éste se analizan con relación a las diferentes prácticas sociales y a las ideas que de ellas surgen. Así, el empirismo se explica con relación al desarrollo productivo, el racionalismo con relación a la ciencia, el utilitarismo, el pensamiento de Rousseau, el liberalismo y el romanticismo como expresiones del desarrollo capitalista.

En el programa de filosofía II se sigue con el tratamiento de la filosofía en el capitalismo. De tal manera que las corrientes filosóficas que surgen y se desarrollan en el siglo XX se analizan con relación al desarrollo del capitalismo. Por ello, el existencialismo es la búsqueda del

significado de la existencia humana en una sociedad que lo ha perdido y que expresa la crisis del individualismo burgués. El positivismo, el positivismo lógico y el análisis del lenguaje como explicaciones científicas abstractas que muestran el desarrollo de la lógica formal y de la matemática como fundamentos de la ciencia y la tecnología. El positivismo y el pragmatismo como tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Y, finalmente, el materialismo histórico y dialéctico como integración, fundamentación y organización de la praxis con el fin de transformar las relaciones sociales históricamente determinadas; por tanto, se concibe la función social de la filosofía como instrumento teórico para la transformación social. Como conclusión del tratamiento de la filosofía se analiza la congruencia entre el pensar y el actuar.

Respecto a las estrategias de enseñanza y de evaluación de la filosofía en el CB y en el CCH encontramos notables diferencias: en el CB se sigue practicando una enseñanza de la filosofía que gira alrededor del docente dándole poca participación al estudiante, por tanto, quien decide qué contenidos, cómo abordarlos y qué procedimientos de evaluación serán utilizados es el profesor, el alumno, en la mayoría de los casos, sólo acata disposiciones. En cambio, en el CCH la situación pretende ser diferente, pues el alumno tiene mayor participación en la selección de contenidos, la manera de abordarlos y de evaluarlos.

Podríamos asegurar con lo anterior, que en la mayoría de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de la filosofía se ha caído en vicios. Por ejemplo: en el CB, se cosifica al estudiante negándole su papel de sujeto en el proceso educativo y con ello la posibilidad de participación efectiva y real en el salón de clase; por ello, se da una importancia exagerada al profesor. En el CCH, en cambio, en aras de la participación del alumno, el profesor no cumple su función de coordinador y la responsabilidad del proceso educativo recae en el estudiante. Nosotros pensamos que es indispensable el considerar la presencia, participación y responsabilidad de los sujetos que intervienen en el proceso educativo para elaborar estrategias de enseñanza adecuadas. El docente tendrá una función de coordinador, asesor y facilitador del aprendizaje y el estudiante deberá tener una participación constante y continua en la determinación de contenidos, estrategias y procedimientos de evaluación.

En los programas de filosofía tanto del CB como del CCH, los procedimientos de evaluación son semejantes aunque su sentido e instrumentación varía según los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizados. Ambas instituciones plantean como necesaria la lectura de textos, los reportes de lectura de éstos, la participación de los estudiantes (en el CB en función de los objetivos de la materia y del profesor, en el CCH, como elemento esencial de la enseñanza de la filosofía), la elaboración de ensayos y los exámenes.

#### **IV UNA ALTERNATIVA PARA LA TRASMISION DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.**

Proponer una alternativa de contenidos filosóficos y una forma de transmitirlos implica realizar un análisis tanto de los temas que se enseñan como de las formas en cómo se enseñan en las instituciones educativas analizadas. Este análisis parte de nuestra experiencia como profesoras de filosofía y de las experiencias de otros docentes de la filosofía.

##### **4.1 Análisis sobre la experiencia de la enseñanza de la filosofía en el CB y el CCK.**

Elaboramos este examen con el fin de determinar la concepción de filosofía de la que parten los profesores al enseñar, cuál es la importancia que se le da a la filosofía para la formación del estudiante y la manera o procedimientos empleados para su transmisión.

Conocemos la obra de dos filósofos que han dedicado parte de sus reflexiones filosóficas a la educación y a la enseñanza de la filosofía: Adolfo Sánchez Vázquez y Fernando Salmerón. Ambos parten de distintas posiciones filosóficas para examinar el acto educativo. Nosotros consideramos que sus aportaciones son valiosas para mejorar la enseñanza de la filosofía. De Salmerón empleamos sus ideas en cuanto a la importancia de enseñar filosofía y de Sánchez Vázquez retomamos sus aportaciones para elaborar este análisis.

De acuerdo con Adolfo Sánchez Vázquez, el profesor de filosofía debe mostrar los contenidos con:

- Claridad. Esta implica el dominio y preparación de la materia y también del modo como las ideas tienen que ser expuestas. Estas facultades se han ido formando a través de la experiencia adquirida como docentes de la filosofía, pues en nuestra formación académica no hemos sido preparados para ser docentes de la filosofía. En algunos casos los profesores se interesan en su formación como docentes para obtener el dominio, y buscan procedimientos adecuados para ser transmitidos los contenidos filosóficos en forma adecuada a los estudiantes. Desafortunadamente, la gran mayoría de los docentes se anquilosan en el desempeño de su labor: abordan a la filosofía de una sola manera y semestre y semestres imparten lo mismo y de la misma manera. Ello provoca la no actualización ni en contenidos ni en procedimientos didácticos.

- Honestidad. Significa que no debe ocultarse el punto de vista propio. Se debe decir abiertamente la posición filosófica adoptada, argumentada, fundada y puesta en confrontación con otras posiciones filosóficas. Esta toma de posición no debe convertirse en adoctrinamiento de los alumnos. El profesor debe mostrar otras tendencias, otros puntos de vista en filosofía distintos a los suyos. Actitud que contribuirá a que el estudiante de filosofía asuma, a su vez, una posición propia, a partir de la discusión, de la confrontación de ideas. Esta práctica debe ser una constante

en la enseñanza de la filosofía aun cuando las ideas de nuestros alumnos estén germinando y se encuentren dispersas en una concepción del mundo. La mayoría de los profesores o somos eclécticos o dogmáticos. En el primer caso no sabemos cuál es nuestra postura ante la filosofía, dado que tomamos de todas las filosofías y no tenemos la capacidad de producir nuestra posición ante ella. Esto es común entre los docentes de la filosofía en el CB. En cambio, en el CCH predominan las posiciones dogmáticas, en donde la gran mayoría de los docentes se dicen "marxistas" y transmiten la filosofía sólo desde esta postura excluyendo otras tendencias filosóficas.

- Crítica. Ser críticos en filosofía significa no ser dogmáticos y evitar el sectarismo. Sólo con la confrontación de nuestras ideas con posiciones adversas podemos asumir posturas críticas y de autocrítica. (49)

Para nosotros, una de las características esenciales del quehacer filosófico es el ser crítico, es decir, no aceptar como válido aquello que no ha sido analizado o cuestionado. La mayoría de los profesores impone los contenidos por tratar en los cursos, desdeñando la participación de los alumnos; lo mismo sucede con los procedimientos que serán empleados para el tratamiento de dichos contenidos. Por ello es muy difícil, en la mayoría de

---

49. Cfr. SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. "Por qué y para qué enseñar filosofía" Op. cit., pp 84-86



los casos, intentar la formación de una actitud crítica cuando nosotros, los docentes, no aceptamos la crítica.

A estas recomendaciones podemos agregar otras, no menos importantes que las mencionadas. Al enseñar a filosofar el profesor debe asumir dos actitudes que desea que sus alumnos asuman y desde las cuales comprendan las distintas funciones sociales que la filosofía ha desempeñado a lo largo de la historia: la reflexión y la crítica, es decir, al transmitir la filosofía debemos ser reflexivos y críticos, para motivar que éstas se desarrollen y fomenten al interior de las actividades que se generen en el grupo. Con ello se puede lograr el interés hacia nuestra disciplina y comprometernos con nuestra propia formación. En forma paralela, el docente debe asumirse como un sujeto responsable ante la enseñanza de la filosofía y de todas las actitudes como co-participe en la formación de un bachiller reflexivo y crítico. Para ello es necesario combatir vicios como el ausentismo y asumir responsabilidades en la continuidad del trabajo en clase.

Sumado a estas recomendaciones, el profesor debe seguir un programa de la asignatura a enseñar. El programa contribuirá a que profesor y alumno tengan claro los objetivos que pretenden alcanzar a lo largo del curso. Asimismo, permite que el profesor sea congruente con los objetivos del área en que se ubica su disciplina y los de la institución en donde labora. El programa, por consiguiente,

evita improvisación y dispersión de tiempo y de interés del estudiante.

Pudiera parecer reaccionario y antipedagógico, por no decir conductista y tecnócrata, el que se proponga y defienda que el profesor debe seguir un programa. Pero aún los representantes de la llamada didáctica crítica como Angel Díaz Barriga, confirman nuestra posición. El programa (50) regularmente es elaborado por un departamento específico y con el concurso de los profesores, en algunos casos muy limitados y con procedimientos no muy adecuados. En este caso hablamos de los programas oficiales que se proporcionan a los profesores cuando laboran en una institución, verbigracia en el Colegio de Bachilleres. En el CCH no existen programas oficiales (51) por lo que un profesor que laborará en esta institución se encuentra en la situación de no saber qué enseñar e incurre en la improvisación. Por tanto, proponemos que el profesor, individual o colectivamente, contribuya a la elaboración de programas con una propuesta de contenidos básicos, procedimientos de enseñanza-aprendizaje y con una evaluación constante de las actividades realizadas durante el curso.

La libertad de cátedra debe ser un principio irrenunciable en la docencia. Por nuestra experiencia en la

---

50. En el capítulo III manifestamos nuestra posición sobre lo que consideramos es un programa

51. Actualmente se está impulsando un proyecto de revisión del plan de estudios y de los programas existentes que pretende culminar con el establecimiento de programas con carácter de oficiales

enseñanza media superior, afirmamos que esta libertad de cátedra se ha confundido con la improvisación, contribuyendo a que los estudiantes que se acercan por primera vez a la filosofía, la rechacen considerándola como un saber caótico, inútil y estéril.

¿Por qué se considera caótico?. Caótico al percibir la secuencia temática y tratamiento de problemas como una actividad que implica orden y sistema. Este atributo de sistematicidad en la filosofía se pierde por causa de la incapacidad de construir discursos explicativos sobre las distintas filosofías. Ello se debe a múltiples causas, siendo las fundamentales a nuestro parecer: a) exceso de contenidos a tratar en los programas oficiales, pues todos ellos pretenden dar una visión general del quehacer filosófico de veinte siglos que impide profundizar sobre alguna filosofía en especial; b) manejar los contenidos filosóficos aislados del contexto social en que surgen como si fueran separados, como si no hubiera continuidad de éstos respecto de los diferentes periodos de la historia; y c) improvisación y falta de preparación de estos contenidos del profesor, provocando una exposición fragmentada y en desorden. Con ello, el estudiante infiere que la filosofía es como se la muestra su profesor: un saber caótico, incoherente y poco entendible. Sin embargo, esta situación no se puede generalizar al cien por ciento, pero sí que la mayoría de los profesores de filosofía incurren en esta práctica errónea de la enseñanza de la filosofía.

¿Por qué inútil?. La filosofía es el saber más inútil, ella no "sirve" para satisfacer ninguna necesidad de carácter material o pragmático. Su función va más allá de lo inmediato, pues su esencia es contribuir a la formación del ser humano, mediante ella podemos formar actitudes de reflexión respecto de lo que nos rodea, y de manera paralela una actitud crítica. Por lo tanto, su "utilidad" es esencial para el ser humano porque con ella rescatamos lo humano: la reflexión crítica.

¿Por qué estéril?. Porque no produce resultados tangibles que el estudiante pueda manipular en una problemática específica inmediata que se le presente en su vida cotidiana. Por ejemplo: en la materias de carácter experimental, el alumno puede poner a prueba determinados conocimientos teóricos en sus actividades cotidianas y en este sentido le parece un conocimiento productivo para su formación. Quienes han fomentado esta falsa concepción de la filosofía como un saber estéril son los docentes de la filosofía. La mayoría no explica la rica veta que se abre al asumir una actitud filosófica ante nosotros mismos y todo lo que nos rodea. La filosofía no puede ser estéril porque ella produce una forma de estar frente al mundo, al asumir una actitud de análisis y de cuestionamiento de éste y a través de ello producir un ser diferente comprometido con sí mismo y con todo lo que nos rodea.

A lo largo de nuestra experiencia docente hemos utilizado diversas técnicas de enseñanza y actividades de

aprendizaje, puesto en práctica las diferentes estrategias y tácticas didácticas y pedagógicas para transmitir clara, precisa y fundamentadamente contenidos filosóficos. Todos ellos aprendidos en los diferentes cursos que hemos llevado. Pero no hay duda: la práctica hace al maestro y nosotros nos hemos formado como docentes de la filosofía en la práctica. En el desarrollo de ésta han intervenido -indudablemente- varias generaciones de estudiantes y a ellos podemos agradecer nuestra experiencia.

Durante esta experiencia hemos cometido errores, a veces muy graves, pero también aciertos que nos alientan el continuar con nuestra labor. Hemos improvisado y puesto a prueba nuestras ideas de qué y cómo enseñar. Hoy con este trabajo de tesis presentamos una propuesta puesta en práctica -para recoger resultados y analizarlos críticamente: elementos necesarios para perfeccionarla o reelaborarla- y someterla a la crítica de otros docentes de la filosofía.

Esta propuesta contempla contenidos a enseñar y una metodología para transmitirlos.

#### **4.2 Propuesta de contenidos filosóficos (sentido e intención)**

Para determinar los contenidos filosóficos a impartir en el salón de clases se debe tomar en cuenta los objetivos generales de la institución donde se labora, los objetivos

del área de conocimiento, los objetivos de la materia, la posición filosófica, el sentido de la enseñanza y la finalidad que se persigue. Partimos de una concepción de la filosofía como producto de la actividad cognoscitiva del hombre que se caracteriza por ser reflexiva y crítica. Actividad en la que se manifiesta la racionalidad humana y la insaciable necesidad de comprender lo existente. En este sentido, afirmamos que la filosofía cumple una función social.

El eje temático que proponemos como contenidos a enseñar está en función de la vinculación filosofía-sociedad. Esta relación guía el entender por qué surgió, en dónde surgió, con qué fines y cuál es la función social de la filosofía.

Al determinar qué contenidos se deben enseñar se requiere tomar en cuenta las dos formas en que hemos caracterizado a la filosofía: como un sistema teórico cerrado y terminado (en este sentido nos referimos a los sistemas filosóficos), o como una actividad que contribuye a la formación de una actitud reflexiva y crítica sobre lo social. Si se concibe de la primera manera, entonces la enseñanza de la filosofía se dará en términos memorísticos y de reproducción de conceptos sin significado para el educando. Si, por el contrario, de la segunda manera, entonces la enseñanza de la filosofía será una actividad teórica de carácter problematizador que contribuya en la construcción de interpretaciones de nuestro entorno, de

nuestra proximidad, con el fin de producir un cuerpo de conocimientos que nos permita entender, valorar, criticar y proponer alternativas de comprensión de la realidad.

"Enseñar filosofía es enseñar a tomar la actitud filosófica; es enseñar a problematizar las cosas que nos rodean y a nosotros mismos; en una palabra, es enseñar a filosofar. Para ello es necesario enseñar al discípulo a tomar una actitud, sugerirle una manera de ser, inducirle a ver al mundo despojado de las contingencias particulares"  
(52)

Así, al enseñar filosofía estaremos promoviendo la necesidad de reflexionar; de realizar el análisis crítico de nuestro entorno, superando las posiciones inmediatas y sin fundamentación sólida adquiridas en forma cotidiana; de mostrar la necesidad de tomar una actitud ante el mundo plenamente conscientes de ella. En este sentido, se revaloriza la importancia del filosofar como actividad que nos hace sujetos humanos, es decir, hombres que al reflexionar filosóficamente y darnos cuenta de nosotros mismo y de nuestro alrededor estaremos en mejores condiciones de proponer alternativas que solucionen los problemas que aquejan el mundo en que vivimos.

#### 4.2.1 Fundamentación de contenidos y categorías filosóficos

Si la filosofía es una toma de posición frente a la realidad y su transmisión estará en función de los intereses

52. FRONDIZI, Risieri. "La filosofía como actividad esencialmente humana" en Ensayos filosóficos. Tr. Josefina Barbat de Frondizi. México, FCE, 1986, p. 43

y necesidades de la institución en la que se imparte así como de la sociedad en que es producida, es indispensable fundamentar qué y por qué se transmitirán determinados contenidos y cuáles son las concepciones filosóficas que los sustentan.

Al enseñar filosofía pretendemos preparar al estudiante para una actividad específica: la reflexión crítica. Actitud que parte de la realidad inmediata y que exige la internalización de una práctica constante y el dominio de ciertas técnicas que faciliten el análisis del entorno social. Mediante una participación activa oral y escrita se puede inducir al alumno a un proceso de reflexión de su entorno, sobre todo en términos del análisis de su cosmovisión. Por tanto: se pretende enseñar a filosofar, no enseñar filosofía. Así, pues, la fundamentación de enseñanza de la filosofía está en el desarrollo de actividades de carácter intelectual, donde la reflexión es el elemento esencial de comprensión del individuo y de la sociedad. Al respecto afirma Laura Benítez:

"uno de los valores pedagógicos fundamentales de la filosofía es su valor formativo. Esto significa que sus propios contenidos orientan y estimulan las capacidades reflexivas de los individuos"  
(53)

---

53. BENITEZ, Laura. "El problema de las materias propedéuticas en la enseñanza actual de la filosofía" en VALDIVIA, L. Y VILLANUEVA, E. (compiladores). Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza. México, UNAM, 1987, (Col. Sofia), p. 227



Al concebir a la filosofía como un producto de la actividad reflexiva y crítica del hombre -en función de necesidades sociales e históricas-, proponemos los siguientes contenidos, respaldados por el conocimiento y manejo de ciertas categorías que se pueden utilizar como herramientas teóricas para reflexionar sobre la realidad, que hemos organizado de la siguiente manera:

#### A. INTRODUCCION.

En esta introducción proponemos iniciar al estudiante en el ejercicio de la actitud filosófica mediante la investigación, exposición y discusión de tres conceptos fundamentales sobre los que se ha ejercido la reflexión: el hombre, el conocimiento y el mundo. Estas actividades necesariamente debe considerar los conocimientos que el estudiante tiene sobre estos conceptos, dispersos en su concepción del mundo.

Comenzaremos con la comprensión de lo que es el HOMBRE como ser que se distingue del resto de los seres vivos, porque en él encontramos procesos cognoscitivos (racionalidad, creatividad y crítica) (54); afectivos y socializantes (solidario, libre y abierto a la trascendencia). Sujeto que gracias a sus facultades

54. Entendemos por racional el ejercicio de la razón como un método fundado en el cálculo y la lógica, empleado para resolver problemas planteados al espíritu en función de los datos que caracterizan una situación o un fenómeno. Esta noción es uno de los temas centrales del debate filosófico contemporáneo que cuestiona el uso y manejo de lo racional como un instrumento de poder y dominio no sólo de la naturaleza, sino, sobre todo de los seres humanos en las relaciones sociales actuales.

cognoscitivas está en y sobre la naturaleza. Mediante esa actitud cognoscitiva comprende y toma conciencia de su entorno; ésta va a ser producida en función de las necesidades e intereses sociales del momento histórico en que vive.

Al examinar este concepto tendremos que hacer referencia a la educación como actividad formadora de lo humano, es decir, como el medio de producción del ser humano. Actividad que debe fundarse en una actitud de análisis, de crítica y de valoración de sí misma.

Se concibe a la educación como el proceso de formación del ser humano en cuanto contribuye a la formación de actitudes intelectuales y de destrezas manuales; que se da en un determinado ámbito histórico-social.

Por medio de la educación pretendemos formar un ser integrado y equilibrado, un ser total que desarrolle todas sus potencialidades cognoscitivas, afectivas y psicomotoras.

Otra categoría de análisis para introducir la reflexión filosófica es la de CONOCIMIENTO. Caracterizado como un proceso de aprehensión de la realidad en construcción constante y continua y que proyecta lo que el ser humano ha sido y será. A través de la actividad cognoscitiva, el ser humano se relaciona con su entorno y mediante ella se explica, comprende y valora lo que él es, su relación con los otros y la relación de éstos con la naturaleza.

Concebimos al conocimiento como un instrumento mediante el cual el sujeto abre su horizonte de comprensión de la

realidad a partir de una intencionalidad que lo hace relacionarse con los fenómenos. Intencionalidad que implica una relación con las cosas desde el sentido que se le dan mediante mecanismos de intelección conscientes para avocarse a los hechos y a las personas, a partir de lo cual se conoce la realidad. La intencionalidad es dinámica en la medida en que se construye y expande según la propia dosis de dinamismo que el sujeto plasme en tal actividad. Se construirá el conocimiento en la medida en que éste tenga significado (55) para el sujeto y con ello estará en un proceso constante de crecimiento y formación personal.

Para tener una comprensión de lo que es el ser humano y de lo que le rodea es importante introducir una categoría más: MUNDO. Noción que nos permite establecer la interrelación entre subjetividad y objetividad para entender nuestro entorno y lo que constituye la experiencia humana.

Entendemos por mundo un horizonte o marco en el cual se hallan interrelacionados los sujetos y las cosas, mediadas por las actividades que realizan éstos en determinadas circunstancias. Al respecto afirma Dussel:

"Cuando hablamos de mundo nos referimos al horizonte cotidiano dentro del cual vivimos (...) Mundo es entonces una totalidad instrumental, de sentido. No es una pura suma exterior de entes, sino que es la totalidad de los entes con sentido. No se trata del cosmos como totalidad de cosas reales, sino que es la totalidad de entes

55. El aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante tiene la intención y relaciona a través de las estrategias los nuevos contenidos en forma no arbitraria y substancial con los conocimientos que posee.

con sentido (...) Sin hombre no hay mundo;  
sólo cosmos". (56)

Mundo tiene diversas significaciones, las más usuales son la cosmológica y la antropológica. La primera significa la totalidad de las cosas experimentales y materiales, es decir, la naturaleza. Aquí la realidad es pensada como subsistente en sí y anterior a nosotros; el mundo "en sí", no "para mí". Por consiguiente, mundo significa realidad objetiva. Sin embargo, esta noción es una abstracción equivocada ya que sólo podemos hablar de mundo cuando encontramos previamente esta realidad, la experimentamos y la comprendemos. Experiencia en relación al hombre como significación para él, como espacio vital y como ámbito de su autorrealización. Nos encontramos a nosotros mismos en el mundo ya que a la esencia del hombre pertenece estar en el mundo y tener un mundo.

El sentido antropológico significa "el mundo del hombre", es decir, el mundo tal como nos encontramos en él, como nos ha sido dado, como lo experimentamos y entendemos, en calidad del todo, de su espacio vital y de su horizonte de comprensión. Por ello, el mundo, en sentido antropológico, no es objeto de investigación de las ciencias particulares, sólo puede resultar accesible a una consideración filosófica.

Este mundo es construido a partir de la experiencia humana. La experiencia está determinada por el hecho de que

nosotros nos hallamos como entes entre entes, es decir, en medio de una realidad que nos precede y que nosotros recibimos. Así,

"Se realiza la experiencia humana ante la vivencia consciente, en la intelección de sentido y valor, el enjuiciar en el pensamiento lo que nos sale al encuentro. Experiencia no es un soporte pasivo, sino que encierra siempre en sí una intelección activa, en la toma de posición de cada juicio, en cada valoración, en la decisión, en la voluntad y en la actuación" (57)

La experiencia en el mundo no sólo se construye por medio de conocimiento teóricos, sino también, de experiencias prácticas de la vida; en el trato con las cosas que usamos y con los seres humanos con los que nos vinculamos comprendemos relaciones de sentido y de finalidad, nos proponemos fines y tomamos decisiones. Todo ello penetra en la totalidad de nuestra experiencia del mundo -en el sentido de un mundo humano histórico de experiencias y de comprensión- siempre y necesariamente limitado, pero al mismo tiempo jamás cerrado.

Así, pues, en esta introducción manejaremos intelectualmente las categorías de SER HUMANO, EDUCACION, CONOCIMIENTO Y MUNDO con el fin de rescatar la necesidad de la reflexión y la crítica; para motivar al estudiante para que a través de ellas pueda entender la crisis en la cual estamos inmersos y que devalúa cada vez más lo esencialmente humano: la racionalidad como medio de comprensión de lo que somos. Le mostraremos al estudiante que ser materialista,

utilitario, pragmático no ha sido ni es aquello que nos constituye como hombres. Horkheimer afirma al respecto:

"La filosofía insiste en que las acciones y fines del hombre no debe ser producto de una ciega necesidad (...) El impulso de la filosofía se dirige contra la mera tradición y la resignación en las cuestiones decisivas de la existencia" (58)

Se busca formar actitudes humanas que partiendo de la reflexión y la crítica se contribuya a que este mundo en que vivimos sea cada vez más humano,

"ella ha emprendido la ingrata tarea de proyectar la luz de la conciencia aún sobre aquellas relaciones y modos de reacción humana tan arraigados que parecen naturales, invariables y eternos". (59)

**CONTENIDO: Hombre, educación, conocimiento y mundo**

#### B. CARACTERIZACION DE LA FILOSOFIA.

En este segundo apartado es necesario caracteriz a la filosofía como una forma específica del saber humano que se vincula con otras formas de saber. Se le muestra como una actitud reflexiva y crítica de lo qué piensan y de cómo actúan los hombres.

Además, se explicita que su constitución como tal se da en circunstancias sociales concretas, es decir, que la caracterización de la filosofía debe hacerse en vinculación con la realidad de la cual ella es producto.

Luego se plantea a la filosofía como un saber específico que coexiste con otras formas de saber: la

58. HORKHEIMER, Max. Op. Cit., p. 276

59. Ibidem.

ciencia y la ideología, las cuales se dan en la sociedad cambiante e histórica. Se debe eliminar el tratamiento de la filosofía como un saber dominador o hegemónico, pues éste desempeña una función teórica que responde a las necesidades de una realidad y que al igual que ella, la ciencia y la ideología cumplen también una función.

Por su carácter histórico, la filosofía ha tenido, tiene y tendrá una función social que está en relación al desarrollo y a las necesidades sociales de la sociedad en la que surge. La vinculación saber-sociedad la expresa de la siguiente manera Lyotard:

"no se puede saber lo que es el saber, es decir, qué problemas encaran hoy su desarrollo y su difusión, si no se sabe nada de la sociedad donde aparece. Y, hoy más que nunca, saber algo de esta última, es en principio elegir la manera de interrogar, que es también la manera de la que ella puede proporcionar respuestas"  
(60)

Caracterizar a la filosofía como un producto social que responde a intereses y necesidades sociales implica concebirla como una forma de praxis humana como una actividad teórica que vinculada con la práctica permite una acción transformadora y liberadora. Sin embargo, la filosofía por sí sola no transforma nada, no es acción, real, práctica, pero puede contribuir a la transformación efectiva del mundo. Al respecto afirma Sánchez Vázquez:

---

60. LYOTARD, J.F. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. 4a ed. Tr. Mariano Antolín R. Madrid, Cátedra, 1989, (Col. Teorema), p. 33

"La actividad filosófica transforma nuestra concepción del mundo, de la sociedad o del hombre, pero no modifica -directa o indirectamente- nada real" (61)

En esta caracterización hacemos énfasis en la función social que cumple y ha cumplido la filosofía desde las posiciones de la Teoría Crítica de la Escuela de Francfort y de la filosofía de la liberación latinoamericana.

CONTENIDO: Noción de filosofía, filosofía-ciencia-ideología, filosofía-sociedad y función social de la filosofía.

#### C. ANALISIS FILOSOFICO SOBRE HOMBRE-CONOCIMIENTO-MUNDO

Aquí se retoma a la filosofía como un producto social que surge en un contexto socio-histórico determinado y que responde a intereses y necesidades sociales. De la historia de la filosofía sólo destacaremos aquellas filosofías o filósofos que han sido significativos para el desarrollo de esta forma de saber humano y de las categorías de análisis abordadas a lo largo de la materia de filosofía en el bachillerato, por ello:

"El que quiere aprender a filosofar (...) sólo puede considerar todos los sistemas de la filosofía como historia del uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico" (62)

Cabe aclarar que no se trata de hacer una repetición de los sistemas filosóficos para que sean memorizados, sino mostrar aquellos productos filosóficos que han resultado del

61. SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Filosofía de la praxis, Op. cit., p. 264

62. RABOSI, Eduardo. "Enseñar filosofía y aprender a filosofar" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E. (compiladores). Op. cit., p. 202



uso de la razón para que el estudiante obtenga los elementos teóricos que le permitirán caracterizar a la filosofía, comprenderla y distinguirla de otras formas de saber. A partir de estos elementos obtenidos, el estudiante podrá fundamentar filosóficamente su concepción del mundo y de la vida.

En las filosofías tratadas se identificará un aspecto central de problemas (hombre, conocimiento y mundo) a los cuales se podrán agregar otros sustantivos para el estudiante y el profesor. Por tal razón,

"La filosofía hay que enseñarla como una disciplina que tiene una dimensión práctica donde se espera que el estudiante examine diversos problemas e intente darle soluciones. Naturalmente, el estudio de las soluciones que los filósofos le han dado a esos problemas en el pasado le ayudará a progresar en su empresa, no sólo porque verá muchos tipos de soluciones que a él, como novato, no se le ocurrirían, sino también porque verá los errores que otros han hecho y que él debe evitar. Pero el aspecto fundamental de la empresa debe ser la meditación y el análisis filosófico y no la memorización y repetición de ideas" (63)

Al analizar el eje temático del hombre apuntaremos hacia una problemática de carácter moral y artístico que nos permite abordar las éticas y estéticas presentes en determinados periodos históricos de la filosofía.

La reflexión se puede iniciar con las aportaciones dadas por la actividad filosófica socrática, en ella se reflexiona sobre el sentido de la actividad humana, como la

63. GRACIA, Jorge J.E. "Problemas en la enseñanza de la filosofía en Ibero-América" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E. (compiladores). *Op. cit.*, p. 222

búsqueda de la virtud que permite actuar conforme al bien. Consideramos que con Sócrates se inicia la reflexión sobre el hombre como centro de la polis y sobre el conocimiento como posibilidad de perfección humana. Además, hace énfasis en la necesidad de construir un pensamiento crítico para elaborar una concepción del mundo más apegada a la verdad. Por experiencia docente este filósofo nos ha permitido el acceso a la filosofía en forma más sencilla y motivante para el estudiante por la manera en que se nos presenta su pensamiento por medio de los diálogos de Platón.

Hay que recordar que no se trata de hacer un recorrido histórico por el camino andado en las reflexiones filosóficas por todos los filósofos para dar respuestas sobre la problemática de qué es el ser humano, sino sólo retomar aquellos que consideremos adecuados para introducir al estudiante en la reflexión filosófica. Estos autores deberán ser seleccionados según las necesidades del trabajo académico y de los intereses de los sujetos que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía.

Como consecuencia de lo anterior, consideramos que el período medieval es importante en cuanto las reflexiones filosóficas que surgen sobre el hombre como creatura divina. La filosofía en el medievo parte de la necesidad de explicar racionalmente la existencia de dios como fundamento de la existencia del hombre y del mundo.

En el período moderno es imprescindible retomar las reflexiones filosóficas dadas por Kant en relación a la idea

de hombre y sus aportaciones a la antropología filosófica. Por ser el que sintetiza las ideas de la Ilustración y de las corrientes epistemológicas en el siglo XVIII. Además, por considerar al ser humano como individuo en relación a una universalidad que se plasma en los ideales de la modernidad: libertad, igualdad y fraternidad.

En la época contemporánea encontramos una diversidad de respuestas filosóficas a lo qué es el hombre. Al abordar alguna corriente no se debe profundizar en ella, sólo analizar aquellos aspectos que se consideren significativos para que el estudiante comprenda la manera en que se ha dado respuesta al sentido y finalidad de la existencia humana en nuestros días. Para ello pueden ser considerados las aportaciones dadas por el pensamiento de Marx en relación a la problemática del ser humano. En nuestros días otra corriente de suma importancia que da elementos de reflexión sobre la problemática humana es la Escuela de Francfort, especialmente Habermas por ser quien plantea la crisis en la que vivimos y por las alternativas que da para superarla.

Mediante el eje del conocimiento arribamos a la problemática de la construcción del conocimiento cotidiano y científico, haciendo énfasis en este último en cuanto a su uso para los fines de la existencia de la humanidad. Esta reflexión le permitirá al estudiante fundamentar la necesidad de un conocimiento que responda a sus necesidades como individuo y ser social.

Consideramos pertinente iniciar el tema con el pensamiento de Aristóteles. Por ser el que inicia la reflexión sistemática sobre la manera en qué adquirimos el conocimiento, así como los procedimientos mentales a los que recurrimos para construirlo. No se pretende profundizar en el pensamiento aristotélico, sino sólo abordar aquellos aspectos que nos permitan caracterizar al conocimiento humano.

Otro filósofo que debe tomarse en cuenta es Kant porque supera las posiciones racionalistas y empiristas respecto de lo que es el conocimiento. El hace especial hincapié en la producción del conocimiento científico tomando como ejemplo la física newtoniana.

La época contemporánea presenta una diversidad filosófica respecto a lo que es el conocimiento. Una de ellas es la filosofía analítica, la cual ha construido una serie de argumentaciones sobre el conocimiento científico de la naturaleza por considerar que sobre ella puede haber un conocimiento objetivo, preciso y confiable; desdeñando la producción científica sobre el ámbito social al considerarlo subjetivo y poco confiable.

Otra corriente filosófica de importancia sobre la reflexión del conocimiento humano es la Escuela de Francfort, ya que sin caer en argumentaciones analíticas, sobre cómo construimos el conocimiento, adopta un punto de vista sobre la posibilidad de objetividad en el conocimiento sobre el ámbito social. Además, critica el uso y sentido del

conocimiento humano, cuestiona la sobrevalorización del conocimiento científico como uso de poder, no para el beneficio de la humanidad, sino para su dominación.

Con el eje temático de mundo se pretende reflexionar sobre la cosmovisión que cada sujeto tiene, cómo puede ser sistematizada y fundamentada por la reflexión filosófica. Concepción del mundo que no sólo se tratará en términos individuales, sino como mundo social en nuestro contexto específico como nación y como región: América Latina.

Si bien la noción de mundo ha sido abordada a lo largo de la historia de la filosofía de manera diferente y se ha producido una reflexión sistemática con el pensamiento de Kant, Husserl, Dilthey y Heidegger, es en la Escuela de Francfort donde encontramos elementos de mayor significado para los estudiantes y a partir de los cuales puede elaborar su propia concepción del mundo en forma sistemática y fundamentada.

De esta corriente retomamos que el mundo es el espacio a partir del cual el ser humano se relaciona con otros seres y a través de la experiencia se le da sentido a este mundo. La experiencia se realiza ante la vivencia consciente, en la intelección de sentido y valor, en el enjuiciar lo que nos sale al encuentro. Por lo tanto, la experiencia siempre implica una actividad, una toma de posición, en cada valoración, en la decisión, en la voluntad y en la actuación. Esta experiencia es limitada porque es circunstancial, pero nunca cerrada porque siempre se abre a

nuevas experiencias. A partir de estas consideraciones es imprescindible retomar las experiencias de los estudiantes y con ellas construir una nueva concepción de mundo.

Al mismo tiempo que esta experiencia es limitada por el ámbito social, también es ampliada por las relaciones personales y sociales que se establecen con los otros. Este mundo tiene carácter histórico, pues tiene limitaciones espacio-temporales por aspectos sociales, políticos y espirituales y por encontrarse en periodos históricos. Aquí nuestra concepción de mundo se ubicará en una circunstancia específica, la nuestra, y en ámbito concreto: América Latina.

Nuestro mundo es un mundo lingüísticamente interpretado, es decir, el lenguaje en el que hablamos, pensamos y entendemos es formado en una comunidad y llega a nosotros desde determinadas circunstancias sociales; por medio del lenguaje nos son transmitidos determinadas formas de pensamiento, de representación y de visión de la realidad, mediante una expresión significativa. Y con ello se nos transmite una forma específica de concebir al mundo, misma que deberá ser analizada y cuestionada en etapas posteriores de la construcción de una nueva cosmovisión.

Estos ejes temáticos han sido problematizados y solucionados a lo largo de la historia de la filosofía, el conocimiento de las respuestas dadas por algunos filósofos permitirá al estudiante buscar sus propias respuestas a las problemáticas planteadas, a través del ejercicio de la

reflexión crítica, y con ello construir un conocimiento significativo, en la medida en que da respuesta a problemáticas que vive en su entorno.

CONTENIDO: HOMBRE: Sócrates, Kant, Marx y Escuela de Francfort. CONOCIMIENTO: Aristóteles, Kant, filosofía analítica y Escuela de Francfort. MUNDO: Escuela de Francfort.

#### D. LA FILOSOFIA EN AMERICA LATINA.

En este apartado caracterizamos en forma breve y general a América Latina, pues es necesario comprender su constitución social, económica, política para mostrar su rasgos comunes y, a la vez, su diversidad que se manifiesta en la realidad cultural de cada región que la integra. Esta caracterización tiene como fin contextualizar la producción filosófica en Latinoamérica sin profundizar, pues de lo que se trata es hacer analizar críticamente las problemáticas filosóficas surgidas en esta región.

La realidad latinoamericana no es uniforme, sino es expresión de múltiples expresiones culturales, por lo cual es imprescindible indagar sus raíces históricas para tener una visión totalizadora de esta parte del mundo.

Desde la conquista se produjo una situación de dominio y pervivencia dentro de ella de formas culturales y sociales ambivalentes: dominador-dominado. Esta relación de dominio se ha manifestado -a lo largo de la historia de América Latina, desde el dominio de España hasta nuestros días con

Estados Unidos de Norteamérica- y ha contribuido a la formación de nuestra cultura:

"Una cultura dispersa, acentuada además por la yuxtaposición social, el dualismo de valores y la dependencia de ayer y de hoy. Todo esto ha desgarrado al ser latinoamericano y volcando su esencia por vertientes que llevan a puertos diferentes. De ahí que el desafío de América Latina impone una doble condición: integración y liberación. Ambas, parecieran exigencias necesarias para alcanzar su identidad" (64)

Los conceptos que se utilizan para comprender la realidad latinoamericana están en relación directa con su complejidad cuyo origen se da con la llegada de los españoles. El aspecto más visible de esta realidad es, sobre todo, el hecho socio-económico. Un pensamiento filosófico que surga en esta realidad debe expresar asimismo lo que ella es.

Así, es necesario caracterizar a la filosofía en nuestro ámbito y realidad latinoamericana. Filosofía que se ha construido de diferentes maneras y que, por consiguiente, se ha manifestado en diversas formas. Al hablar de filosofía latinoamericana, tendremos que referirnos a las dos vertientes más importantes dentro de ella: la del mexicano Leopoldo Zea; y la de los filósofos argentinos como Arturo A. Roig, Enrique Dussel y Horacio Cerutti (65), sin olvidar

64. SERRANO CALDERA, A. Filosofía y crisis. En torno a la posibilidad de la filosofía latinoamericana. México, UNAM, 1987, (Col. Nuestra América, No.18), p. 70

65. Leopoldo Zea entra en contacto directo con la filosofía de la liberación en el año de 1973 con la ponencia: "La filosofía latinoamericana como filosofía de la liberación", razón por la cual Miró Quesada lo considera como el "pionero de la filosofía de la liberación"



los trabajos de otros filósofos latinoamericanos que se expresan en esta misma línea de pensamiento. Esta veta filosófica es rica y variada, pero es necesario seleccionar autores según la perspectiva sobre la enseñanza de la filosofía que se tenga y de los intereses que se generen en torno a la problemática filosófica latinoamericana.

Conviene utilizar las diversas corrientes filosóficas que se han expresado en América Latina, lo cual no debe ser exhaustivo ni profundo, pues de lo que se trata es de mostrar la diversidad filosófica en esta región. Consideramos de especial importancia resaltar las características de la filosofía de la liberación, puesto que ella es la corriente que proporciona elementos teórico-conceptuales que permiten el análisis de la problemática de la realidad latinoamericana.

Al mismo tiempo tenemos que introducir las categorías propias de esta forma de hacer filosofía que permitirán comprender e interpretar nuestra realidad, y continuar con los ejes temáticos (hombre, mundo y conocimiento) -tratados desde el inicio del curso- para fomentar una actitud reflexiva y crítica. Aquellas categorías permitirán entender por qué la filosofía es una actividad importante para tomar consciencia de nuestro entorno, entendiéndola no como una actitud contemplativa, sino como una actitud que al reflexionar sobre la realidad social puede contribuir a asumir compromiso de transformación social. Andrés Roig en

el texto: "Función actual de la filosofía en América Latina" nos dice que:

"Nuestra hora actual se caracteriza por una actitud de compromiso (...) Podríamos decir que ese compromiso tiene un doble aspecto: por un lado, lo es respecto del saber mismo en un sentido estricto, y por el otro es claramente un compromiso con el saber en cuanto función social" (66)

Las categorías que utilizamos como hilo conductor de la reflexión filosófica en América Latina son: autenticidad y originalidad, dependencia e independencia, crisis, dominación, liberación, integración e identidad. A las cuales pueden sumarse otras que se consideren necesarias para abordar la problemática filosófica latinoamericana y los problemas de América Latina. Si se considera pertinente se pueden eliminar aquellas que no sean significativas o que se encuentren en contraposición con esta postura filosófica. Estas categorías pueden auxiliar en la comprensión de un pensamiento filosófico en América Latina y de la realidad en la que vivimos. Además, nos permitirán analizar los ejes temáticos propuestos. La integración de ellas implica un proceso en construcción en donde cada uno de los que participamos en el quehacer filosófico latinoamericano tenemos la responsabilidad y compromiso de construir una nueva forma de hacer filosofía y de producir teorías que den razón de la problemática en la que vivimos. Los ejes

---

66. ROIG, Arturo A. "Función actual de la filosofía en América Latina" en Filosofía, Universidad y Filósofos en América Latina. México, UNAM, 1981, (Col. Nuestra América, No. 4), p. 9

temáticos, hombre-mundo-conocimiento, permearán todo el análisis filosófico que se genere en la enseñanza de la filosofía.

Este eje temático debe partir de la unidad y diversidad en América Latina que se muestra tanto en las condiciones sociales (factores económicos, políticos, lingüísticos, etc.), así como en la constitución de nuestro pensamiento que es diverso pero al mismo tiempo tiende a la unidad.

"Todo el amplio movimiento intelectual contemporáneo de América Latina que se ha propuesto alcanzar una visión orgánica y unitaria de sus diversas formas culturales, se encuentra relacionado con el renacimiento de los viejos ideales bolivarianos de unidad del continente. Nada sería sin embargo más ajeno a la realidad, que el desconocimiento de una rica diversidad, hecho que podría llevar a equivocados esquemas y generalizaciones. No se trata de postular formas ilusorias de unidad, sino a propender a la integración dialéctica de lo uno y lo diverso" (67)

La tendencia a alcanzar una visión totalizadora encuentra su justificación sobre todo si se toma en cuenta que hay factores de unidad: la relación en que se encuentran los países latinoamericanos respecto de naciones que ejercen o han ejercido sobre ellos una dominación económica, política y cultural. Así, los problemas de dependencia-independencia, dominación-liberación han sido determinantes respecto de las formas y el uso del pensamiento filosófico.

La tarea que surge de este compromiso es la liberación social y nacional y puesto que la acción liberadora exige la

67. ROIG, Arturo A. "Problemática de la filosofía latinoamericana" en Op. cit., p.75

realización conjunta de los grupos sociales que sufren la dependencia se ha postulado con fuerza la integración. En la postulación de las formas y los modos de integración, condición de la liberación, se juega nuestra filosofía. De esta forma:

"La misión de la filosofía actual en América Latina radica esencialmente, pues, en una búsqueda de nuevos conceptos integradores, se expresen ellos o no en nuevos símbolos (...) La lucha por el desenmascaramiento de las totalidades objetivas opresoras y por la elaboración de categorías de integración que no le resten presencia histórica sino que le permitan reintegrarse consigo mismo, es sin duda la tarea principal de una filosofía de la liberación" (68)

Por tanto, la tarea que debemos realizar los sujetos involucrados con la actividad filosófica es mostrar la necesidad de construir categorías de comprensión de nuestra realidad para conocerla y contribuir en su transformación. Con ello se está en posibilidad de generar una filosofía que responda a nuestras necesidades intelectuales y sociales. Este camino de construcción de un pensamiento auténtico se está produciendo y su existencia es joven respecto al camino ya andado de la filosofía occidental. Por lo cual nuestro compromiso es doble: por la construcción de ese pensamiento y por su integración. Por ello, la filosofía latinoamericana debe:

"sustentar filosóficamente el proceso de liberación y de integración que permita a esta región del mundo confirmar su identidad. La estructura particular de la

---

68. ROIG, Arturo A. "Función actual de la filosofía en América Latina" en *Op. cit.*, pp. 16-17

sociedad y de la vida latinoamericana suscita el reto de elaborar una filosofía que, al integrar en el más alto plano de la reflexión crítica la acción y creación de los latinoamericanos, contribuya a dar unidad cultural e histórica a esta región, e identidad frente al resto del mundo."  
(69)

Puesto que nuestro fin, al transmitir la filosofía, no es la descripción y memorización de ésta, sino proporcionar los elementos filosóficos pertinentes para la comprensión de nuestra realidad, es necesario el análisis de problemas específicos y concretos que sean relevantes para los sujetos que intervenimos en el proceso educativo. Por ello, proponemos analizar la problemática concreta de América Latina desde las categorías filosóficas planteadas con el fin de construir una caracterización de nuestro entorno para tomar conciencia de nuestra realidad e incidir en su transformación social.

La vinculación entre filosofía occidental y filosofía latinoamericana se realizará a partir de los ejes temáticos propuestos, en la medida en que se comparen las maneras en que se han concebido y aquellas que han surgido y que se siguen construyendo en el pensamiento filosófico latinoamericano. Se utilizarán categorías filosóficas para interpretar y, a la vez, crear conceptos que expresen la realidad específica de América Latina con el fin de comprenderla y con ello propiciar su transformación.

CONTENIDO: Filosofía-Realidad latinoamericana, diversidad filosófica latinoamericana, filosofía occidental y

latinoamericana, filosofía de la liberación, categorías filosóficas de análisis (autenticidad, originalidad, crisis, dependencia, independencia, dominación, liberación, integración, historicidad e identidad) y problemáticas de la realidad latinoamericana.

Después de exponer la justificación de los contenidos que proponemos sean enseñados a nivel bachillerato y la forma en cómo los hemos organizados queremos agregar otras consideraciones para que la propuesta tenga resultados positivos al ser puesta en práctica en cursos específicos de filosofía.

Por lo anterior, la enseñanza de la filosofía, desde nuestra propuesta, tiene como elemento necesario la secuencia de contenidos, sobre todo porque éstos serán abordados con el afán de construir una actitud filosófica en los sujetos. Por lo cual es imprescindible que haya secuencia entre los cursos de filosofía. Este aspecto no es problemático en el C.C.H. ya que en esta institución el profesor que atiende un grupo de filosofía I, 5° semestre, continua con él hasta el curso de filosofía II en 6° semestre. Situación que no se da en el C.B. Para empezar el profesor que atiende el grupo que inicia su aprendizaje de la filosofía, en el curso de filosofía I, 5° semestre, no atiende a este mismo grupo en el curso de filosofía II, 6° semestre. Además, no hay secuencia temática entre los contenidos de los programas de ambos cursos. Eso causa una fuerte ruptura entre un curso y otro que no posibilita la

formación de actitudes filosóficas y mucho menos se tiene un adecuado acercamiento a la filosofía. Pues, ésta se muestra como fragmentada e inútil para la formación del estudiante.

Nuestra propuesta sobre la enseñanza de la filosofía implica necesariamente la superación de la problemática administrativa-académica que se presenta en el C.B; es imprescindible que haya continuidad en el trabajo, en los contenidos y en las finalidades que se persiguen con el quehacer filosófico, tanto en términos teóricos como en formación de actitudes reflexivas y críticas.

Esta propuesta se fundamenta en una necesidad teórica, continuidad temática y formación de actitudes filosóficas, y en la integración de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía. Por ello, es importante que se integre el grupo como tal para poder abordar en forma exitosa a la filosofía.

Además, ella responde a los intereses y necesidades de la formación integral del sujeto así como de los objetivos y expectativas institucionales de modelos educativos del C.B. y del C.C.H. Nuestros planteamientos no entran en contradicción ni con los objetivos institucionales ni con las necesidades de formación del adolescente como un individuo reflexivo, crítico y comprometido con el cambio, sino, al contrario, fundamenta los objetivos de estas

instituciones y permite una adecuada formación de sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con su sociedad. (70)

Planteadas estas precisiones procedemos a fundamentar la metodología que proponemos para que los contenidos señalados sean transmitidos. Las actividades de enseñanza-aprendizaje en los cursos de filosofía estarán fundamentados y apoyados por algo que hemos llamado una didáctica de la filosofía.

#### 4.3 Didáctica de la filosofía.

De manera tradicional el enseñar filosofía ha consistido en la memorización y repetición de las ideas filosóficas importantes de los grandes sistemas filosóficos que se han dado a lo largo de su desarrollo histórico. En raras ocasiones su enseñanza involucra el planteamiento de problemas que el estudiante y el docente tienen en su entorno. Esto último implica una serie de actividades que consisten en entrar y entender las problemáticas de su realidad para después de la reflexión presentar soluciones coherentes y factibles.

Entendida la enseñanza de la filosofía como un proceso de ejercicio intelectual reflexivo y crítico con dimensiones prácticas, donde el estudiante a través de herramientas teóricas examine las diversas problemáticas en las que está 70. Para visualizar en forma global los contenidos así como su organización y la trayectoria para su tratamiento, remitirse al anexo 28.



inmerso y proponga alternativas de solución, la filosofía tendrá un sentido y un significado para los sujetos que se acercan por primera vez a ella. En este sentido:

"La filosofía no se enriquece por sí misma. Depende en su progreso de horizontes de comprensión y de una apertura hacia esos horizontes que no responde estrictamente a problemas teóricos. La filosofía se instala sobre ellos como un intento de racionalizar los procesos vividos, de encontrar un sentido, el sentido en último de la vida" (71)

La didáctica de la filosofía se fundará en una metodología: la investigación participativa. Esta fue elegida como una propuesta teórico-metodológica que cuestiona tanto los enfoques tradicionales de la educación como la manera de transmitir conocimientos y formar actitudes. Esta propuesta se puede utilizar en la medida en que sus principios básicos hacen posible la participación efectiva de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, revalorizando la experiencia y la problemática que cada uno plantea; por otro lado, sirve como herramienta metodológica para investigar alguna problemática en la que el sujeto es parte del objeto de investigación.

Nosotros utilizaremos la primera perspectiva en la medida en que nos interesa vincular la enseñanza de la filosofía con la problemática de nuestra realidad a través de los problemas que formulemos los sujetos involucrados en el proceso educativo.

---

71. ROIG, Arturo A. "De la historia de las ideas a la filosofía de la liberación". *Op.cit.*, p. 60

La investigación participativa propone una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la construcción de conocimientos significativos y la revalorización de los sujetos que intervenimos en el proceso educativo. Al decir de Barabtarlo y Theesz:

"Esta modalidad educativa cuestiona los enfoques tradicionales, así como las teorías del desarrollo y la modernización y redefine el rol asignado al maestro como el "eterno enseñante", enfatizando la participación comprometida de los sujetos implicados en el proceso educativo. Las experiencias en educación parten del conocimiento de la realidad, de su análisis e interpretación para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso con la modificación de la misma realidad" (72)

Esta alternativa permite revalorar el sentido y el significado de la educación y del ser humano como sujeto y no como simple objeto receptor. Brindándonos la opción de contribuir a la formación de un hombre más humano que sea participe de su propia formación. Y desde una fundamentación filosófica donde el sujeto desarrolle una actividad reflexiva y crítica que le permita construir una existencia auténtica donde él sea coparticipe de su propia formación, permitiéndole incidir en la transformación de sí mismo como individuo y de la realidad en que vive.

---

72. BARABTARLO, Anita y THEESZ, Margarita "Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura con un modelo dependiente" en Revista de la Educación Superior, Vo. XI, No. 4 (44). México, ANUIES, 1982p. 59

La investigación participativa surge en América Latina en las décadas de los 60-70 paralelamente con la teoría de la dependencia que trata de comprender la realidad latinoamericana a partir de la crítica a las teorías desarrollistas.

Las experiencias y resultados de la propuesta educativa de Paulo Freire es un parteaguas en la historia de la educación en América Latina y es uno de los sustentos teóricos para la construcción de una metodología participativa. Su propuesta parte de la necesidad de educar para concientizar, donde el sujeto a educar es el actor principal del acto educativo. Mediante la concientización se busca la formación de una consciencia crítica que parta de las necesidades, intereses y expectativas del educando. Para Freire el educando ya no es un objeto, sino el sujeto que asume un compromiso consigo mismo para educarse.

Esta metodología educativa concibe al sujeto como un educando-educador, donde las experiencias de cada sujeto son relevantes y la base para la construcción de conocimientos mediante un proceso dialógico. Negando con ello una relación de dominio, verticalidad y dependencia para dar paso a una relación democrática, de relaciones horizontales y de liberación.

Por consiguiente, la participación es el elemento esencial del proceso educativo. El logro de la concientización del sujeto que se está educando radica en su participación constante y continua en el proceso educativo.

Donde no hay participación efectiva no puede haber aprendizaje. El énfasis puesto en la participación generó la noción de educación participativa y ésta busca:

"lograr la participación (...) de los grupos, de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso educativo, en particular en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudio, en la ejecución y evaluación y en la determinación de actividades educativas"  
(73)

A partir de la educación participativa se generan otras propuestas teórico-metodológicas que a través de la participación buscan nuevas posibilidades para mejorar la educación en América Latina. En este contexto surge la investigación participativa como un proceso de estudio, investigación y análisis donde los investigados e investigadores son parte del proceso que busca modificar o transformar la realidad.

Porque consideramos que la necesidad de la trasmisión de la filosofía está en función del desarrollo de actitudes reflexivas y críticas, es indispensable concebir al sujeto como un ser que participa en su propia formación. Por ello, afirmamos que la metodología participativa es una alternativa idónea para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

La participación de los sujetos en el proceso educativo, desde la metodología participativa, se puede hacer desde diferentes expectativas y cumpliendo

determinadas funciones al interior del aula. Esta metodología tendrá que irse adaptando según las necesidades e intereses del grupo de aprendizaje; no hay reglas que forzosamente se tengan cumplir para toda situación de aprendizaje, de lo que se trata es de adaptar los elementos metodológicos a las situaciones específicas dadas en un grupo de aprendizaje.

La didáctica de la filosofía pasará por diferentes etapas de lo más simple a lo más complejo y comprometido. El docente de la filosofía juega un papel esencial ya que él propiciará las experiencias de aprendizaje, pues tendrá una visión más amplia del qué, cómo y para qué enseñar filosofía.

En una primera etapa, el vínculo entre sujetos y contenidos lo propondrá el docente y los alumnos participarán en la conformación de contenidos, de procedimientos de aprendizaje y de evaluación de éstos. En una segunda etapa, cuando el estudiante ha accedido a la actividad filosófica y puede utilizar determinadas categorías que le permitan la comprensión de su realidad, podrá participar en forma decisiva en la detección de problemas filosóficos que sean resultado de sus experiencias en relación a la problemática que vive con el fin de entender, valorar y superar tales problemáticas. Aquí docente y alumno están plenamente identificados como sujetos en una tarea común: solucionar la problemática planteada en forma grupal.

De lo anterior se desprende que la didáctica de la filosofía pasa por dos momentos esenciales: 1) donde el docente es el sujeto que participa en forma directa sobre los contenidos y propuestas de aprendizaje y de evaluación, y la participación del alumno será en la medida en que intervenga en la configuración de contenidos y propuestas de aprendizaje y evaluación; y, 2) donde el alumno participa en forma franca y clara sobre los problemas que le interesa tratar desde los elementos teórico-filosóficos proporcionados con el fin de dar una posible solución a tales problemas y con ello adquirir un aprendizaje significativo.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser valorado en forma continua y constante por los sujetos que intervienen en él. Con el propósito de detectar si los fines planteados se están cumpliendo, es decir, si se está formando un sujeto con actitudes reflexivas y críticas que le permitan asumir conscientemente un compromiso consigo mismo y la realidad en que vive. En forma paralela, este proceso nos permite detectar aquellas situaciones problemáticas que impidan el avance del conocimiento y de la construcción de una actitud reflexiva y crítica. Por lo tanto, es necesario reflexionar y valorar las actividades realizadas en el proceso educativo para propiciar la reflexión, la crítica y la autocrítica.

#### 4.3.1 Sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La distinción entre el docente y alumno está fundada en cuanto a las experiencias y las expectativas que uno y otro tienen y en cuanto al rol que desempeñan cada uno de ellos en la práctica educativa. Ambos tienen y comparten una responsabilidad en este proceso tanto en las actividades de investigación como en las de evaluación. Esta responsabilidad se presenta por medio de la participación.

##### 4.3.1.1 Actividades del docente

Desde la óptica de la investigación participativa se trata de construir una propuesta teórico-práctica que aporte elementos metodológicos dirigidos a la formación de un nuevo tipo de docente: el docente-investigador. Esto es de un docente que tenga plena conciencia de la función social que está cumpliendo en el proceso educativo, así como del compromiso histórico que está adquiriendo con su propia actividad. Así,

"la formación de profesores supone un proceso que fomenta la capacidad de la población docente para analizar su realidad y tomar decisiones dentro de las opciones posibles, acordes con sus necesidades, para ejecutar, juntamente con las instituciones donde laboran, acciones que resuelvan problemas educativos". (74)

El docente a partir del proceso de investigación de su propia práctica, reconocerá los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, didácticos, sociales y políticos de su actividad para construir y ejecutar alternativas que logren una transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe considerarse que estas propuestas están condicionadas por normas y políticas institucionales, y una política educativa nacional.

Para que el docente contribuya a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un observador y un planificador de su propia práctica educativa institucional. Para que pueda lograrlo necesita ser capaz de realizar una revisión crítica de los métodos, contenidos y formas de evaluación de tal proceso y a partir de esta última proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma.

Una de las alternativas de formación de docentes investigadores es la investigación participativa, ya que en ella él es su propio objeto de investigación. De tal manera, la enseñanza y el aprendizaje creativos supone una actividad de investigación constante y la investigación participativa contribuye a esto.

Las tareas del docente-investigador son:

- Motivar el aprendizaje. Se logra un verdadero aprendizaje cuando el alumno se enfrenta activamente a la materia de enseñanza y cuando trabaja por sí mismo.
- Buscar métodos e instrumentos de enseñanza adecuados. Los métodos y medidas organizativas del docente deben orientarse



a colocar al alumno en una verdadera situación de aprendizaje.

- Promover la participación activa y consciente de los sujetos en el proceso educativo. En esta perspectiva el docente es un agente concientizador, capacitador y organizador capaz de promover el espíritu crítico del alumno y de sí mismo.

- Diseñar procedimientos de evaluación. Mediante la evaluación constante del proceso educativo se podrán medir y valorar los conocimientos adquiridos así como los procedimientos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de detectar aciertos y errores para mejorar la práctica educativa.

En esta perspectiva, el docente de la filosofía deberá ser un sujeto investigador, que maneje la argumentación como conocimiento esencial para la formación de los sujetos. Al decir de Laura Benítez:

"Aprender a argumentar o a investigar no son conocimientos superfluos para quien pretende ser docente en filosofía. Bien sabemos que estas tareas son constitutivas del quehacer filosófico de cualquier nivel. Un docente en filosofía debe ser capaz de orientar las posibilidades reflexivas y de investigación de sus alumnos". (75)

La relación pedagógica se logra mediante el diálogo entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual es apoyado por una serie de actividades

75. BENITEZ, Laura. "El problema de las materias propedéuticas en la enseñanza actual de la filosofía" en VALDIVIA, Lourdes y VILLANUEVA, Enrique (compiladores). Op. cit., p. 229

didácticas las cuales tienen su fundamento en los criterios de la metodología participativa y del aprendizaje grupal.

#### 4.3.1.2 Actividades del alumno

Las actividades de los alumnos y del docente están dadas dentro del aprendizaje grupal, el cual implica trabajar en forma cooperativa en la búsqueda de información y en el descubrimiento de nuevos conocimientos, así como pensar conjuntamente en los problemas de lo aprendido y organizarse para planear aprendizajes más allá del aula en un verdadero trabajo de equipo. Mediante la educación participativa los alumnos aprenden y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje (aprender a aprender). Aquí las nuevas situaciones se integran a las ya conocidas involucrando a la totalidad del grupo tanto en los aspectos cognoscitivos como en los afectivos y sociales.

Mediante el aprendizaje grupal se construye el conocimiento, enfrentándose a situaciones-problemas, definiendo conceptos y categorías, analizando elementos involucrados, proponiendo alternativas de solución y evaluando resultados.

Por consiguiente, el aprendizaje grupal es un proceso de transformación mutua que implica un proceso de comunicación constante y permanente entre los sujetos que intervienen en el trabajo grupal.

#### 4.4 Interrelación sujetos y contenidos

Para que se dé un aprendizaje significativo deben estar interrelacionados los sujetos que intervienen en el proceso educativo y, además, debe haber un significado de los contenidos para estos sujetos en relación a su actividad cotidiana.

##### 4.4.1 Proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica:

1. aceptar que el sujeto tiene conocimientos previos que son necesarios y útiles para el proceso educativo y mediante éste podrá reconstruir y reelaborar nuevas ideas,
2. la práctica y la participación comprometida y responsable de los sujetos como elementos primordiales del proceso, y
3. el aprendizaje como un proceso de enfrentamiento activo del alumno, a) con una problemática cognoscitiva que resuelva necesidades intelectuales, y b) con una problemática social que tratará de resolver a partir de estos conocimientos.

Así, el objetivo de la enseñanza estriba en ayudar a los alumnos a comprender el significado de la nueva información presentada en forma tal que pueda combinar el nuevo material con lo que ya tiene adquirido, generando procesos de asimilación donde los alumnos sean los principales protagonistas del aprendizaje.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado en lo que el alumno posee, su concepción del mundo, y que respete su forma de adquirir los conocimientos, implica la creación de espacios de reflexión en los cuales el adolescente exprese su pensamiento y lo confronte con sus compañeros y con su maestro.

Por medio del trabajo grupal se abordarán contenidos filosóficos con el fin de ir adquiriendo nuevos conocimientos que superen las conceptualizaciones sobre el mundo que ya se manejan, fundamentándolas desde una perspectiva teórica apoyadas con una actitud reflexiva y crítica. A partir de estos elementos teóricos los sujetos podrán aplicar estos conocimientos en la detección y solución de problemáticas que se le presentan en su vida cotidiana. Con ello estarán en la posibilidad de arribar a nuevos conocimientos cada vez más elaborados y de mayor significado para su formación personal.

Por ello, es necesario redefinir las actividades de los sujetos en el proceso educativo, los principios a partir de los cuales se redefinen estas actividades son:

1. eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas,
2. la relación docente-alumno es una tarea común de co-gestión, superando las prácticas paternalistas del docente y la actitud pasiva y receptora del alumno,
3. redefinición de roles: el del docente como orientador y coordinador, el del alumno como base creativa del mismo proceso

4. superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de una producción conjunta grupal,
5. determinación de formas de evaluación conjunta docente-alumno en relación con la producción del conocimiento y
6. el control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus protagonistas bajo las formas organizadas que ellos mismos determinaron.

#### 4.4.2 El aula

Las aulas son el ámbito del proceso educativo y donde está implícita la comunidad educativa. Para mejorar la calidad de la educación es necesario, entre otras medidas, transformar cualitativamente ese espacio para ello es necesario:

- crear las condiciones que permitan la producción de conocimientos significativos con el sustento del respeto a la creatividad y necesidades de los sujetos del grupo,
- transformar el espacio escolar en un espacio agradable que permita la comunicación y movimiento de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, donde no haya jerarquías ni dominios determinados por la misma distribución del mobiliario. En el aula todos los sujetos desempeñan determinadas funciones según las necesidades y problemas que el grupo haya generado.

El aula, por consiguiente, es el laboratorio en donde se pueden utilizar teorías, producir reflexiones y críticas

sobre la realidad. Es el espacio donde pueden darse una serie de interrogantes, que el alumno y el docente quieren entender y solucionar y que están determinadas por condiciones sociales que los hacen dudar, preguntar y responder. Todo ello, trae como resultado un aprendizaje.

Por tanto, es válido todo recurso didáctico utilizado con el fin de buscar la congruencia entre los contenidos que se construyen y las necesidades de los sujetos, rescatando y resaltando la creatividad tanto del docente como del alumno. De esta manera, la actividad educativa se convierte en un proceso de autoconstrucción de conocimientos que requiere de determinadas condiciones favorables y de apoyos concretos y específicos.

Así, la transformación del salón de clases en un espacio áulico, como taller-laboratorio donde se dinamicen las actividades de aprendizaje, permite que los sujetos aprendan a aprender, a ser y a hacer con base en una metodología participativa fundamentada en la acción y en el manejo de materiales adecuados, que respondan a las necesidades del proceso educativo.

## CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación obtuvimos elementos teóricos y prácticos que permitieron establecer como verdadera la hipótesis de trabajo.

La enseñanza de la filosofía a nivel medio superior contribuye a la formación de un individuo reflexivo y crítico, el cual asumirá conscientemente su papel como parte integrante de una sociedad cambiante y llena de posibilidades de desarrollo como lo es la sociedad mexicana de fines del siglo XX.

La filosofía como actividad reflexiva y crítica permite la gestación de individuos conscientes y responsables ante sí mismos y la realidad que les rodea. Estas actitudes, sin embargo, tratan de incidir en los cambios que el medio social del alumno requiera y que la filosofía puede impulsar a delimitar los pasos que deban darse para buscarlos o propiciarlos.

Desde nuestra posición filosófica, enseñar a filosofar -enseñar a asumir actitudes filosóficas, es decir, actitudes de reflexión y crítica- no sólo debe permitirle al alumno integrar una cosmovisión y reconocer con precisión cuáles son los elementos que la integran, sino contribuir a que el estudiante asuma una posición crítica ante sí mismo y la sociedad en la que vive con vistas a cambiar el estado de cosas que requiere como solución a las problemáticas que en ella se presentan. De esta manera, la filosofía no es sólo

interpretación del mundo, sino un instrumento teórico capaz de contribuir en su transformación.

La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior es imprescindible por su carácter formativo, por propiciar actitudes reflexivas y críticas que hacen del hombre un ser más humano. En un mundo cada vez más deshumanizado -el despliegue de la informática, por ejemplo- y la mecanización en todos los ámbitos de la vida del hombre, se desvaloriza la esencia humana: el pensar. Así, la importancia de enseñar a filosofar radica en la necesidad de recuperar nuestra humanidad, nuestra razón como acto reflexivo que nos permita encontrar el sentido de lo que hace el hombre en su mundo.

La filosofía ha sido definida de diversas maneras de acuerdo al tiempo histórico y al espacio geográfico-político en que se gesta, ante ello deducimos que no existe una filosofía, sino varias. Durante nuestra investigación hemos asumido la concepción de la filosofía como una práctica intelectual que se ha desarrollado en función a las necesidades histórico-sociales de las diferentes épocas de la historia de la humanidad. Se ha enfatizado su función social como producto de las necesidades específicas a partir de las cuales fue producida como tal filosofía.

El considerar de esta manera a la filosofía nos lleva a priorizar su función social como práctica humana que propicia actitudes filosóficas -reflexión y crítica- en relación a su carácter teórico-especulativo que ha conducido a su memorización y repetición como sistema cerrado. Si



bien, reconocemos la importancia del carácter teórico de la filosofía, igualmente sostenemos que éste no sólo debe estar vinculado con una actividad especulativa, sino además debe estar relacionado con una actividad práctica, sobre todo en su transmisión en los centros educativos.

Cada una de las nociones sobre la filosofía ha destacado alguna de sus cualidades, tareas o funciones sociales. Nosotras asumimos una de las tareas de la filosofía como actitud reflexiva y crítica: su carácter formativo del ser humano. Pero para que la filosofía cumpla su propósito debe comprometerse con el espacio y el tiempo en el que surge. La filosofía denominada de la liberación latinoamericana posibilita el logro de este compromiso filosófico en la medida en que surge como actividad filosófica situada en América Latina y asumiendo un compromiso por su integración y liberación. A lo largo del trabajo se retomaron algunos de los planteamientos teóricos de esta postura filosófica, por ello no discutimos su estatuto filosófico -cuestión sumamente interesante e importante- porque que su tratamiento rebasaría las pretensiones de esta investigación. Así, entendemos por filosofía de la liberación latinoamericana a aquella que ha sido el resultado de pensar con la propia cabeza, la propia realidad, como el intento de producir una filosofía auténtica que responda a las necesidades específicas de nuestra región geográfica. Esta ha generado una serie de categorías que dan razón de los problemas y necesidades

tanto teóricas como prácticas de América Latina. En la actualidad existe un debate importante sobre la originalidad y universalidad de esta filosofía, sin embargo, nosotros, por cuestiones de interés temáticos no profundizamos sobre este aspecto, lo que si hacemos, por consiguiente, es retomar las categorías que nos servirán de hilo conductor para analizar críticamente nuestro entorno. Esas categorías que utilizamos son: dependencia, dominación, liberación, independencia, integración y conciencia.

Utilizamos una metodología específica como medio alternativo para instrumentar una estrategia didáctica para aprender a filosofar: la investigación participativa. Considerada como una metodología alternativa a las prácticas educativas tradicionales ya que mediante ella se le da voz y voto a los sujetos que intervienen en el proceso educativo y en donde la experiencia y necesidades de los sujetos son consideradas significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, la participación es el elemento esencial y prioritario durante el proceso en el cual ellos participan de su propia formación.

Por consiguiente, a través de la utilización de la metodología participativa estamos en posibilidad de devolverle a la práctica educativa su carácter humano. Dicha práctica educativa en las últimas décadas sea ha cosificado, pues se ha eliminado su carácter formador de individuos y únicamente se la ha presentado como una actividad que da información propiciando actitudes de memorización y

repetición de conocimientos, castrando la actividad intelectual de los sujetos y eliminando su capacidad de producción de conocimiento. Reafirmamos el carácter esencialmente humano de la educación como un proceso de formación del ser humano como un ser que tiende al equilibrio y posibilidad de buscar alternativas que solucionen las problemáticas que se le presentan en forma individual y colectiva.

Por tanto, nuestro trabajo se fundamenta en algunos elementos de la filosofía de la liberación latinoamericana y en la metodología participativa. Ambos interrelacionados en un compromiso común: la liberación de América Latina. Además, contribuye a estimular la participación del sujeto educado y educador en el planteamiento de objetivos de aprendizaje y en el logro de ellos. Por su carácter autogestionario la metodología participativa estimula la participación del sujeto en su propio proceso de aprendizaje y ayuda a la formación de individuos reflexivos y críticos.

Tanto la filosofía latinoamericana como la metodología participativa se han propuesto contribuir a la gestación de un individuo, el cual se identifique plenamente con su situación socio-histórica a partir de sus actitudes como ser humano: como un individuo reflexivo, crítico y gestante de las transformaciones sociales necesarias en América Latina.

Desde la filosofía latinoamericana y la investigación participativa hemos elaborado nuestra propuesta sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Tomamos como

eje temático la vinculación filosofía-realidad y como elemento indispensable el cambio de actitud en torno a la transmisión de la filosofía, haciendo énfasis en la necesidad de fomentar una actitud filosófica en el maestro y en el alumno.

De lo que se trata es lograr una actitud de reflexión y crítica de lo real, concibiendo a la enseñanza de la filosofía como una actividad teórica, de carácter problematizador, que contribuye en la construcción de interpretaciones fundamentadas y sistematizadas de nuestra realidad que generen un conocimiento sólido y que permita entender, valorar, criticar y proponer alternativas de comprensión de la realidad.

Mediante la enseñanza de la filosofía estamos promoviendo la necesidad de reflexionar y de realizar un análisis crítico, superando las posiciones inmediatistas, acriticas y sin fundamentación sólida que se han presentado en la enseñanza de la filosofía; para ello mostramos la necesidad de asumir una actitud ante el mundo plenamente consciente.

Por lo anterior, reafirmamos nuestro compromiso con la filosofía y con su enseñanza. En el sentido de incentivar la búsqueda de alternativas para su enseñanza y contribuir en la formación de sujetos más reflexivos y críticos para las necesidades reales de nuestra circunstancia.

En todo trabajo de investigación siempre quedan cuestiones pendientes por investigar o profundizar y hacia allá apuntan nuestras conclusiones.

Nuestra propuesta sobre qué y cómo enseñar filosofía implica necesariamente un cambio de actitud ante la filosofía. Pues, consideramos que la filosofía no se enseña, lo que se enseña es a filosofar, esto es, a asumir una actitud constante de reflexión crítica y propositiva ante nuestra realidad. Por tanto, no se trata de memorizar y reproducir sistemas filosóficos, sino tomar de ellos los elementos que permitan construir y crear formas de reflexión significativas para los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo que se desprende la participación efectiva de estudiantes, profesores y directivos como la base de la didáctica de la filosofía.

La propuesta de los contenidos filosóficos fue elaborada a partir del eje conceptual hombre-conocimiento-mundo. Estas categorías nos permitirán acercarnos a la problemática en la que estamos inmersos y que por ellas podremos buscar, en forma ordenada y fundamentada, alternativas que solucionen los problemas que la realidad en que vivimos nos plantea.

Para la factibilidad de esta propuesta se tiene que contar con: a). condiciones idóneas de trabajo -- horas liberadas para actualización, investigación y preparación de clases--, b). mejores salarios, prestaciones e incentivos para la base docente,. c). menos grupos a los que se tenga

que atender, así como grupos reducidos en cuanto a número de alumnos --no más de treinta--, d). en el caso del C.B. es imprescindible que haya continuidad en los contenidos programáticos, así como en el trabajo ante grupo, que el profesor que atiende a un grupo de 5º semestre de filosofía lo siga en 6º semestre, e). participación efectiva de los alumnos y profesores en el diseño y ejecución de los programas, f). que los recursos materiales, bibliográficos y hemerográficos, estén actualizados y al alcance de los alumnos y profesores.

Nuestro trabajo llena un espacio en la reflexión dentro del ámbito educativo. Varios son los trabajos de investigación realizados por los propios docentes o por los investigadores de la educación provenientes de los distintos campos de las ciencias sociales. Abundan los relativos a la educación básica y apenas se inician los de la educación secundaria. Sin embargo, pocos son los que se refieren al bachillerato.

A dos décadas de innovaciones en la educación media superior, tanto en la creación de instituciones como en el cambio de planes de estudios, existen los elementos teóricos y empíricos para comenzar a evaluar y valorar lo que se ha hecho y no en el nivel medio superior de la educación nacional.

Las instituciones educativas investigadas --C.B. y C.C.H.-- surgieron en los 70 para satisfacer la demanda de educación media superior y que aún siguen satisfaciendo las

expectativas de educación para miles de mexicanos. El Colegio de Bachilleres ha sido apoyado abiertamente desde su fundación por el gobierno mexicano, pues responden a los intereses y expectativas de la política educativa en turno. En cambio, el Colegio de Ciencias y Humanidades no ha contado con apoyo debido a razones de carácter político y sólo cuenta con un apoyo insuficiente de parte de las autoridades de nuestra máxima casa de estudio.

En este contexto, el trabajo presentado inicia una investigación educativa --realizada por los propios docentes del bachillerato-- en la enseñanza de una disciplina que algunos consideran innecesaria: la filosofía. Sólo conocemos un trabajo relativo a la enseñanza de la filosofía realizado en la Universidad Autónoma de Guadalajara publicado por la misma universidad y otros realizados como tesis en la UNAM. La mayoría de estos trabajos se centran sobre la enseñanza de la filosofía a nivel superior, por lo que se carece de investigaciones sobre la enseñanza de esta disciplina dentro de la educación media superior.

Por lo anterior, nuestro trabajo es pionero en este campo de investigación. Todo trabajo de este carácter permite motivar otras investigaciones que profundicen o precisen las ideas y apreciaciones contenidas en él. Si bien el producto de la investigación llena nuestras expectativas de reflexión hasta el momento, consideramos que puede ser perfectible esta propuesta en futuros trabajos a nivel de

posgrado y a través del diálogo constante y continuo entre los docentes e investigadores de la filosofía.

Este trabajo es de gran utilidad en nuestra formación, pues nos ha provocado reflexionar en torno a nuestro ejercicio docente, el cual nos ha dejado múltiples y variadas experiencias, que muestran la necesidad de repensar, desde la filosofía, el papel que desempeñamos como docentes y humanos que contribuyen en la formación o deformación de humanos. Hemos tomado plena conciencia de la importancia de nuestro quehacer en el proceso educativo así como de la imperiosa necesidad de modificar procedimientos de enseñanza para fomentar una actitud realmente filosófica: reflexiva y crítica.

Tenemos plena conciencia de la riqueza de material informativo que hay acerca de la enseñanza de la filosofía y mucho de él no fue posible consultar, sin embargo, en este acercamiento hemos logrado fundamentar nuestra propuesta sobre la necesidad e importancia de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, así como el qué y cómo enseñar.

Por otro lado, en el terreno cotidiano las limitantes se dan tanto a nivel personal como institucional. En este último nuestra incidencia es mínima en la determinación de la organización de contenidos y de los lineamientos para la transmisión de la filosofía, pues sólo participamos de la práctica educativa desarrollada en nuestras aulas -muchas ocasiones es nulo el apoyo institucional necesario para



desarrollar nuestra actividad en forma satisfactoria. En el mejor de los casos se hace necesario el intercambio de experiencias con otros docentes de la filosofía, conjuntar esfuerzos para realizar nuestras actividades en forma colegiada y con posibilidades de mayor éxito. Por lo que respecta al aspecto personal, las limitaciones son teóricas. Esta investigación nos ha revelado en qué teorías y categorías debemos profundizar para enriquecer nuestra posición.

A pesar de las anteriores mea culpa sostenemos que nuestro compromiso ante la educación, los alumnos y la enseñanza de la filosofía se consolida en la medida en que reflexionemos sobre nuestra actividad como promotores de cambio.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR RIVERO, M. Teoría de la ideología. México, UNAM, 1984
- ALTHUSSER, L. y otros. Filosofía y lucha de clases. Madrid, Akal, 1980
- . El lugar de la filosofía en la enseñanza. México, UAS, 1978
- ARDAO, Arturo y otros. La filosofía actual en América Latina. México, Grijalbo, 1976 (Teoría y praxis)
- BARABTARLO, Anita y THEESZ, Margarita. "Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América Latina" en Revista de la Educación Superior, Vol. XI, No. 4 (44) México, ANUIES, 1982
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. 4ª ed., Tr. Jaime Goded, México, Siglo XXI, 1977.
- BAZAN LEVY, José de Jesús. "De la revisión del Plan de estudios como empresa académica" 5 de diciembre de 1991 (mimeo)
- BENITEZ, Laura. "El problema de las materias propedéuticas en la enseñanza actual de la filosofía" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E. (compiladores). Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza. México, UNAM, 1987 (Colec. Sofia)
- BOLAÑOS MARTINEZ, Victor Hugo. Síntesis histórica de la educación en México y la educación actual. 2ª ed. México, Educación, Ciencia y Cultura, 1984
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert. La instrucción escolar en la América capitalista. Tr. Pilar Mascaró Sacristán, México, Siglo XXI, 1981
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.S. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 2ª ed., Tr. E.L. Barcelona, Laia, 1981
- CARNOY, Martin. La educación como imperialismo cultural. 7ª ed., México, Siglo XXI, 1988
- CARREON, R.L. y CUELLAR, R.S. "Algunos elementos sobre la problemática académica del área histórico-social" en Cuadernos del Colegio, México, CCH-UNAM, abril-septiembre de 1989

CASTREJON DIEZ, Carlos y GUTIERREZ, Ofelia Angeles. Educación permanente. México, FCE, 1974 (Colec. Archivos del Fondo no. 21)

----- y ROMERO PANISIO, Carlos. Sobre el pensamiento educativo permanente. México, SEP, 1974 (Colec. Sep-Setentas no. 162)

CERUTTI-GULDBERG, Horacio. "Situación y perspectivas de la filosofía para la liberación latinoamericana" en The Philosophical Forum. V. XX, No. 1-2, Fall-Winter, 1988-1989

COLEGIO DE BACHILLERES. Secretaría Académica. Material de apoyo para el curso de instructores. México, Dirección de Planeación Académica, CAFP, 1981

----- y VII Reunión Nacional de Colegios de Bachilleres. Estructura de los programas de estudio y la normatividad académica. Morelia, Michoacan, Secretaría Académica-Dirección de Planeación Académica, julio de 1987

----- . Dirección de Planeación Académica. Metas, objetivos, estructura académica y plan de estudios del Colegio de Bachilleres, (documento preliminar). México, Departamento de análisis y desarrollo curricular, 1985

----- . Elementos contextuales acerca del tronco común. México, CB-Centro de evaluación y palenación académica, 1982

----- . El Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres. Orientación, Estructura y Operación. México, CB-Dirección de Planeación Académica, 1989

----- . Programa de filosofía I y II. México, CB-Secretaría Académica-Dirección de Planeación Académica, 1984

CCH. Documenta No. 1. México, UNAM-CCH, 1979

CCH. Compilación de programas. (Documento de trabajo). 1ª y 2ª parte, México, CCH-UNAM, 1975-1976

---. Programas. (Documento de trabajo). México, CCH-Secretaría Auxiliar Académica de la DUACB, 1979

---. Seguimiento de Programas, Temarios y Guías. Primera Parte (1971-1989). México, CCH-DUACB, 1991

CORETH, Emerich. Cuestiones fundamentales de hermenéutica. Tr. Manuel Balasch. Barcelona, Herder, 1972. (Colec. Biblioteca Herder, Sección Sagrada Escritura, Vol. 127)

CRAMER, John F. y BROWNE, George S. Educación contemporánea. Estudio comparativo de sistemas nacionales. 2ª ed., Tr. Manuel Sánchez S. México, UTEHA, 1967

DEWEY, John. Democracia y educación. 6a ed. Buenos Aires, Losada, 1967

DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y curriculum. México, Nuevomar, 1988

DIAZ DE COSSIO, Roger. Sobre la educación y la cultura. Alternativas de cambio. México, Trillas, 1978

DOCKWELL, W.B. y HAMILTON, D. Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid, Narcea, 1982

DRI, Rubén R. Los modos del saber y su periodización. Introducción epistemológica. México, El Caballito, 1983

DUSSEL, Enrique. La filosofía de la liberación. 4ª ed. México, Contraste, 1989

ERIKSON, Erik. Sociedad y adolescencia. 11ª ed., Tr. Andrés Martínez C. México, Siglo XXI, 1987

FANKENA, William. La filosofía de la educación. (Aristóteles, Kant y Dewey). Tr. Antonio Garza y Garza. México, UTEHA, 1968 (Manuales UTEHA, No. 372 doble)

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 38ª ed., Tr. Lilién Ronzom. México, Siglo XXI, 1984 (Colec. Educación)

FRONDIZI, Risieri. Ensayos filosóficos. Tr. Josefina Barbat de Frondizi. México, FCE, 1986 (Colec. Selección de obras de filosofía)

----- y GRACIA, Jorge. El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX. México, FCE, 1981

FUENTES MOLINAR, Olac. Educación y política en México. México, Nueva Imagen, 1983

Gaceta UNAM, Tercera época, V. II, 1º de febrero de 1971

GARCIA, Guillermo. La educación como práctica social. Argentina, Axis, 1975

GOMEZ-HERAS, J. El apriori del mundo de la vida. España, Antropos, 1989

GRACIA, Jorge J.E. "Problemas en la enseñanza de la filosofía en Ibero-América" en VALDIVIA, L. y VILLANUEVA, E.

(comp) Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza. México, UNAM, 1987 (Colec. Sofía)

GRAMSCI, Antonio. El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Tr. Isidoro Flambaun. México, Juan Pablos, 1975 (Obras de Antonio Gramsci 3)

GUEVARA NIEBLA, Gilberto y DE LEONARDO, Patricia. Introducción a la teoría de la educación. México, Terra Nova-UAM, 1984

GUTIERREZ ROMERO, Luis. La enseñanza del historicismo en el CCH. Propuesta para una Antología. D.F. 1987. Tesis (Licenciatura), UNAM.

GUTIERREZ SAENZ, Raúl. Introducción a la pedagogía existencial. 2ª ed. México, Esfinge, 1984

HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa. V. 2. Tr. Manuel Jiménez. México, Taurus, 1989

HORKHEIMER, Max. Teoría crítica. Tr. Edgardo Albizu y Carlos Luis. Argentina, Amorrortu, 1974

HORROCKS, John. Psicología de la adolescencia. Tr. José Ma. Salazar. México, Trillas, 1989

HUSSERL, Edmund. Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Tr. Hugo Steinberg. México, Folios, 1984

LATAPI, Pablo. Análisis de un sexenio de educación en México. México, Nueva Imagen, 1980

Ley Federal de Educación. Diario Oficial. Organismo de gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo CCCXXI, No. 20. México, 29 de diciembre de 1973

LOPEZ DE LA ROSA, Luz María y RANGEL ESPARZA, Salvador. "Propuesta de programa para el curso de Biología II del CCH" en Cuadernos del Colegio. No. 22 (enero-marzo), 1984

LYOTARD, J.F. La condición postmoderna. Informe sobre el saber. 4ª ed., Tr. Mariano Antolín. Madrid, Cátedra, 1989 (Colec. Teorema)

MAIER, H.W. Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears. Tr. Anibal C. Leal. Argentina, Amorrortu, 1989

MANTOVANI, Juan. Educación y vida. Buenos Aires, Losada, 1970

MARX, Carlos y ENGELS, Federico. La ideología alemana. Tr. Wenceslao Roces. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977

MAYNTZ, Renate y otros. Introducción a los métodos de la sociología empírica. 4ª ed., Tr. Jaime Nicolás Muñiz. España, Alianza, 1985 (Colec. Alianza Universidad No. 131)

MERANI, Alberto. Naturaleza humana y educación. México, Grijalbo, 1977

----- La educación en América Latina. México, Grijalbo, 1983

----- Educación y relaciones de poder. México, Grijalbo, 1980

----- Psicología y pedagogía. México, Grijalbo, 1969

NASSIF, Ricardo. Pedagogía de nuestro tiempo. Argentina, Kapeluz, 1965

NICOL, Eduardo. La idea del hombre. México, FCE, 1989

----- La crisis de la educación y la filosofía. (Conferencia) Tercer Congreso Nacional de filosofía. Guadalajara, Jal. 1985

NOVAK, Joseph D. Teoría y práctica de la educación. Tr. Cristina del Barrio y Celia González. Madrid, Alianza, 1989 (Colec. Alianza Universidad, No. 330)

ORNELAS, Carlos. "Educación y sociedad. Consenso o conflicto" en Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México, CEE, 1981

PALENCIA GOMEZ, J. "El Plan de estudios del CCH" en Cuadernos del Colegio. No. 1, octubre-diciembre, México (s.a.)

PANTOJA MORAN, David. Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato. México, UNAM, 1983

----- "Síntesis de la ponencia que presentó el CCH a la mesa de trabajo del área correspondiente a la educación media superior" en Perfiles educativos. No. 8 (abril-mayo-junio). México, CISE-UNAM, 1988

PEREZ CORREA, F. "Perspectiva del CCH" en Cuadernos del Colegio. No. 16-17-18, México, 1982

PEREYRA, Carlos. "Sobre la relación entre filosofía y ciencias sociales" en Filosofía y ciencias sociales. México, Grijalbo, 1976 (Teoría y praxis 24)

PETERS, R.S. Filosofías de la educación. Tr. Francisco González. México, FCE, 1979 (Breviario 269)

PIAGET, Jean. A dónde va la educación. Tr. Pedro Vilanova. Barcelona, Teide, 1979

----- Seis estudios de psicología. Tr. Nuria Petit. México, Seix-Barral, 1987

PONCE, Anibal. Educación y lucha de clases. México, Editores Mexicanos Unidos, 1976

PRAWDA, Juan. Logros, inequidades y retos del futuro sistema educativo mexicano. 2ª ed. México, Grijalbo, 1989

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, SEP, 1989

PUIGGROS, Adriana. La educación popular en América Latina. México, Nueva Imagen, 1988

----- Imperialismo y educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1989

RAMIREZ, Zoilo. "Qué es un sistema educativo" en Cuadernos del Colegio. No. 1, marzo de 1978

RANGEL GUERRA, Alfonso. "La reforma educativa" en Revista de la Educación Superior. V. II, No. 4, octubre-diciembre de 1973

RAVAGLIOLI, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación. Tr. Daniel Scipione. México, Grijalbo, 1981

ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, 1977

ROIG, Arturo Andrés. Filosofía, universidad y filósofos en América Latina. México, UNAM, 1981 (Colec. Nuestra América 4)

SALMERON, Fernando. Enseñanza y filosofía. México, FCE-Colegio de México, 1991

----- La filosofía y las actitudes morales. 3ª ed. México, Siglo XXI, 1986

----- Cuestiones educativas y páginas sobre México. Jalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana, 1962

SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología. España, Océano, 1983

----- Filosofía de la praxis. 4ª ed. México, Grijalbo, 1985 (Colec. Enlace)

SEP-Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa. Aportaciones al estudio de los problemas de la educación. V. 1. México, Consejo Nacional Técnico de la educación, (s.a.)

SEP. Congreso Nacional del Bachillerato. Cocoyoc, Morelos, 10-12 marzo. México, Dirección General de Educación Media Superior, 1982

SEP. Declaración de Villahermosa. México, Dirección General de Información y Relaciones Públicas de la SEP, 1971

SERRANO CALDERA, Alejandro. Filosofía y crisis. En torno a la posibilidad de la filosofía latinoamericana. México, UNAM, 1981

SOLANA, Fernando. Historia de la educación pública en México. SEP-FCE, 1981

----- Tan lejos como llegue la educación. México, FCE, 1982 (Colec. Selección de obras de educación)

TOMASCHESKI, Tomás. Didáctica General. Tr. Abel Suárez. México, Grijalbo, 1980

ULLOA, Manuel I. "Imperialismo y reforma educativa" en CARMONA, Fernando y otros. Reforma educativa y "apertura democrática". México, Nuestro Tiempo, 1972 (Colec. Los grandes problemas nacionales)

VASCONI, Tomás. La educación burguesa. México, Nueva Imagen, 1977

VIZCAINO PEREZ, José. Estructura y funcionamiento del Colegio de Bachilleres. México, Colegio de Bachilleres, (s.a.)

YÁÑEZ, Agustín. La educación pública en México (1964-1970). México, SEP, 1976 (Colec. Sep-Setentas 301)

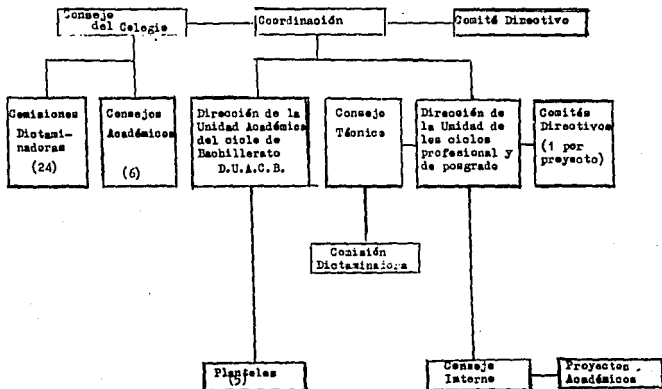
ZEA, Leopoldo. Filosofía de la historia americana. México, FCE, 1978 (Colec. Tierra Firme)

----- Filosofía latinoamericana. 2ª ed. México, Edicol-ANUIES, 1987 (Colec. Temas básicos)

----- La filosofía latinoamericana como filosofía sin más. 12ª ed. México, Siglo XXI, 1987 (Colec. Mínima 30)



ORGANIGRAMA GENERAL DEL COLEGIO





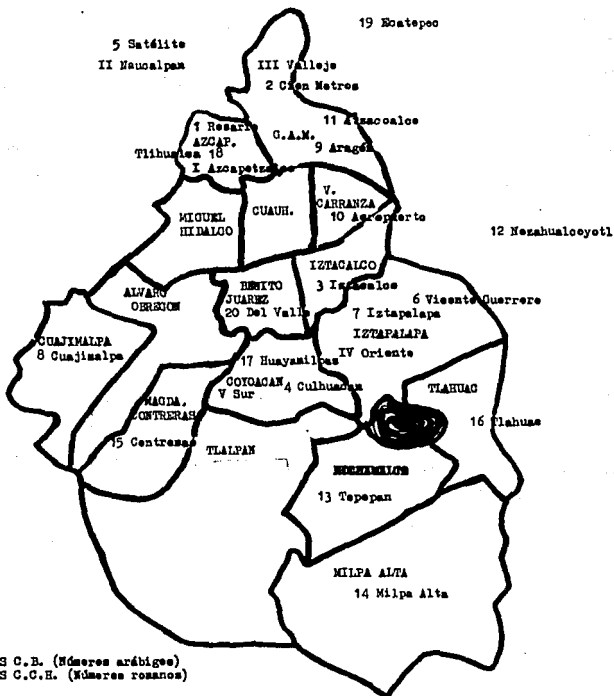
ALUMNOS Y PLANTELES EN DIVERSAS ENTIDADES FEDERATIVAS  
CON EL MODELO ACADÉMICO DEL COLEGIO DE BACHILLARES  
CICLO ESCOLAR 1991-1992.

ENTIDAD FEDERATIVA	ALUMNOS	ESCUELAS	PRECEPTOS	GRUPOS
BAJA CALIFORNIA	17,462	27	1,472	376
BAJA CALIFORNIA SUR	2,034	7	187	54
CAMPESQUE	235	1	18	6
CHIAPAS	11,378	26	864	268
CHIMANHA	12,092	14	883	263
DURANGO	4,501	14	470	131
GUERRERO	13,670	47	777	287
HIDALGO	1,680	9	74	28
MICHOACAN	1,067	36	513	162
MORELOS	2,540	8	150	64
OAXACA	11,938	20	316	280
PUEBLA	11,711	23	598	259
QUERETARO	4,610	17	226	119
QUINTANA ROO	4,248	11	192	110
SAN LUIS POTOSI	7,088	33	383	191
SINALOA	23,451	64	1,421	654
SONORA	13,806	32	874	298
TABASCO	24,274	55	1,278	544
TAMAULIPAS	2,655	12	218	76
TLAXCALA	11,601	29	672	265
VERACRUZ	5,434	13	284	121
YUCATAN	2,310	13	197	72
ZACATECAS	1,686	9	100	46
T O T A L	191,471	520	11,506	4,895

FUENTE: DIRECCION DE ANALISIS Y SISTEMAS DE INFORMACION.  
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
INICIO DE CURSOS 1991-1992



DISTRIBUCION DE LOS PLANTELES DEL C.B. Y DEL CCH  
EN LA ZONA METROPOLITANA

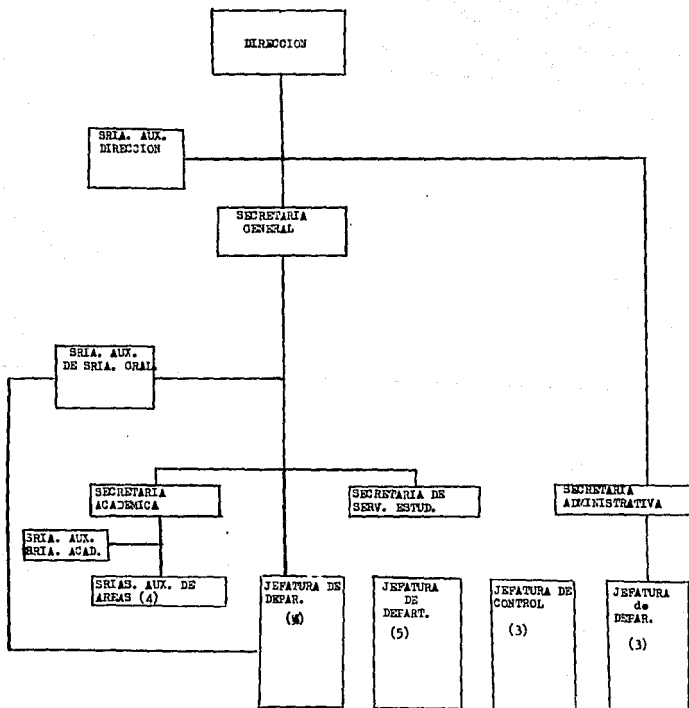


PLANTELES C.B. (Números arábigos)  
PLANTELES C.C.H. (Números romanos)

## DISTRIBUCION DE PLANTALES DEL C.B. EN LA REPUBLICA MEXICANA



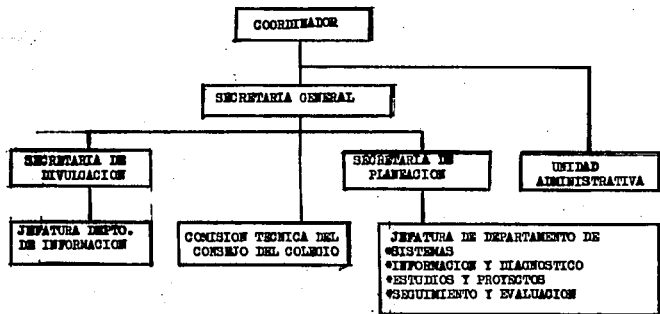
ORGANIGRAMA DE LA DIRECCION DE LA UNIDAD  
ACADEMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO



UBICACION FISICA

<p>COORDINACION DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES</p>	<p>Lateral de Insurgentes Sur y Circuito Escolar (a un lado del Centro Médico de C.U.), F.A. Tel. 548-83-70</p>
<p>DIRECCION DE LA UNIDAD ACADEMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO</p>	<p>Av. Universidad # 3000, Oficinas Administrativas No. 2, 2º. piso Tel. 548-99-73</p>
<p>DIRECCION DE LA UNIDAD ACADEMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE POSGRADO</p>	<p>Lateral de Insurgentes Sur y Circuito Escolar (a un lado del Centro Médico de C.U.), F.A. Tel. 548-11-58</p>

ORGANIGRAMA GENERAL DE LA COORDINACION DEL C.C.H.





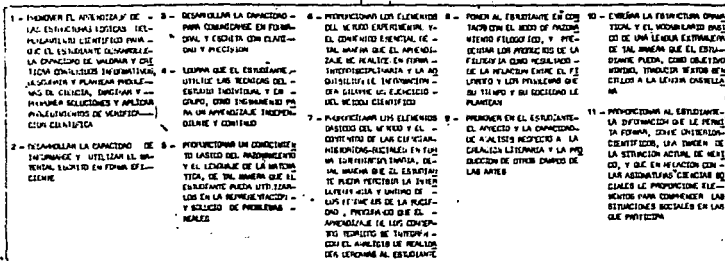
## OBJETIVOS GENERALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES

EL NIVEL BÁSICO DE LA EDUCACIÓN MEDIA, CON DURACIÓN DE TRES AÑOS, PERFORMA UN FORMANDO, EN EL DERECHO GENERAL DE LA INSTRUCCIÓN, MÁS QUE TRONCADO O ENCAMBIADO DE CONSIDERAR EN SU DESARROLLO LA EDUCACIÓN BÁSICA Y AVANCE DE LA FORMACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS, DESARROLLAR LOS CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES EN LAS CIENCIAS COMO DE LAS MATEMÁTICAS, Y EN FORMA PARALELA, CONCRETAR ESPECIFICAMENTE PARA LA INCORPORACIÓN AL TRABAJO PRODUCTIVO

I - QUE SEA FORMATIVO, ENTENDIENDO POR FORMATIVO EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES Y ACTITUDES DE ORIENTACIÓN AL PLANTEAMIENTO INDIVIDUAL DEL ESTUDIANTE, RESERVA DE CAPACIDAD DE ACCIÓN, CREATIVIDAD, CAPACIDAD DE DECISIÓN, CAPACIDAD EXPRESIVA, UNA FORMACIÓN DE ALTA CALIDAD PARA EL FUTURO QUE EL ESTUDIANTE ACIENE UNA ACCIÓN PERSONAL, LUCRO Y FORTALEZAS COMO MEMBRO DE UNA COMUNIDAD

II - QUE CAPACITE PARA EL EJERCICIO DE LOS MEDIOS Y EL USO DE LA INFORMACIÓN BÁSICA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA Y LA CULTURA

III - QUE PERMITA EL CONSEJO DE LAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE UNA ACTIVIDAD ESPECIALIZADA Y ECONÓMICAMENTE PRODUCTIVA



12 - OFRECER POSIBILIDADES DE ACCIÓN PARA EL ESTUDIANTE PRODUCTIVO Y PRODUCTIVO QUE ESTE TIPO DE ACCIÓN CON LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS, ASÍ COMO LAS NECESIDADES DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

CAPACITACIÓN EFECTIVA

CONCRETAR TÉCNICAS PARA EL ESTUDIANTE

LENGUA Y LINGÜÍSTICA

MATEMÁTICAS

CIENCIAS EXPERIMENTALES

CIENCIAS HISTÓRICAS-SOCIALES

DISEÑOS FOLIOLOGÍCOS

LENGUA Y LINGÜÍSTICA

DEPARTAMENTO DE DIFUSION CULTURAL

Ofrece talleres artisticos para: Desarrollar de manera gradual y sistemática la sensibilidad humanística de las capacidades del alumno, sea cual fuere el area vocacional que elija a fin de incidir critica y productivamente en nuestra realidad social.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION FISICA Y RECREACION

Persigue: Desarrollar las potencialidades biofisicas del joven, a traves de actividades psicomotrices, del mismo modo propicia la utilidad del tiempo libre vinculando su libertad, espontaneidad y creatividad, con la responsabilidad social del medio.

IDIOMAS

Inglés: expresar en español, oralmente y por escrito, las ideas contenidas en un texto en inglés a nivel bachillerato.

Francés: expresar en español, oralmente y por escrito, las ideas contenidas en un texto sencillo escrito en francés (libros, textos, revistas, periódicos)

OPCIONES TECNICAS

Conseguir a que el Ciclo de Bachillerato sea terminal, capacitando a los alumnos para incorporarse al trabajo productivo; formar tecnicos auxiliares a nivel bachillerato en las diversas areas de la produccion de bienes y servicios.

Opciones Técnicas que se imparten en el Colegio

	Plantales				
	Azacapotalco	Maucaipan	Oriente	Sur	Vallejo
1. Administración de Recursos Humanos	o	-	-	-	o
2. Análisis Clínicos	-	o	o	-	o
3. Banco de Sangre	-	o	-	o	-
4. Bibliotecología	o	o	o	o	o
5. Ciencias de la Atmósfera en las Especialidades de a) Meteorología Aeronáutica b) Climatología c) Hidrometeorología	-	-	-	-	o
6. Crédito y Cobranzas	o	-	o	o	-
7. Electrorrecubrimientos	-	-	o	-	-
8. Instalaciones Eléctricas en Casas y Edificios	o	o	-	-	o
9. Laboratorio Químico	-	o	o	-	-
10. Computación	o	-	-	o	o
11. Sistemas para el manejo de la Información Documental	o	o	o	o	o

o Se imparte en ese plantel. - No se imparte en ese plantel.

El Plan de Estudios concilia, al mismo tiempo, un aspecto propedéutico con otro terminal. Por una parte, se orienta a formar estudiantes capaces de realizar con éxito estudios en el nivel inmediato de Licenciatura, y por otra, se proporcionan salidas laterales a aquellas personas que no puedan o no deseen continuar sus estudios, proporcionándoles educación útil para su desempeño en el campo de trabajo a través de las denominadas Opciones Técnicas, que a partir del tercer semestre permiten al estudiante regular o irregular, obtener una capacitación en un área de trabajo específica, pudiéndola cursar en cualquier plantel de la Unidad Académica del Bachillerato.

# PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

## FORMACION PROPEDEUTICA

NUCLEO BASICO U OBLIGATORIO															
CICLO	SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE				TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE		
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
4	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
4	2	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

### NUCLEO COMPLEMENTARIO U OPTATIVO

El alumno deberá elegir un curso de este núcleo de acuerdo a sus intereses.

Los cursos de este núcleo de estudio son los siguientes:

- Expediente de Estudios e Informes de
- Expediente de Estudios de los Cursos
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los
- Expediente de Estudios de los Cursos de los

Es un subconjunto de cursos a partir de los cursos de Formación Básica que se ofrecen en el Plan de Estudios para el semestre 2010-2011.

El presente plan de estudios es de carácter informativo y no constituye un contrato de servicios. El alumno deberá elegir un curso de este núcleo de acuerdo a sus intereses.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES  
UNIDAD ACADÉMICA DEL CICLO DE BACHILLERATO  
PLAN DE ESTUDIOS

PRIMER SEMESTRE : Hs.	SEGUNDO SEMESTRE : Hs.	TERCER SEMESTRE : Hs.	CUARTO SEMESTRE: Hs.	QUINTO SEMESTRE: Hs.	SEXTO SEMESTRE: Hs.
MATEMÁTICAS I 4	MATEMÁTICAS II 4	MATEMÁTICAS III 4	MATEMÁTICAS IV 4	1a. OPCION ( A ESCOGER UNA SERIE )	
FÍSICA I 5	QUÍMICA I 5	BIOLOGÍA I 5	METODO EXPERIMENTAL: FÍSICA, QUÍMICA Y BIOLOGÍA 5	MATEMÁTICAS V 4 LÓGICA I ESTADÍSTICA I	MATEMÁTICAS VI 4 LÓGICA II ESTADÍSTICA II
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORÁNEA 3	HISTORIA DE MÉXICO I 3	HISTORIA DE MÉXICO II 3	TEORÍA DE LA HISTORIA 3	2a. OPCION ( A ESCOGER UNA SERIE )	
TALLER DE REDACCIÓN I 3	TALLER DE REDACCIÓN II 3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL I 3	TALLER DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL II 3	FÍSICA II 5 QUÍMICA II BIOLOGÍA II	FÍSICA III 5 QUÍMICA III BIOLOGÍA III
TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS UNIVERSALES 2	TALLER DE LECTURA DE CLÁSICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS. 2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES 2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS. 2	3a. OPCION ( A ESCOGER UNA SERIE )	
Idioma Extranjero	Idioma Extranjero	Idioma Extranjero	Idioma Extranjero	ESTÉTICA I 3 ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFÍA I	ESTÉTICA II 3 ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFÍA II
				4a. OPCION ( A ESCOGER DOS SERIES)	
				ECONOMÍA I 3 CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I PSICOLOGÍA I DERECHO I ADMINISTRACIÓN I GEOGRAFÍA I GRIEGO I LATÍN I	ECONOMÍA II 3 CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II PSICOLOGÍA II DERECHO II ADMINISTRACIÓN II GEOGRAFÍA II GRIEGO II LATÍN II
				(6)	(6)
				5a. OPCION ( A ESCOGER UNA SERIE )	
				CIENCIAS DE LA SALUD I 2 CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	CIENCIAS DE LA SALUD II 2 CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II CIENCIA DE LA COMUNICACIÓN II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II

## OBSERVACION

## RACIONALIZACION

## APLICACION

DEL HECHO MISMO DEL CONOCER SISTEMATICAMENTE

1er. SEMESTRE	2o. SEMESTRE	3er. SEMESTRE	4o. SEMESTRE	5o. SEMESTRE	6o. SEMESTRE
MATEMATICAS I	MATEMATICAS II	MATEMATICAS III	MATEMATICAS IV	MATEMATICAS V LOGICA I ESTADISTICA I CIBERNETICA Y COMPUTACION I	MATEMATICAS VI LOGICA II ESTADISTICA II CIBERNETICA Y COMPUTACION II
FISICA I	QUIMICA I	BIOLOGIA I	METODO EXPERIMENTAL	FISICA II QUIMICA II BIOLOGIA II PSICOLOGIA I CIENCIAS DE LA SALUD I	FISICA III QUIMICA III BIOLOGIA III PSICOLOGIA II CIENCIAS DE LA SALUD II
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORANEA	MEXICO I	MEXICO II	TEORIA DE LA HISTORIA	ESTETICA I ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE I FILOSOFIA I ECONOMIA I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I DERECHO I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I	ESTETICA II ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II FILOSOFIA II ECONOMIA II CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES II DERECHO II ADMINISTRACION II GEOGRAFIA II
TALLER DE REDACCION I	TALLER DE REDACCION II	TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL I	TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL II	GRIEGO I LATIN I CIENCIAS DE LA COMUNICACION I TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESION GRAFICA I	GRIEGO II LATIN II CIENCIAS DE LA COMUNICACION II TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESION GRAFICA II
TALLER DE LECTURA I	TALLER DE LECTURA II	TALLER DE LECTURA III	TALLER DE LECTURA IV		

FORMACION TERMINAL

N.º	Denominación	Unidad	Horas	Grupos	Docentes	Alumnos	Observaciones
12	MATERIA 12	121	121.1	121.1.1	121.1.1.1	121.1.1.1	
		122	122.1	122.1.1	122.1.1.1	122.1.1.1	
13	MATERIA 13	131	131.1	131.1.1	131.1.1.1	131.1.1.1	
		132	132.1	132.1.1	132.1.1.1	132.1.1.1	
14	MATERIA 14	141	141.1	141.1.1	141.1.1.1	141.1.1.1	
		142	142.1	142.1.1	142.1.1.1	142.1.1.1	
15	MATERIA 15	151	151.1	151.1.1	151.1.1.1	151.1.1.1	
		152	152.1	152.1.1	152.1.1.1	152.1.1.1	
16	MATERIA 16	161	161.1	161.1.1	161.1.1.1	161.1.1.1	
		162	162.1	162.1.1	162.1.1.1	162.1.1.1	
17	MATERIA 17	171	171.1	171.1.1	171.1.1.1	171.1.1.1	
		172	172.1	172.1.1	172.1.1.1	172.1.1.1	
18	MATERIA 18	181	181.1	181.1.1	181.1.1.1	181.1.1.1	
		182	182.1	182.1.1	182.1.1.1	182.1.1.1	

NOTA: Se adjunta el programa de la materia en el Anexo 15.

MATERIAS POR AREAS

MATEMATICAS

Matemáticas I, II, III, IV, V y VI  
 Lógica I y II  
 Estadística I y II  
 Cibernética  
 y Computación I y II

C. EXPERIMENTALES

Física I, II y III  
 Química I, II y III  
 Biología I, II y III  
  
 Método experimental  
 Ciencias de la salud I y II  
 Psicología I y II

HISTORICO SOCIAL

Historia Universal Moderna y  
 contemporánea  
 Historia de México I y II  
 Teoría de la historia  
  
 Estética I y II  
 Ética I y II  
 Filosofía I y II  
 Economía I y II  
 C.P. y S. I y II  
 Derecho I y II  
 Geografía I y II

TALLERES

Taller de redacción I y II  
 Taller de lectura I, II, III y IV  
 Taller de redacción  
 e inv. documental I y II  
 Griego I y II  
 Latín I y II  
 Ciencias de la comunicación I y II  
 Diseño ambiental I y II  
 Taller de Expresión gráfica I y II



## ANEXO 16

## Producción de programas de filosofía por planteles 1990

ASIGNATURA	PLANTELES					total
	1	2	3	4	5	
Filosofía I	6	5		2	5	19
Filosofía II	6	5		3	5	19

Plantel 1 Azcapotzalco  
 Plantel 2 Naucalpan  
 Plantel 3 Vallejo  
 Plantel 4 Oriente  
 Plantel 5 Sur

## PROGRAMA DE FILOSOFIA I Y II\*

El curso dará una caracterización de la filosofía tanto problemática como histórica. Delimitará la actividad filosófica en contraposición con la religión, el arte, las ciencias. Estudiará las relaciones de la filosofía con las ideologías y su función social. Expondrá los problemas fundamentales de que se ocupa la filosofía. Para ello, presentará los problemas centrales que se han planteado en cada uno de los grandes períodos de la filosofía occidental: griego, helenístico-romano, medieval, renacentista, moderno y contemporáneo. Tratará de dar al alumno una idea sucinta de las ideas directrices de cada uno de esos períodos.

Nota: El siguiente programa fue aprobado por el Consejo Universitario en enero de 1971 para guiar la actividad docente de esta nueva institución educativa dentro de la UNAM.

OBJETIVOS DE FILOSOFIA

1. Analizar el desarrollo histórico de la filosofía en su relación y función social.
2. Proporcionar al alumno el instrumental metodológico que le permita analizar la realidad social.
3. Explicar la función social de la ideología. Diferenciar los elementos superestructurales y su interacción social: mito, religión, política e ideología.
4. Explicar qué es la filosofía y su función social en el desarrollo de las formaciones sociales.

CONTENIDOS TEMATICOS

- I. Introducción a la filosofía
- II. Análisis del desarrollo histórico de la filosofía

FUENTE: MARTINEZ ORTIZ, Elsa. "Elaboración colectiva del programa de filosofía" en Primer Foro sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Memoria). Vol. 4, México, UNAM-CCH, noviembre de 1981, pp 730-731

FILOSOFIA I Y II  
CONTENIDO TEMÁTICO

TEMAS	PLANTELES				
	V	A	N	S	O
I.- INTRODUCCION A LA FILOSOFIA. Diferentes formas de pensamiento: 1.- Mítico. 2.- Religioso. 3.- Empírico. 4.- Científico.	X	X	X	X	X
II.- LA CIENCIA. - Explicación y clasificación.	X	X	X		X
III.- LA FILOSOFIA. 1.- Campo de la filosofía. 2.- Qué hace. 3.- Cómo lo hace.	X	X	X	1	X
IV.- FILOSOFIA E IDEOLOGIA 1.- Definición. 2.- Teoría y praxis.	X	X	X		X
V.- FILOSOFIA Y CONOCIMIENTO 1.- Posibilidad de conocer. 2.- Diferentes posturas.	X	X	X	1	X
VI.- FILOSOFIA Y METODO CIENTIFICO. 1.- Metodológico. 2.- Panorama histórico. 3.- Soluciones.		X	X	X	1

TEMAS	PLANTELES				
	V	A	N	S	O
VII.- DISTINTOS SENTIDOS DE LA FILOSOFIA. 1.- Como ciencia rigurosa. 2.- Como concepción del mundo. 3.- Como teoría de la praxis.	X		X	X	
VIII.- MATERIALISMO DIALECTICO.			X		
IX.- FILOSOFIA CONTEMPORANEA. 1.- Diferentes tendencias y al contexto histórico que ha hecho posible su desarrollo.	X	X	X	X	1
X.- ANALISIS FILOSOFICOS DE -- PROBLEMAS CONCRETOS. -Ser. -Valor. -Libertad. -Político. -Religión. -Mora.	X	X	X	X	X

1: quiere decir sólo un profesor del plantel trata este tema.

FUENTE: Compilación de programas 2<sup>a</sup> parte.  
Dirección de la U.A.C.B.-Sria Auxiliar Académica, 1976

PRODUCCION ACADEMICA DE PROFESORES DE CARRERA Y DE ASIGNATURA DEL CCH  
(1971-1989)

AREA	PROGRAMAS		TEMARIOS		GUIAS		TOTAL	
	APOR.	PROD.	APOR.	PROD.	APOR.	PROD.	APOR.	PROD.
MATEMATICAS	13	21	24	4	21	19	58	44
CIENCIAS EXPERIMENTALES	83	36	197	10	54	16	334	62
HISTORICO SOCIAL	86	51	144	10	203	2	433	63
TALLERES	50	30	112	-	177	7	339	37
TOTALES	232	138	477	24	455	44	1164	208

**AREA HISTORICO SOCIAL  
DISTRIBUCION DE DOCUMENTOS POR ASIGNATURA**

( 1972 - 1989 )

ASIGNATURA	PROGRAMAS		TRABAJO		GUIAS	
	APORTACIONES	PRODUCTOS	APORTACIONES	PRODUCTOS	APORTACIONES	PRODUCTOS
LUNIV. MOD. Y CONT	16	4	23	1	12	0
H. DE MEX. I	13	4	16	1	17	0
H. DE MEX. II	14	3	14	1	29	0
H. DE LA HIST.	11	7	15	1	17	0
ESTETICA I	1	4	6	0	6	0
ETICA Y CIBEL. II	2	4	0	0	9	0
FILOSOFIA I	2	1	6	1	12	0
ECONOMIA I	4	0	6	0	4	0
E. POL. Y SOC. I	2	1	6	0	4	0
DERECHO I	0	2	8	1	0	0
ADMON. I	4	3	9	0	6	0
GEO. I	1	1	6	2	15	0
ESTETICA II	0	3	0	0	6	0
ETICA Y CIBEL. II	4	4	4	0	11	0
FILASOFIA II	3	3	0	0	7	0
ECONOMIA II	4	1	3	0	5	0
E. POL. Y SOC. II	1	0	3	0	6	0
DERECHO II	0	3	1	1	5	0
ADMON. II	4	1	3	0	14	0
GEO. II	0	2	2	1	10	2
TOTAL	86	51	144	10	203	2

NOTA: LA APORTACION DE LOS INE. COMO TRABAJO HECHO FUERA DE LA CARRERA ACADÉMICA.  
LOS PRODUCTOS DE LOS INE. COMO TRABAJOS HECHOS DENTRO DE LA CARRERA ACADÉMICA.  
C/DA/UCH.

## ANEXO 22

UTILIZACION DE PROGRAMAS, TEMARIOS Y GUIAS: FILOSOFIA I Y II  
(1974-1986). COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

FILOSOFIA I				
PLANTEL	AÑO	DOCUMENTO PROGRAMA, TEMARIO, GUIA		
5	---			X
2	---	X		
2	1974		X	
2	"			X
2	"		X	
3	"			X
3	1976			X
1	1978			X
1	"			X
4	"		X	
4	1979		X	
5	"	X		
3	1980		X	
3	"			X
4	1981			X
1	1985			X
5	"	X		
5	1986			X
TOTALES:		3	5	10

FILOSOFIA II				
5	---			X
5	---	X		
5	1974			X
3	1976			X
3	1978			X
1	1979			X
4	"			X
5	"	X		
5	1980	X		
5	1982	X		
5	1983	X		
5	1985			X
5	1985	X		
TOTALES:		6		7

## CONTENIDOS TEMATICOS

La filosofía y sus doctrinas, La filosofía y su historia (desarrollo histórico filosofía). Filosofía, ciencia e ideología (formas de la conciencia social). Especificidad de la filosofía. Doctrinas vigentes. Doctrinas filosóficas en la historia. Filosofía, mito y religión. Origen de la filosofía. Distintos sentidos de filosofía. Qué es filosofía. Problemas y áreas fundamentales de la filosofía. Disciplinas filosóficas. Posiciones filosóficas básicas desde el punto de vista lógico y epistemológico. Principales métodos de la filosofía. Filosofía y ciencia. Filosofía y política. Filosofía y vida cotidiana. Filosofía y praxis. Diversas concepciones de la realidad. Función de la filosofía.

## FILOSOFIA GRIEGA

Filosofía clásica en el esclavismo. Presocráticos. Filosofía cosmología. Concepción estática y dialéctica de la realidad. Ethos y Polis: Sócrates y los Sofistas. Período sistemático de la filosofía griega: Dualismo platónico y Metafísica de Aristóteles. Caída de la filosofía griega.

## CRISTIANISMO Y EDAD MEDIA

La filosofía medieval como elemento cohesionador de la organización feudal. Confrontación fe-razón. Teología y feudalismo. San Agustín y San Anselmo. Filosofía cristiana.

## RENACIMIENTO Y FILOSOFIA MODERNA

El problema de la filosofía moderna y el surgimiento de las ciencias experimentales. Corrientes epistemológicas: Empirismo inglés y Racionalismo: Spinoza y Leibnitz. Filosofía de René Descartes. Filosofía de la Ilustración. El idealismo alemán: Kant, Hegel y Feuerbach. La caída del idealismo alemán: Fichte, Schelling y Hegel. Filosofía y revolución. Corrientes y problemas de la filosofía marxista.

## FILOSOFIAS DEL SIGLO XX

Marx, Nietzsche, Schopenhauer, Kierkegaard, Positivismo. Liberalismo y utilitarismo.

## FILOSOFIA CONTEMPORANEA

Neopositivismo, Pragmatismo, Marxismo, Existencialismo.

## PROBLEMAS DE LA FILOSOFIA

El conocimiento, ideología, el método, la dialéctica, el origen de la filosofía, diferentes definiciones de la filosofía, ideología y ciencia, revolución y lucha de clases.



CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA I  
COLEGIO DE BACHILLERES

CONTENIDO	OBJETIVOS
<b>INTENCION DE LA UNIDAD 1</b>	
En esta unidad se pretende que el alumno trate la especificidad del pensamiento filosófico: sus características, la importancia del contexto social, su relación con otros tipos de conocimientos y su función así como una visión general del desarrollo que ha tenido en la historia, acotando aquello que permita una mejor comprensión de la — época que se estudie.	
<b>UNIDAD 1. CARACTERIZACIÓN Y LEGADO HISTÓRICO DE LA FILOSOFÍA.</b>	1. Introducir al alumno en el vocabulario filosófico, tomando en cuenta las características de la filosofía, sus relaciones, disciplinas y problemas, así como su proceso histórico-social, para que descubra la función e importancia de la filosofía.
<b>TEMA 1.1 Caracterización de la filosofía.</b>	1.1 Caracterizar a la filosofía a través de su — aspecto histórico-social, su relación con otras áreas de la cultura, sus disciplinas y sus problemas, con el fin de tener una visión global de ella.
1.1.1 Características generales de la filosofía. - Objetiva de estudio. - Método.	1.1.1 Caracterizar a la filosofía señalando sus objetos de estudio, sus métodos (formas) de trabajo y la actividad involucrada en el sujeto que filosofa, para que el alumno comprenda los elementos básicos de interacción en el vocabulario filosófico.
1.1.2 Contexto histórico-social de la filosofía.	1.1.2 Ubicar a la filosofía dentro de un contexto histórico-social, señalando las facturas sociológicas y políticas que están en relación recíproca con el desarrollo de cada época, para entender a la filosofía como un subproducto de un contexto social determinado en el cual, a su vez, incide.
1.1.3 Relación de la filosofía con otras áreas de la cultura. - Relaciones entre filosofía, ciencia, religión, arte, educación e ideología.	1.1.3 Señalar las relaciones que existen entre la filosofía y otras áreas de la cultura, como la ciencia, la religión, la religión, etc., indicando las características de cada una, con la finalidad de comprender sus interacciones.
1.1.4 Disciplinas filosóficas. - Ética. - Estética. - Metafísica. - Teoría del Conocimiento. - Lógica.	1.1.4 Enumerar algunas disciplinas filosóficas y sus objetos de estudio para tener una noción general de la filosofía.
1.1.5 Problemática filosófica. - Sur. - Causar. - Deber Ser.	1.1.5 Plantear sucintamente las características de la problemática filosófica para tener una noción general de la misma.
<b>TEMA 1.2 Legado histórico de la filosofía.</b>	1.2 Caracterizar el proceso histórico de la filosofía, de manera sucinta, tomando como puntos algunos representantes de cada época, para que el alumno obtenga una visión general de los diferentes momentos por los cuales ha pasado la filosofía.
1.2.1 Filosofía en la Época Antigua. - Heráclito. - Parménides. - Sócrates. - Platón. - Aristóteles.	1.2.1 Conocer algunas aportaciones, fundamentalmente: Heráclito, el Jonico; Parménides, la permanencia; Sócrates, la metáfora, Platón la distinción entre ética y epistemología; y Aristóteles la lógica para caracterizar y definir genéricamente la filosofía en esta época.
1.2.2 Filosofía en la Edad Media. - San Agustín. - Santo Tomás de Aquino.	1.2.2 Conocer algunas aportaciones, fundamentalmente: San Agustín y Santo Tomás de Aquino con respecto al conocimiento, para caracterizar genéricamente la filosofía en este período.
1.2.3 Filosofía en la Época Moderna. - Descartes. - Hume. - Kant.	1.2.3 Conocer algunas aportaciones, fundamentalmente: Descartes, el método cartesiano; Hume, el origen de las ideas; Kant, el conocimiento y Hegel, la dialéctica para caracterizar genéricamente la filosofía en esta época.

CONTENIDO	OBJETIVOS
<b>INTENCION DE LA UNIDAD 2</b>	
La intención de esta unidad es lograr un acercamiento a las corrientes actuales de la filosofía que a la luz de su historia han presentado por su importancia. Se pretende que sean retomados algunos conocimientos que fueron aprendidos en la primera unidad y con los cuales establece estrecha relación la filosofía contemporánea. Asimismo, que el alumno tenga una visión general de la filosofía contemporánea y de algunas corrientes representativas y sus reflexiones, valores y trato de aplicar los conocimientos adquiridos a una problemática de su realidad.	
<b>UNIDAD 2. FILOSOFÍA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA.</b>	2. Conocer algunas corrientes de la filosofía contemporánea considerando el contexto histórico-social, la problemática filosófica y la caracterización de algunas corrientes y representantes de la época, para que reflexione y valore problemas y soluciones que éstos plantean e intente aplicarlos a su propia realidad.
<b>TEMA 2.1 Filosofía en la Época Contemporánea.</b>	2.1 Caracterizar la filosofía contemporánea, tomando en cuenta el contexto histórico-social y la problemática filosófica de esta época, con el propósito de obtener el panorama general en el que se ubican las diversas corrientes.
2.1.1 Contexto histórico-social — Antecedentes políticos, científicos y culturales.	2.1.1 Conocer las principales características de la época contemporánea, para comprender la interacción entre el contexto histórico-social y las diversas corrientes filosóficas.
2.1.2 Problemática filosófica y principales	2.1.2 Señalar las principales corrientes, sus representantes y problemáticas características de éstas, para que el alumno tenga una visión general del pensamiento filosófico que prevalece en esta época.
<b>TEMA 2.2 Algunas corrientes filosóficas</b>	2.2 Conocer algunas de las corrientes filosóficas — actuales, con base en los hitos indicados al final de esta unidad para el tratamiento de las corrientes, con la finalidad de que el alumno reflexione no tanto a ellas y de acuerdo con el conocimiento, en un contexto actualizado por lo que acontece, se planteen problemas y proponga soluciones.
2.2.1 Filosofía Marxista.	2.2.1 A partir de textos representativos de la filosofía marxista, el alumno inferirá las principales tesis y categorías, problemática y concepción de la filosofía de esta corriente, con el propósito de conocerla.
2.2.2 Filosofía Analítica.	2.2.2 A partir de textos representativos de la filosofía analítica, el alumno inferirá las principales tesis y categorías, problemática y concepción de la filosofía de esta corriente, con el propósito de conocerla.
2.2.3 Filosofía... (Seleccionada por la Academia)	2.2.3 A partir de textos representativos de la filosofía... seleccionada por la academia, el alumno inferirá las principales tesis y categorías, problemática y concepción de la filosofía de esta corriente, con el propósito de conocerla.
<p>Objetivo válido para la carrera que la unidad se aplica para profundizar el alumno propiamente a solucionar y problemas relacionados con su realidad.</p> <p>Con base en el conocimiento de la carrera se aplicará el objeto para profundizar el alumno propiamente a solucionar y problemas relacionados con su realidad.</p>	
<p>En cada corriente se considerará necesario tratar los siguientes aspectos, el último de ellos solamente se abordará en la corriente que la academia decida profundizar.</p>	
<p>a) Antecedentes filosóficos. b) Tesis y categorías. c) Representantes principales. d) Problemática general. e) Concepción de la filosofía. f) Planteamiento de problemas y posibles soluciones.</p>	

CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA II  
COLEGIO DE BACHILLERES

CONTENIDO (CATEGORIA/TEMAS/SUBTEMAS)	OBJETIVOS	CONTENIDO (CATEGORIA/TEMAS/SUBTEMAS)	OBJETIVOS	CONTENIDO (CATEGORIA/TEMAS/SUBTEMAS)	OBJETIVOS
<p>UNO 1. FILOSOFIA Y SOCIEDAD EN AMERICA LATINA</p> <p>TEM 1.1. Filosofía, sociedad y lucha ideológica.</p> <p>1.1.1. Filosofía y sociedad.</p> <p>1.1.2. Filosofía y lucha ideológica.</p> <p>1.1.3. Fundamentos filosóficos del capitalismo y del socialismo.</p> <p>1.1.4. Libertad e identidad.</p> <p>TEM 1.2. Problemas filosóficos en América Latina.</p> <p>1.2.1. Análisis de algunos problemas filosóficos.</p>	<p>1. Reflexionar sobre la realidad latinoamericana, haciendo énfasis en la América, considerando algunos aspectos ideológicos, para evaluar las acciones, conductas y críticas y comprender a la transformación social.</p> <p>1.1. Caracterizar algunos elementos ideológicos-filosóficos que explican la relación entre filosofía, sociedad y lucha ideológica, para analizar la relación que la filosofía hace de la sociedad.</p> <p>1.1.1. Caracterizar la relación entre filosofía y sociedad, entendida ésta como una formación social concreta, considerando los elementos ideológicos adquiridos en filosofía I y otras materias, para comprender el tratamiento que la filosofía hace de la sociedad.</p> <p>1.1.2. Caracterizar la relación de la filosofía con la lucha ideológica, significando esta relación en situaciones históricas concretas, para comprender el papel de la filosofía en los fundamentos sociales en América Latina.</p> <p>1.1.3. Caracterizar al capitalismo y al socialismo, considerando sus fundamentos ideológicos en filosofía I y otras asignaturas, e identificar los fundamentos filosóficos de los mismos, para explicar las sociedades latinoamericanas en relación con estos modelos.</p> <p>1.1.4. Caracterizar algunas categorías tales como: libertad e identidad, entendiendo la liberación como un proceso de descomunicación cultural, moral y espiritual, entre otros, y la identidad como un "mal" (sic) filosófico en la realidad latinoamericana, para analizar la comprensión de su problemática filosófica.</p> <p>1.2.1.1. Analizar algún (os) problema (s) filosófico(s) en América Latina, considerando los elementos ideológicos inherentes en esta unidad, en filosofía I y en otras materias, para evaluar sus acciones, conductas y críticas y responder al (los) problema (s) al (los) problema (s) planteado (s).</p>	<p>UNO 2. ÉTICA</p> <p>TEM 2.1. Ética y moral.</p> <p>2.1.1. Ética, moral y algunas disciplinas.</p> <p>2.1.2. Especificación del acto moral.</p> <p>2.1.3. Libertad-necesidad, tiempo, cantidad y conectiva moral.</p> <p>TEM 2.2. Libertad y necesidad moral en América Latina.</p> <p>2.2.1. Análisis de algún (os) problema (s) filosófico(s) en América Latina.</p> <p>2.2.1.1. Análisis de algún (os) problema (s) filosófico(s) en América Latina.</p>	<p>2. Reflexionar sobre la problemática moral en América Latina, considerando algunos elementos teóricos de la ética, para que el alumno tenga conciencia y críticamente sus propios valores morales.</p> <p>2.1. Caracterizar algunos elementos teóricos de la ética, explicando la relación entre ética y moral, para analizar la relación entre la problemática moral en América Latina.</p> <p>2.1.1. Definir a la ética y a la moral; relacionar a la ética con otras disciplinas, tales como: derecho, economía, psicología y sociología; explicar el aspecto histórico-cultural de la moral, para comprender la especificidad y relación de la ética y la moral.</p> <p>2.1.2. Analizar las características más o menos morales para distinguirlos de otros tipos de conductas humanas.</p> <p>2.1.3. Caracterizar y relacionar algunos conceptos fundamentales tales como: libertad, necesidad, responsabilidad y conectiva moral, para analizar en su análisis y definición sobre el comportamiento y producción morales.</p> <p>2.2.1.1. Analizar la relación que la liberación social tiene con los valores de la moral, para reflexionar sobre la producción de valores, para comprender la especificidad crítica que permite el desarrollo de la moralidad moral en América Latina.</p> <p>2.2.1.2. Analizar algún (os) problema (s) moral (es) en América Latina, considerando los elementos ideológicos inherentes en esta unidad, en filosofía I y en otras materias, para comprender y valorar su comportamiento moral y responder al (los) problema (s) al (los) problema (s) planteado (s).</p>	<p>UNO 3. ESTÉTICA</p> <p>TEM 3.1. Estética.</p> <p>3.1.1. Estética y sus disciplinas.</p> <p>3.1.2. Experiencia estética.</p> <p>3.1.3. Algunos ejemplos estéticos.</p> <p>3.1.4. Valor y valoración estética.</p> <p>TEM 3.2. Problemas estéticos en América Latina.</p> <p>3.2.1. Análisis de algunos problemas estéticos.</p>	<p>3. Reflexionar sobre la problemática estética en América Latina, considerando algunos elementos teóricos de la estética, para que el alumno tenga conciencia y críticamente sus propios valores estéticos.</p> <p>3.1. Caracterizar estéticamente algunos elementos teóricos de la estética, para que el alumno tenga conciencia y críticamente sus propios valores estéticos.</p> <p>3.1.1. Caracterizar a la estética y a sus disciplinas, para que el alumno tenga conciencia y críticamente sus propios valores estéticos.</p> <p>3.1.2. Caracterizar relaciones al arte y a objetos estéticos, explicando los elementos ideológicos inherentes en esta unidad, en filosofía I y en otras materias, para comprender su comportamiento estético y responder al (los) problema (s) al (los) problema (s) planteado (s).</p> <p>3.1.3. Analizar algunos ejemplos estéticos, para comprender su comportamiento estético y responder al (los) problema (s) al (los) problema (s) planteado (s).</p> <p>3.1.4. Caracterizar el valor y la valoración estética, para comprender su comportamiento estético y responder al (los) problema (s) al (los) problema (s) planteado (s).</p> <p>3.2.1.1. Analizar algún (os) problema (s) estético (s) en América Latina, considerando los elementos ideológicos inherentes en esta unidad, en filosofía I y en otras materias, para comprender y valorar su comportamiento estético y responder al (los) problema (s) al (los) problema (s) planteado (s).</p>

Algunos ejemplos de problemas que pueden ser tratados en esta tema son:

1. La relación entre filosofía y sociedad en América Latina.

2. La liberación social en América Latina.

3. La identidad en América Latina.

4. La moralidad en América Latina.

5. La estética en América Latina.

6. La ética en América Latina.

7. La moralidad en América Latina.

8. La libertad en América Latina.

9. La necesidad en América Latina.

10. La conectiva moral en América Latina.

11. La especificidad crítica en América Latina.

12. La producción moral en América Latina.

13. La liberación social en América Latina.

14. La identidad en América Latina.

15. La moralidad en América Latina.

16. La estética en América Latina.

17. La ética en América Latina.

18. La moralidad en América Latina.

19. La libertad en América Latina.

20. La necesidad en América Latina.

21. La conectiva moral en América Latina.

22. La especificidad crítica en América Latina.

23. La producción moral en América Latina.

24. La liberación social en América Latina.

25. La identidad en América Latina.

26. La moralidad en América Latina.

27. La estética en América Latina.

28. La ética en América Latina.

29. La moralidad en América Latina.

30. La libertad en América Latina.

31. La necesidad en América Latina.

32. La conectiva moral en América Latina.

33. La especificidad crítica en América Latina.

34. La producción moral en América Latina.

35. La liberación social en América Latina.

36. La identidad en América Latina.

37. La moralidad en América Latina.

38. La estética en América Latina.

39. La ética en América Latina.

40. La moralidad en América Latina.

41. La libertad en América Latina.

42. La necesidad en América Latina.

43. La conectiva moral en América Latina.

44. La especificidad crítica en América Latina.

45. La producción moral en América Latina.

46. La liberación social en América Latina.

47. La identidad en América Latina.

48. La moralidad en América Latina.

49. La estética en América Latina.

50. La ética en América Latina.

51. La moralidad en América Latina.

52. La libertad en América Latina.

53. La necesidad en América Latina.

54. La conectiva moral en América Latina.

55. La especificidad crítica en América Latina.

56. La producción moral en América Latina.

57. La liberación social en América Latina.

58. La identidad en América Latina.

59. La moralidad en América Latina.

60. La estética en América Latina.

61. La ética en América Latina.

62. La moralidad en América Latina.

63. La libertad en América Latina.

64. La necesidad en América Latina.

65. La conectiva moral en América Latina.

66. La especificidad crítica en América Latina.

67. La producción moral en América Latina.

68. La liberación social en América Latina.

69. La identidad en América Latina.

70. La moralidad en América Latina.

71. La estética en América Latina.

72. La ética en América Latina.

73. La moralidad en América Latina.

74. La libertad en América Latina.

75. La necesidad en América Latina.

76. La conectiva moral en América Latina.

77. La especificidad crítica en América Latina.

78. La producción moral en América Latina.

79. La liberación social en América Latina.

80. La identidad en América Latina.

81. La moralidad en América Latina.

82. La estética en América Latina.

83. La ética en América Latina.

84. La moralidad en América Latina.

85. La libertad en América Latina.

86. La necesidad en América Latina.

87. La conectiva moral en América Latina.

88. La especificidad crítica en América Latina.

89. La producción moral en América Latina.

90. La liberación social en América Latina.

91. La identidad en América Latina.

92. La moralidad en América Latina.

93. La estética en América Latina.

94. La ética en América Latina.

95. La moralidad en América Latina.

96. La libertad en América Latina.

97. La necesidad en América Latina.

98. La conectiva moral en América Latina.

99. La especificidad crítica en América Latina.

100. La producción moral en América Latina.

Algunos ejemplos de problemas que pueden ser tratados en esta tema son:

1. La relación entre filosofía y sociedad en América Latina.

2. La liberación social en América Latina.

3. La identidad en América Latina.

4. La moralidad en América Latina.

5. La estética en América Latina.

6. La ética en América Latina.

7. La moralidad en América Latina.

8. La libertad en América Latina.

9. La necesidad en América Latina.

10. La conectiva moral en América Latina.

11. La especificidad crítica en América Latina.

12. La producción moral en América Latina.

13. La liberación social en América Latina.

14. La identidad en América Latina.

15. La moralidad en América Latina.

16. La estética en América Latina.

17. La ética en América Latina.

18. La moralidad en América Latina.

19. La libertad en América Latina.

20. La necesidad en América Latina.

21. La conectiva moral en América Latina.

22. La especificidad crítica en América Latina.

23. La producción moral en América Latina.

24. La liberación social en América Latina.

25. La identidad en América Latina.

26. La moralidad en América Latina.

27. La estética en América Latina.

28. La ética en América Latina.

29. La moralidad en América Latina.

30. La libertad en América Latina.

31. La necesidad en América Latina.

32. La conectiva moral en América Latina.

33. La especificidad crítica en América Latina.

34. La producción moral en América Latina.

35. La liberación social en América Latina.

36. La identidad en América Latina.

37. La moralidad en América Latina.

38. La estética en América Latina.

39. La ética en América Latina.

40. La moralidad en América Latina.

41. La libertad en América Latina.

42. La necesidad en América Latina.

43. La conectiva moral en América Latina.

44. La especificidad crítica en América Latina.

45. La producción moral en América Latina.

46. La liberación social en América Latina.

47. La identidad en América Latina.

48. La moralidad en América Latina.

49. La estética en América Latina.

50. La ética en América Latina.

51. La moralidad en América Latina.

52. La libertad en América Latina.

53. La necesidad en América Latina.

54. La conectiva moral en América Latina.

55. La especificidad crítica en América Latina.

56. La producción moral en América Latina.

57. La liberación social en América Latina.

58. La identidad en América Latina.

59. La moralidad en América Latina.

60. La estética en América Latina.

61. La ética en América Latina.

62. La moralidad en América Latina.

63. La libertad en América Latina.

64. La necesidad en América Latina.

65. La conectiva moral en América Latina.

66. La especificidad crítica en América Latina.

67. La producción moral en América Latina.

68. La liberación social en América Latina.

69. La identidad en América Latina.

70. La moralidad en América Latina.

71. La estética en América Latina.

72. La ética en América Latina.

73. La moralidad en América Latina.

74. La libertad en América Latina.

75. La necesidad en América Latina.

76. La conectiva moral en América Latina.

77. La especificidad crítica en América Latina.

78. La producción moral en América Latina.

79. La liberación social en América Latina.

80. La identidad en América Latina.

81. La moralidad en América Latina.

82. La estética en América Latina.

83. La ética en América Latina.

84. La moralidad en América Latina.

85. La libertad en América Latina.

86. La necesidad en América Latina.

87. La conectiva moral en América Latina.

88. La especificidad crítica en América Latina.

89. La producción moral en América Latina.

90. La liberación social en América Latina.

91. La identidad en América Latina.

92. La moralidad en América Latina.

93. La estética en América Latina.

94. La ética en América Latina.

95. La moralidad en América Latina.

96. La libertad en América Latina.

97. La necesidad en América Latina.

98. La conectiva moral en América Latina.

99. La especificidad crítica en América Latina.

100. La producción moral en América Latina.

**CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA I  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

**INTENCION DE LA ASIGNATURA**

Analizará a la filosofía como expresión conceptual de las diversas sociedades; así como diferentes sistemas filosóficos en relación a la producción o transformación de las relaciones sociales históricamente determinadas. Explicará las funciones sociales de la filosofía en la presentación, reproducción o transformación de las relaciones sociales.

**UNIDAD I. INTRODUCCION**

**OBJETIVO.** Revisará cada una de las partes del programa.

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

Contenido, Formas de trabajo y Evaluación

**UNIDAD II. DEFINICION DE FILOSOFIA**

**OBJETIVOS.** Explicará qué es filosofía, qué lugar ocupa en la sociedad, cuál es su función social y cuáles son los tres problemas básicos.

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

Filosofía y sociedad, Análisis de la ideología, Relación estructura-superestructura, Análisis de la sociedad como totalidad estructurada y problemática filosófica.

**UNIDAD III. LA FILOSOFIA Y LA SOCIEDAD ESCLAVISTA**

**OBJETIVOS.** Expondrá y analizará la filosofía clásica en el esclavismo y la filosofía cosmológica de los presocráticos, Heráclito y Parménides, el surgimiento de la ciencia del deber y del conocimiento, la polis griega y la concepción de la sociedad en Platón y Aristóteles.

**CONTENIDO (TEMAS/SUBTEMA)**

Cosmogonías, concepción estática y dialéctica de la totalidad, ethos, polis y conocimiento, dualismo platónico y metafísica esclavista.

**UNIDAD IV. TEOLOGIA Y FEUDALISMO**

**OBJETIVO.** Analizará las relaciones entre teología y feudalismo.

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

La filosofía medieval

**UNIDAD V. LA FILOSOFIA EN EL CAPITALISMO**

**OBJETIVOS.** Explicará los fundamentos del capitalismo en el empirismo y su relación con el desarrollo productivo, los fundamentos del racionalismo y su relación con el desarrollo de la ciencia, la concepción del Estado en Rousseau como voluntad general, la concepción política del liberalismo y la concepción tico-política del utilitarismo y su relación con el desarrollo capitalista.

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

Empirismo, racionalismo, romanticismo, liberalismo y utilitarismo

**BIBLIOGRAFIA**

ANEXO C  
CONTENIDOS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE FILOSOFIA II  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

**INTENCION DE LA ASIGNATURA.**

Analizará diferentes sistemas filosóficos en relación a la reproducción o transformación de las relaciones sociales históricamente determinadas. Analizará a la filosofía como función social de integración, fundamentación y organización de la ciencia. Criticará filosóficamente la congruencia entre las concepciones prevalentes y su práctica en la sociedad.

**UNIDAD I. OBSERVACIONES INICIALES**

**OBJETIVOS.** Revisará el programa

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

Programa, objetivos, contenidos, técnicas de trabajo y evaluación.

**UNIDAD II. LA FILOSOFIA CLASICA ALEMANA**

**OBJETIVOS.** Conocerá los principales aportes de la filosofía clásica alemana y explicará la concepción de Hegel.

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

Kant, Fichte, Schelling, Hegel, idealismo y dialctica.

**UNIDAD III. LA FILOSOFIA MARXISTA**

**OBJETIVOS.** Analizará los principios del materialismo dialctico e histórico como filosofía crítica.

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

Concepción dialctica de la naturaleza y concepción del materialismo histórico.

**UNIDAD V. FILOSOFIAS ACTUALES.**

**OBJETIVOS.** Conocerá algunas corrientes del pensamiento filosófico actual, analizará el existencialismo como expresión del individualismo, explicará los principios del positivismo y su concepción de las ciencias sociales, caracterizará el pragmatismo y su función social en el desarrollo del capitalismo y explicará el positivismo lógico y su concepción científica.

**UNIDAD V. CONCLUSIONES.**

**OBJETIVOS.** Caracterizará la actuación y el pensamiento prevalente de la sociedad y criticará la congruencia entre el actuar y el pensar

**CONTENIDO (TEMA/SUBTEMA)**

El actuar y el pensar

**BIBLIOGRAFIA**