



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



UNA REFLEXION EN TORNO A LA FUNCION E IMPORTANCIA DE LA FILOSOFIA EN LA FORMACION DEL SUJETO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN FILOSOFIA PRESENTA ERNESTO CASILLAS GARCIA

MEXICO,

2000

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco el apoyo brindado para la presentación de este trabajo a:

Elsa Irene Villegas Dávila

INDICE

| | |
|---|-----|
| Introducción..... | 3 |
| Capítulo I Filosofía y Ser Humano | |
| 1.1 Caracterización de la filosofía..... | 8 |
| 1.2 Necesidad de la filosofía | 16 |
| 1.3 Filosofía y educación..... | 21 |
| Capítulo II Filosofía y Adolescencia | |
| 2.1 Caracterización de la adolescencia..... | 44 |
| 2.2 Educación y adolescente..... | 54 |
| 2.3 Filosofía y formación del adolescente..... | 62 |
| Capítulo III La enseñanza de la filosofía en el bachillerato | |
| 3.1 Enseñar filosofía o enseñar a filosofar | 70 |
| 3.2 La filosofía a nivel medio superior..... | 76 |
| 3.3. Una propuesta didáctica para enseñar a filosofar.... | 97 |
| Conclusiones..... | 110 |
| Bibliografía..... | 120 |

Introducción

Al buscar temas para elaborar una tesis de licenciatura, los egresados de la carrera de filosofía, buscamos temáticas sobre lo que han hecho diferentes filósofos para retomar aspectos de los sistemas filosóficos. Pensamos y repensamos sobre qué investigar, cuáles podrían ser nuestras aportaciones al mundo de la filosofía y caímos en la cuenta de que poco podemos aportar a lo escrito y lo pensado en filosofía; pero, a pesar de ello, nos arriesgamos.

Nuestro tema de tesis no pretende buscar elementos ajenos a la propia filosofía, sino aquellos aspectos que muestren a la filosofía como una actividad que propicia la formación de seres humanos. A partir de esta tesis formulamos las siguientes preguntas, qué esperamos que a lo largo de este trabajo se responda o por lo menos proponga elementos para buscar su solución.

¿Cómo contribuye la filosofía en la formación del hombre?, ¿En qué aspectos de la filosofía encontramos su importancia y necesidad?, ¿Cómo podemos, los profesores de filosofía, incidir en la formación de los y las adolescentes? y otras que surgirán a lo largo de esta tesis.

Objetivos:

1. Plantear una reflexión filosófica sobre la necesidad e importancia de la filosofía en la formación de individuos.
2. Argumentar sobre la vigencia del quehacer filosófico en una sociedad en constante crisis de valores.
3. Analizar algunas propuestas para enseñar filosofía a nivel medio superior.
4. Proponer una didáctica de la filosofía que contribuya a la formación de adolescentes como seres humanos.

De esta forma nuestro propósito principal es reflexionar en torno a las maneras en que se transmite la filosofía, en un afán de contribuir a la formación de los estudiantes en el bachillerato. Pensamos que al fomentar una actitud filosófica en los educandos, estamos impulsando la formación de actitudes valiosas, es decir, la filosofía contribuye a estimular expresiones reflexivas y críticas en nuestros estudiantes.

Nuestro cometido es hacer explícito el objetivo de toda educación a nivel bachillerato: enseñar a filosofar en un momento, en que el adolescente se atreve a formar una concepción del mundo, que le permite explicarse qué lugar ocupa en el mundo en que le tocó vivir. A diferencia del niño, que también pregunta, el joven elabora respuestas, aventura hipótesis, se construye una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Sobre estas elaboraciones especulativas, la filosofía

trabaja para permitir que el estudiante pueda fundamentarla y defenderla con las mejores razones o con buenas razones.

A nivel medio superior se enseña filosofía. En este periodo escolar, nosotros, los profesores de filosofía cumplimos un papel fundamental: tenemos la tarea de contribuir a esta formación de valores intelectuales: la reflexión y la crítica.

Actitudes que buscamos propiciar en un afán de formar individuos, que tengan un conocimiento de sí mismos y de las cosas que les rodean.

Al reflexionar sobre la función que desempeñamos como profesores de filosofía, nos damos cuenta que nosotros mismos tomamos una posición ante la manera en cómo se enseña filosofía: enseñamos a filosofar o enseñamos filosofía. Somos únicamente transmisores de filosofía o facilitamos actitudes filosóficas al ser promotores de la misma. Las formas en cómo enseñamos filosofía tienen que ver con una toma de posición ante la filosofía, sea esta consciente o inconsciente.

Como egresados de la licenciatura de filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México

nuestro contexto es la educación escolarizada, aquí nos desempeñamos como profesionales de la filosofía.

Nuestra aportación radica en propiciar reflexiones sobre nuestra actividad como docentes, como promotores de la filosofía, como profesores que buscan la formación de individuos reflexivos, críticos y propositivos.

Nuestro trabajo de tesis tiene dos ejes teóricos:

1. Desde la perspectiva filosófica. Retomamos algunos aspectos del pensar filosófico latinoamericano, ejemplificado en el pensamiento de Arturo Andrés Roig. Por otro lado, rescatar la actitud crítica de la Escuela de Frankfurt respecto a la función de la filosofía, en el pensamiento de Max Horkheimer.
2. Desde la perspectiva psicológica. Retomamos las sugestivas tesis de Piaget en cuanto a la formación del individuo y de Erikson en cuanto a la formación del adolescente.

Ambas disciplinas proponen elementos, que nos permiten elaborar una propuesta sobre una didáctica de la filosofía.

El trabajo de investigación lo dividimos en tres capítulos: I Filosofía y Ser humano, II Filosofía y adolescencia y III La enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Lo organizamos de esta manera porque

consideramos que es indispensable asumir una postura ante la filosofía y cómo ésta contribuye a la formación del ser humano.

En el segundo capítulo; retomamos la caracterización de la adolescencia elaborada por Piaget y Erikson; ya que su perspectiva apunta a concebir a la adolescencia como una etapa del ser humano, en que se elabora una concepción del mundo y de sí mismo.

En el tercer capítulo; realizamos un análisis de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, específicamente en el Colegio de Bachilleres. Nuestro punto de partida fue su plan de estudio, sus programas de filosofía, así como la didáctica que subyace en ambos elementos. A partir de ellos formulamos una propuesta didáctica, que parte de la tesis de enseñar a filosofar y no enseñar filosofía para arribar a concebir a la filosofía, como una actitud reflexiva y crítica.

Capítulo I Filosofía y Ser Humano

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 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 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 este. 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 las encontraremos en el Siglo XX en las filosofías contemporáneas.

Después de Hegel, la filosofía no puede ser concebida 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

¹ Cf. 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

como creación apelando a la responsabilidad que tiene ella ante sí misma, y ante la comunidad en la que fue creada.

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 sí misma; en nuestros días y en nuestra circunstancia el interés está en su función. No se trata de una sustitución por caducidad temática, pero sí por un desplazamiento de la vía de mayor interés. La preferencia reflexiva se dirigirá a la esencia, el fin, el sentido y el contenido de la filosofía en lo que esta 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 implicaría una forma de reflexión que motivará 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 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 esta 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 con relación a su entorno, a su comunidad.

La filosofía tendrá importancia en cuanto 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 le dicta. Promoviendo un pensamiento que cuestione el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad, que busca 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

² HORKHEIMER, Max. "La función social de la filosofía" en *Teoría Crítica*. Trs. Edgardo Albizú y Carlos Luis. Argentina, Amorrortu, 1974, pp. 285 y 287

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 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. 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 desempeñará. Desde esta perspectiva su enseñanza o transmisión deberá ser transformada. Esta nueva forma de concebir a la filosofía se 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

³ SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo *Filosofía de la praxis*. 4ª ed. , México, Grijalbo, 1985,

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 crisis económica, de la ético-moral, de la política, de la crisis de los fines de la vinculación de la ciencia y la técnica con relación a la sociedad moderna; en síntesis hablamos de la crisis del sentido de la existencia humana.

Esta caracterización rebasaría nuestro objeto de estudio, por lo cual sólo retomaremos algunos aspectos, que serían útiles en nuestro trabajo y que nos permitirá hacer énfasis en la necesidad de la filosofía para el ser humano.

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

(Colección Enlace), p. 264

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.

1.2 Necesidad de la filosofía

A partir de la caracterización de la filosofía se puede establecer su necesidad. La filosofía se considera como una actividad esencialmente humana, en la medida en que ella posibilita una actitud reflexiva y crítica ante el mundo. Se constituye como un saber teórico-

práctico en vinculación con otras formas del saber y con las necesidades sociales de un momento histórico determinado. Esta actividad posibilita una toma de conciencia, de la realidad con vistas a una práctica transformadora y liberadora.

Mediante la filosofía se puede constituir un ser humano que sea reflexivo, crítico, creador y comprometido consigo mismo y su realidad inmediata. Encontrando con ello sentido a la vida humana, fundamentando su existencia y rescatando la confianza en la razón. 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"⁴

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 habla. La aportación de Habermas al análisis del concepto de mundo de la vida está dada por su teoría de la acción comunicativa; pues la idea 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 "⁵

⁴ HUSSERL, Edmund. *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Tr. Hugo Steinberg. México, Folios, 1984, p. 18

⁵ HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 2. Tr. Manuel Jiménez R. México, Taurus, 1989, p. 171

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"⁶

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 al concepto 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 retomar 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 este. 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

⁶ *Idem.*

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 con 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 vive.

1.3 Filosofía y educación

Para caracterizar la educación nos enfrentamos con diversas posturas teóricas, pues 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 en una sociedad. Por ello, el concepto de educación será definido de acuerdo a una postura filosófica, que

fundamente una 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 aquellos que se inscriben en la llamada "teoría de la reproducción"; puesto que expresan, según nuestros puntos de vista, las ideas que tenemos respecto a la lo que es la educación.

La educación es única y constituye uno de los factores fundamentales necesarios, para la formación intelectual y moral de los individuos⁷. La meta de la educación, por consiguiente, es formar al hombre en lo intelectual y lo moral. La educación forma al hombre en lo intelectual, lo moral y físicamente.

⁷ PIAGET, Jean. *A dónde va la educación* Tr Pedro Villanueva, Barcelona, Teide, 1979, p. 19

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 útil⁸. 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 social⁹. 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.

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 la formación de actitudes. La educación constituye por ello, el proceso social mediante el cual se forma la personalidad humana.

⁸ *Idem*

⁹ *Ibid.*, p. 18

Podemos distinguir dos maneras de concebir a la educación, de acuerdo a la respuesta que se dé 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 anteriores¹⁰. 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. Para esta concepción de la educación, Piaget afirma que el hombre está ya prefigurado en el niño, por 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 noción de educación, según 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, negará 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.

A partir de una concepción materialista de la historia y concebir que el individuo a educar, está ubicado en una sociedad dividida en

¹⁰ *Ibid.*, p. 142

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.¹¹ A fin de cuentas, los diferentes tipos de

¹¹ Cfr PUIGGROS, 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 sociales¹².

Educar significa formar, pero la idea quedará 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, se sustenta en 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 pretendo construir 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.

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 Puigros¹³

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 aprovecha, por negligencia o incapacidad, la oportunidad que se le dio para educarse. La función igualadora contribuiría a caracterizar 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.

¹² *Ibid.*, pp 150-151

¹³ *Ibid* pp. 139-140

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 desarrollo de nuestro potencial físico cognoscitivo, emocional y estético.

Las anteriores funciones de la educación las encontramos en los proyectos del REFORMISMO y MODERNIZACION EDUCATIVA - sexenio de Luis Echeverría y Carlos Salinas de Gortari- del sistema educativo mexicano, según el análisis de Pablo Latapi. Para el reformismo y la modernización pedagógica¹⁴ 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 reflejarán 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

¹⁴ LATAPÍ, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976* 6ª ed México, Nueva Imagen, 1989, pp 23-25

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.

El Estado y gobierno no han dado respuesta a las necesidades básicas de la educación, 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.

La noción de la educación como igualadora se encuentra presente en las políticas educativas del gobierno mexicano. Sin embargo, el sistema educativo mexicano ha entrado en crisis al mostrar su incapacidad de contribuir a forjar una sociedad cada vez más equitativa y justa.

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 capitalista¹⁵.

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.

Para los teóricos de la reproducción, una de las razones que permiten explicar el fracaso de la educación como igualadora; es que se desliga a la escuela de su interacción con otras instituciones sociales,

¹⁵ BAUDELLOT, C y ESTABLET, R (*Op. cit.*, p 23

es decir, la educación se analiza desligada de la estructura económica y social, la cual es esencialmente desigual¹⁶.

La función integradora, igualadora y desarrollista de la educación se interrelaciona estrechamente en el sistema capitalista en la medida en que la estructura de las relaciones sociales de la educación, no sólo acostumbra 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 de clase social a través de la estructura meritocrática y jerárquica, bajo las cuales está organizada la escuela¹⁷.

La educación, a pesar de su función como factor reproductor de las relaciones sociales dominantes, 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.

¹⁶ BOWLES, S y GINTIS, Herbert. *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Tr Pilar Mascaró S. México, Siglo XXI, 1981, p 71

¹⁷ *Ibid*, p. 176

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"¹⁸. 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 resistencia¹⁹, aun cuando éste sea considerado como inferior 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 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 escolares²⁰.

Por otro lado, 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 período de aprendizaje. Su esencia no solamente está constituida por la recepción del saber, sino

¹⁸ *Ibid* p. 314

¹⁹ BAUDELLOT, C y ESTABLET, R *Op. cit.* , p. 249

además, en la fundamentación y formación de su ser. A través de la educación se pretende construir un ser humano integrado y equilibrado 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, es decir, un ser humano a partir de un ideal de hombre.

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 humano. De esta manera la educación debe promover en el

²⁹ *Ibid.* p. 239

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 ésta se da 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 como formadora de 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 íntegros, seres con posibilidad de crecer mediante una vida plena y más humana. No somos creadores de seres humanos, sino más bien facilitamos su crecimiento y su formación. 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 nuestra circunstancia. 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"²¹

Pese a que los seres humanos 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.

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 enseñársele a vivir en íntima relación con las comunidades que integra (por ello) la educación es un proceso doble: de individualización y socialización"²²

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

²¹ PIAGET, J *Op. cit.*, p 11

²² MANTOVANI, Juan *Educación y vida* 4ª ed Buenos Aires, Losada, 1979, pp 11-12

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 un miembro consciente y libre en su comunidad. Mediante la educación se debe despertar la comprensión de las relaciones humanas y de las situaciones que el individuo debe vivir en su circunstancia.

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 perpetúa 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)"²³

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:

²³ 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

- 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 basa el funcionamiento de la sociedad;

- 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: trasmite una herencia cultural, asegurando una continuidad, un sentido de identidad y la creciente integración a la comunidad;

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 conflicto²⁴.

El sistema educativo escolarizado está regulado por una política educativa que establece el Estado; el cual, determina las acciones a seguir que incluyen desde las definiciones de los objetivos de dicho sistema y 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. Afirmar 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;

²⁴ Cfr. LATAPI, Pablo *Op. cit.*, pp 39-43

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 decisiones²⁵.

En la escuela es 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"²⁶
Esto implica para qué y cómo enseñar. La educación como

práctica de la formación humana dependerá de la concepción e ideales

²⁵ *Ibid.*, pp. 45-46

²⁶ BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. *Op. cit.*, p. 101

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 educación²⁷. Si bien, la escuela cumple una función socializadora, nosotros pensamos que además cumple otras funciones 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.

²⁷ Cfr. ORNELAS, Carlos "Educación y sociedad 'Consenso o conflicto' en *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas* México, CEE, 1981, p. 53

Capítulo II Filosofía y adolescencia

2.1 Caracterización de la adolescencia

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"²⁸

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

²⁸ HORROCKS, John, E. *Psicología de la adolescencia*. Tr. José María Salazar, México, Trillas, 1989, p. 14

adolescencia, pueden encontrarse 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 valores²⁹.

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.

²⁹ *Ibidem*, p. 15

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 períodos pueden variar de cultura a cultura, pero regularmente la madurez emocional, física e intelectual se alcanza en la segunda y tercera década de la vida³⁰

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 psicobiológico del hombre atraviesa por seis estadios o períodos: 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)³¹. La adolescencia comienza entre los doce y trece años de edad y culmina en la tercera década de

³⁰ *Ibid.*, p. 30

³¹ PIAGET, Jean. *Seis estudios de psicología*. Tr. Nuria Petit. Mexico, Seix-Barral, 1987, pp 14-15

la vida, es decir, cuando se considera que el individuo ha alcanzado la madurez física, moral e intelectual.

Si consideramos a la adolescencia como la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta, nuestros estudiantes están precisamente en dicha fase y un conocimiento sobre ella, mucho ayudará al logro de los objetivos del bachillerato, en general, y del CB 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 éste 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 períodos del desarrollo humano.

Si comparamos a un niño con un adolescente, este último es capaz de construir sistemas y teorías sobre sí 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 precisamente capaz de elaborar teorías

abstractas, 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 período, 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, gire con relación a ejes problematizadores como hombre, conocimiento y mundo, que le posibilitem 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"³²

El adolescente desarrolla operaciones formales que aportan al pensamiento un poder que le permite desligarse y liberarse de lo real, y

así 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 joven 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"³³

Si la adolescencia es llamada por Piaget la edad metafísica, es precisamente, porque el adolescente es capaz 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"³⁴

De esta visión del mundo, construida a partir de la reflexión libre, y muchas veces de manera inconsciente, el estudiante pasará a un

³² *Ibid.*, p. 97

³³ *Ibid.*, p. 99

³⁴ GRAMSCI, Antonio *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Tr. Isidoro Flambaun. México, Juan Pablos Editor. 1975, p. 11

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; 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 qué 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 psíquicos que se expresan mediante el juego, el lenguaje, el pensamiento y los actos³⁵. 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

³⁵ MAIER, H.W. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Tr. Anibal C. Leal. Argentina, Amorrortu, 1989, p. 31

por medio de las relaciones que se establezcan entre ellos; mediante el lenguaje, las actitudes y valoraciones que se hagan sobre el horizonte en el que se vive éste; 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 y comprensión 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 superyo. 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 sexuales y productoras del trabajo. Logros que pueden expresarse en la siguiente frase: la felicidad individual combinada con la ciudadanía responsable"³⁶

³⁶ *Ibid*, p. 33

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 períodos 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)"³⁷

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 filosofía le dará elementos teóricos para que comprenda, interprete y cuestione su propio ser, fomentando una actitud reflexiva, analítica y crítica. La

³⁷ MARTINEZ CORZOS, A. Nota Introductoria a ERIKSON, Erik H. *Sociedad y adolescencia*. Tr. Andrés Martínez C. 11ª ed. México, Siglo XXI, 1987, pp 1-2.

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.

2.2 Educación y adolescencia

En el nivel medio superior nos ubicaremos para vincular el proceso educativo con la formación del adolescente. Por ello, iniciaremos caracterizando esta etapa de la educación escolarizada.

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; son:

"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"³⁸

El ciclo de bachillerato permite que el adolescente elabore su primera síntesis de conocimientos, así como el acceso a la comprensión de su realidad, permitiéndole su incorporación a estudios superiores. Asimismo le proporciona una capacitación técnica permitiéndole integrarse al trabajo productivo. De igual forma, le proporciona una base de conocimientos que le posibilita la participación crítica en la cultura de su tiempo, propiciando con ello la formación y la adopción de un sistema de valores propio.

Al analizar los objetivos del bachillerato partimos de la siguiente interrogante ¿cuál es el ideal de hombre que se pretende formar en el bachillerato?. 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 humanístico, con el fin de que el adolescente conozca el desarrollo de la ciencia y, a su vez, tenga un conocimiento científico de los problemas de la humanidad.

Su formación humanística le permitirá 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 visión crítica de su circunstancia, así como del conocimiento que se obtiene para explicarla.

El bachillerato además, de impartir conocimientos, buscando un equilibrio entre la impartición de conocimientos científicos y humanísticos, pretende formar actitudes sobre la base de los conocimientos obtenidos, procurando evitar la adopción de un sistema de valores de manera dogmática. Con estas actitudes reflexivas y críticas, el adolescente enfrentará ciertas problemáticas de su entorno.

El formar actitudes implica, también, contribuir a que el estudiante asuma un sistema de valores ante la sociedad en la que vive, así como ante sí mismo. A esta construcción axiológica contribuye la filosofía, pues ella le permitirá tomar posición ante los valores que

³⁸ Cfr. *Congreso Nacional del Bachillerato* SEP, Cocoyoc, Mor. 10-12 de mayo de 1982, p. 35

pueden ser: cívicos, morales, estéticos y 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 nacional, revalorando la cultura de su tiempo.

Otra finalidad del bachillerato es la de formar un ser humano **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 se 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”³⁹

La filosofía por ser básicamente un saber crítico le proporcionará al estudiante los elementos conceptuales, que le posibiliten 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, 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 técnicas de investigación, es decir, de aquellos recursos que le permitirán 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 sujeto 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 situé en un momento histórico-social determinado.

³⁹ HORKHEIMER, Max "La función social de la filosofía" en *Teoría Crítica* T1 Edgardo Albizú y Carlos Luis Argentina, Amorrortu, 1974, pp 287-288

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"⁴⁰

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 de su trabajo. Esta transformación, sin embargo, ha sido inconsciente, y los seres humanos han recorrido un largo camino para reconocerse en todas y cada una de sus manifestaciones ya sean sociales, políticas, económicas y culturales.

Marx concibe al ser humano 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 ser humano como activo, transformador y creador, pero también como un ser racional, analítico y crítico.

El ser humano es praxis, es decir, actividad creadora ~ la que le es inherente tanto la conciencia o teoría, como la práctica. El concepto de praxis conjuga 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 adolescente 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 estas expectativas.

⁴⁰ DRI, Rubén R. *Los modos del saber y su periodización. Introducción epistemológica*. México, El Caballito, 1983, p. 20

Finalmente, abordar el concepto de cultura puede ser el corolario del 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 ser humano 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 el conjunto de experiencias históricas, conocimientos, creencias y costumbres de una comunidad o cultura que se manifiestan en su forma de vivir, de hablar, de trabajar, etc.

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

2.3 Filosofía y formación del adolescente

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 permitan 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"⁴¹

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 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 éste contribuye la filosofía. Decimos que contribuye porque todo ser humano tiene una cosmovisión⁴². El sujeto

⁴¹ 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

⁴² 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, sino simplemente haremos referencia a ellas y nos remitiremos a la revisión del texto clásico de Dilthey *Teorías de las concepciones del mundo*.

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 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 país⁴³.

Tr Julián Marias. México, Alianza Editorial Mexicana-CNC A, 1990 (Colec Los noventa núm. 38)

⁴³ Cfr *Congreso Nacional del Bachillerato*, p 37

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"⁴⁴

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 la relación con su mundo. La concepción del mundo, por consiguiente, está estrechamente ligada con las acciones (diversas prácticas sociales) de los hombres⁴⁵.

La formación de una concepción del mundo y de la vida en un sujeto se da de manera acrítica 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 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 las actitudes pragmáticas:

⁴⁴ CORETH, Emerich. *Cuestiones fundamentales de hermenéutica*. Tr. Manuel Balasch, Barcelona, Herder, 1972, (Colec. Biblioteca Herder. Sección Sagrada Escritura. Vol. 127), p. 88

"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"⁴⁶

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

⁴⁵ 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

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"⁴⁷

Empero, la tarea de la filosofía como actividad crítica no quería 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

⁴⁶ *Ibid.*, p 8

⁴⁷ SALMERON, Fernando *Enseñanza y filosofía*. México, FCE-Colegio Nacional, 1991, pp 123-123

y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta"⁴⁸

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 una 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

⁴⁸ HORKHEIMER, Max. "La función social de la filosofía" en *Teoría Crítica* Tr. Edgardo Albizu y Carlos Luis. Argentina, Amorrortu, 1977, p. 282

filosofía, entre otras asignaturas, contribuye al logro de los fines del bachillerato.

Capítulo III La enseñanza de la filosofía en el bachillerato

3.1 Enseñar filosofía o enseñar a filosofar

Ante el hecho ser docente de la filosofía nos planteamos las siguientes preguntas ¿enseñar filosofía o enseñar a filosofar? ¿por qué enseñar filosofía? ¿qué importancia tiene la filosofía a nivel medio superior? ¿dónde se ubica a la filosofía en un plan de estudios a nivel bachillerato? ¿por qué enseñar filosofía en este nivel educativo?, ¿qué enseñar? y ¿cómo se enseña a filosofar? En esta tesis pretendemos responder a alguna de estas preguntas.

Para hablar de 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 el individuo atraviesa por una serie de etapas de crecimiento que comienzan en la infancia y culminan en la madurez. En nuestro estudio haremos énfasis en la adolescencia como una etapa de desarrollo humano, que se forma en el bachillerato a través de la integración de las ciencias y las humanidades. La

preparatoria tiene como fin formar individuos que atraviesan por la adolescencia, como una etapa de crisis y construcción de la personalidad madura.

La filosofía se concibe en el bachillerato como una disciplina altamente crítica y totalizadora de la realidad. Ella reflexiona sobre el hombre, la sociedad, la naturaleza y la cultura. Además, la filosofía mantiene una relación mediata e inmediata con la realidad. Esta concepción filosófica sustenta la actitud reflexiva como característica de la filosofía. Actitud que se olvida cuando se aplican los programas de filosofía, pues es común, en la práctica docente, transmitir filosofía como una historia de sistemas filosóficos cerrados y acabados. Estos sistemas serán repetidos por los alumnos. Y la repetición no conduce a actitudes críticas y reflexivas que el adolescente requiere para pensar en su entorno y en sí mismo.

Desde nuestra perspectiva concebimos a la filosofía como reflexión que posibilita la formación de un ser humano y como una forma más del saber humano que se relaciona con otras maneras de aprehensión de la realidad.

No caracterizamos la filosofía sólo como una actividad reflexiva que conceptualiza la realidad, sino, además, y, básicamente, como formadora de actitudes reflexivas y críticas.

Arturo Andrés Roig y otros filósofos de la llamada filosofía de la liberación afirman que la filosofía es una: "reflexión metódica, analítica y dialéctica de la realidad (...) interpretación de la realidad humana (...) una forma de saber"⁴⁹.

En este sentido decimos que la filosofía es una reflexión metódica, analítica y dialéctica que interpreta la realidad y de su naturaleza interpretativa surgen diversas concepciones filosóficas, por ello: "la diversidad histórica de la filosofía sólo podemos comprenderla si la vemos como una parte de la historia de las ideas que expresa el movimiento de lo real"⁵⁰.

Pretendemos formar actitudes reflexivas y críticas, pretendemos formar a un sujeto que cuestione y valore su entorno y su actuar como individuo.

La crítica es el elemento esencial del quehacer filosófico. En la enseñanza de la filosofía en el bachillerato esta actitud no es estimulada, pues no permitimos que el estudiante se atreva a cuestionar lo establecido. Varias son las razones de esta falta de

⁴⁹ ROIG, Andrés *Filosofía, universidad y filósofos en América Latina*, pp 95-101

⁵⁰ SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología*, pp 77-78

estímulo, pero creemos, que son las condiciones sociales y la situación escolar en la que nos ubicamos, los que impiden este desarrollo de actitudes críticas. En este sentido, nuestra propuesta educativa tiene como principal tendencia formar un alumno reflexivo y crítico.

Dejaremos como práctica educativa cotidiana la enseñanza de sistemas filosóficos cerrados y acabados. No enseñaremos filosofía de manera mecánica y memorística, sino de una manera dialéctica y que motive a pensar sobre el entorno cotidiano de los alumnos.

Para quienes estamos en la labor educativa es indispensable formar seres íntegros, seres con posibilidad de crecer en una vida plenamente humana. Nosotros no creamos seres humanos, sino que facilitamos su crecimiento y desarrollo. Asimismo, los profesores de filosofía debemos despertar el interés y las actitudes críticas en nuestros alumnos como instrumentos 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 permitan una existencia auténtica.

La filosofía por ser un saber crítico proporcionará al estudiante los elementos conceptuales que induzcan a la reflexión sobre su entorno para que suma una posición crítica y comprometida ante él.

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 vive y proponga alternativas de solución, la filosofía tendrá un sentido y un significado para los sujetos que se acercan 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 responden estrictamente a problemas teóricos. La filosofía se instala sobre ellos como un intento de racionalizar los procesos vividos de encontrar un sentido, el sentido último de la vida⁵¹.

La didáctica de la filosofía deberá fundarse en una constante participación de los sujetos que intervienen en el proceso educativo para revalorizar la experiencia y la problemática que cada uno plantea

La concepción de la filosofía como actividad reflexiva y crítica requiere de concebir al sujeto como un ser que participa en su propia formación. La metodología participativa, en este sentido, nos permite la enseñanza de la filosofía de manera activa y responsable

⁵¹ ROIG, Arturo And, Op Cit , p 60

La participación de los sujetos en el proceso educativo se puede realizar desde diferentes expectativas y cumpliendo ciertas funciones al interior del aula.

La didáctica de la filosofía pasará por diferentes etapas que van desde lo más simple a lo más complejo. El docente de la filosofía, por ello, cumple un papel esencial al estimular a través de experiencias de aprendizajes significativas, la participación del alumno en su propio aprendizaje.

El estudiante que participa en la elaboración de su propio aprendizaje puede comprender la necesidad de enseñar a filosofar, de aprender a pensar con la propia cabeza los propios problemas.

Una nueva manera de enseñar filosofía parte del principio de concebir a la filosofía como una actividad que propicia actitudes reflexivas y críticas.

3.2 La filosofía a nivel medio superior (Colegio de Bachilleres)

Para explicitar la ubicación e importancia que el CB le concede a la filosofía, procedemos a ubicarla dentro de su plan de estudio.

El plan de estudios del CB está organizado por áreas de conocimiento⁵². 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 determinan a partir de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de cada una de ellas. Un área puede comprender una o varias disciplinas. El área en la que nos centraremos será la de Metodología y Filosofía, pues en ella se ubica a la filosofía.

Cada una de las áreas de conocimiento que comprende el plan de estudio del CB, tiene objetivos que cumplir acordes con los de la institución. Nosotros sólo consideraremos los referentes al área donde está ubicada la filosofía.

En el CB se han modificado en dos ocasiones los objetivos del área de filosofía y metodología.

⁵²Originalmente el Plan de Estudios del Colegio de Bachilleres estuvo organizado por asignaturas. En 1982, después de la incorporación del Tronco común, se organizó en áreas de conocimiento, las cuales se refieren a los contenidos básicos de la cultura y que apoyan los objetivos de esta institución

Desde su origen, hasta 1982 el Plan de Estudios del CB se organizó por materias, las cuales se agrupaban en campos de aprendizaje. 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 habilite al estudiante a buscar las relaciones entre los fenómenos económicos, sociales, políticos, 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 estudiante⁵³.

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.

⁵³ Colegio de Bachilleres. Secretaría Académica. *Material de apoyo para el curso de instructores*. México, Dirección de Planeación Académica-CAFP, 1981 p 7

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 transformarla⁵⁴.

Ubicar a la filosofía en el plan de estudio del CB, permitirá reconsiderar la noción de área de conocimiento y poder comprender su lugar e importancia dentro de ésta.

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.

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.

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

En el CB 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

⁴ Colegio de Bachilleres Dirección de planeación académica. *Metas, objetivos, estructura académica y plan de estudios del Colegio de Bachilleres* (Documento preliminar). México,

universal e integrador. Esta idea quedó plasmada en los documentos oficiales, sin embargo, en la práctica lo interdisciplinario no se da, debido a diversas 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, pues 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 qué 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. La materia del área investigada corresponde 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.

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.

En el Colegio de Bachilleres las asignaturas del Área 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 con 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, procederemos 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.

Análisis de los programas de filosofía

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"⁵⁵

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, estableceremos la noción de programa de la que partimos.

La estructuración de un programa obedece a una concepción de curriculum, 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 Díaz Barriga, "una propuesta de aprendizaje"⁵⁵. 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

⁵⁵ DÍAZ BARRIGA, Angel. *Didáctica y curriculum* 5ª ed México. Nuevaomar, 1988 p 34

⁵⁶ DÍAZ BARRIGA, Angel. *Op. cit* , p. 39

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 curso⁵⁷.

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"⁵⁸. 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.

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.

⁵⁷ Colegio de Bachilleres. *El plan de estudios del Colegio de Bachilleres. Orientación, estructura y operación*. México, Dirección de planeación académica, 1989 p 35

⁵⁸ Colegio de Bachilleres. VII Reunión nacional de Colegios de Bachilleres "Estructura de los programas de estudio y la normatividad académica" México, Secretaría Académica Dirección de planeación académica, 1987 p 2

Los elementos de instrumentación abordan 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 el programa de la materia de Filosofía en el Colegio de Bachilleres.

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 puede utilizar en cada contenido.

Procederemos a presentar los objetivos generales que la materia de filosofía tiene en el CB. 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"⁵⁹.

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

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 a la transformación de la misma, retomando los elementos teórico-filosóficos manejados en filosofía I"⁶⁰

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

Si bien en el CB existen programas oficiales, muchos profesores no los toman en cuenta al enseñar filosofía y otros 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.

⁵⁹ Colegio de Bachilleres. *Programa de la asignatura de filosofía I* México, Dirección de planeación académica, 1984 p. 5

⁶⁰ Colegio de Bachilleres *Programa de la asignatura de filosofía II*. México, Dirección de planeación académica, 1985 p. 3

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 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 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 explícita, qué tipo de reflexión es la reflexión filosófica o qué sentido se dará a ésta. No concebimos la filosofía como un modo más de razonamiento, sino como un modo específico de la conciencia humana, que posibilita la formación de un hombre más humano y que está en relación con otras formas del saber. 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. Arturo Andrés 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"⁶¹

En este sentido diremos que la filosofía como reflexión metódica, analítica y dialéctica, 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 la historia de las ideas que expresa el movimiento mismo de lo real"⁶².

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 del programa de filosofía se hace hincapié, que la filosofía en cuanto ha reflexionado sobre el hombre, la sociedad, la naturaleza y la cultura nos permite construir una concepción totalizadora. 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 haber cualquier interpretación o incluso eliminarla. Consideramos indispensable que se expliciten las categorías, a partir

⁶¹ ROIG, Arturo Andrés y otros "Declaración de Morelia Filosofía e independencia" en ARDAO, Arturo y otros *La filosofía actual en América Latina* México Grijalbo, 1976 (Colec. Teoría y praxis), pp 95-101

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.; relaciones que deben ser analizadas en un momento histórico determinado.

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 explícita 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 la filosofía, es que el estudiante no concibe la filosofía como resultado del desarrollo intelectual de la humanidad y no-se explícita que ésta, es resultado de las necesidades cognoscitivas de la humanidad. Por tal razón, no se da

⁶² SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo "Por qué y para qué enseñar filosofía" en *Ensayos marxistas sobre filosofía e ideología* España, Océano, 1983 pp 77-78

la vinculación entre filosofía y realidad; en consecuencia, el joven no tendrá las herramientas teóricas, que le permitan reflexionar sobre los problemas de su tiempo y mucho menos darles solución.

Otro planteamiento común es el concebir 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 programa de filosofía I, en la caracterización de la filosofía se hace especial énfasis en la especificidad 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 dice, en qué consiste la actividad indagadora de la filosofía.

En el mismo programa, al caracterizar a las corrientes filosóficas contemporáneas con 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 entre corrientes filosóficas y 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.

Con 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 la intención de un programa debe ser autosuficiente, en la medida en que 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.

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.

Respecto a las estrategias de enseñanza y de evaluación de la filosofía en el CB, encontramos que 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.

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.

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.

3.3 Una propuesta didáctica para enseñar a filosofar (Didáctica de la filosofía)

La manera tradicional de 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 ha involucrado el planteamiento de problemas, que el estudiante y el docente tienen en su entorno. Esta última posición 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 así 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 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"⁶³

La didáctica de la filosofía se fundará en una metodología: la investigación participativa. Esta fue elegida por nosotros 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

⁶³ ROIG, Arturo Andrés "De la historia de las ideas a la filosofía de la liberación" en ARDAO, Arturo y otros. *Op. cit.*, p. 60

medida en que sus principios básicos, hagan posible la participación efectiva de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, revalorizando la experiencia y la problemática que cada sujeto plantea; por otro lado, se puede utilizar 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.

La investigación participativa propone una alternativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para la construcción de conocimientos significativos, como para 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"⁶⁴.

Esta es una alternativa que nos permite revalorizar 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 partícipe 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 copartícipe de su propia formación, permitiéndole incidir en la transformación de sí mismo como individuo así como en la realidad en que vive.

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 conciencia 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.

⁶⁴ BARABTARLO, Anita y THEESZ, Margarita "Propuesta metodológica para la formación de profesores investigadores en América Latina. Ruptura de un modelo dependiente" en *Revista de*

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"⁶⁵.

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 transmisión 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 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

la Educación Superior, Vol. XI, Num. 4, México, Anuies, 1982. p. 59

⁶⁵ *Ibid.*, p. 61

intereses del grupo de aprendizaje; no hay reglas que forzosamente se tengan que cumplir para toda situación de aprendizaje, de lo que se trata es, de adaptar los elementos metodológicos a las situaciones específicas dada 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, con 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.

Se desprende de lo anterior 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 el alumno tendrá participación, 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.

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.

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" ⁶⁶

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 tanto por normas y políticas institucionales, como por 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.

⁶⁶ *Ibid.*, p 63

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 Benitez:

"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"⁶⁷

⁶⁷ BENÍTEZ, Laura "El problema de las materias propedéuticas en la enseñanza actual de la filosofía" en VALDIVIA, Lourdes y VILLANUEVA, Enrique (compiladores). *Filosofía del*

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 didácticas las cuales tienen su fundamento en los criterios de la metodología participativa y del aprendizaje grupal.

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.

Relación 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 con relación a su actividad cotidiana.

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 jóvenes sean los principales protagonistas del aprendizaje.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado 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 que ya se manejan, sobre el mundo, fundamentándolas desde una perspectiva teórica, apoyadas en 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, estará en la posibilidad de arribar a nuevos conocimientos cada vez más elaborados y de mayor significado para su formación personal.

Por lo tanto, es necesario precisar 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 cogestión, superando las prácticas paternalistas del docente y la actitud pasiva y receptora del alumno,
3. redefinición de roles: el rol del docente como orientador y coordinador, el rol 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.

El aula

Las aulas son el ámbito del proceso educativo y donde está la comunidad educativa. Para mejorar la calidad de la educación es necesario, entre otras medidas, transformar cualitativamente ese espacio educativo, 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 lugar 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, traerá 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 único, 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 esta investigación obtuvimos suficientes elementos que nos permiten validar nuestra hipótesis de trabajo: la función e importancia de la filosofía en la formación del sujeto son indispensables.

La filosofía como actividad reflexiva y crítica permite la formación de individuos conscientes y responsables de sí mismos y del mundo 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.

La filosofía la consideramos como una actividad teórica, en estrecha relación con la práctica y con otras formas del saber, como la ciencia y la ideología que expresan la visión del mundo de un determinado periodo sociohistórico. Consideramos la filosofía como una actividad en constante transformación, apelando a la responsabilidad que tiene ella ante sí misma y ante la comunidad en la que surgió

El quehacer filosófico es considerado como un resultado de un proceso en constante cambio. La filosofía, en tanto su función, es vista

desde una nueva óptica, pues no puede menos que operar como un hecho social, condicionada y al mismo tiempo 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.

Para 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. Por eso, la actividad filosófica es humana ya que nos permite construir una existencia más auténtica. Al considerar de esta manera a la filosofía, necesariamente tenemos que realizar una nueva práctica de la filosofía, integrando teoría y práctica en función de intereses y necesidades del individuo y de su comunidad.

La filosofía tiene importancia para el ser humano, en cuanto su necesidad de pensar y de asumir una posición reflexiva y crítica ante la humanidad y su mundo, es decir, la filosofía como 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. La filosofía es crítica de lo establecido que impide que los

hombres asuman ideas y formas de conducta que la sociedad reproduce en su afán de preservación del status quo.

La filosofía será analizada desde una perspectiva diferente, en una doble función social en donde están estrechamente unidas. La primera; implica una actitud de compromiso, respecto de la realidad concreta en la que ha sido producida: su tarea será, estar en contra de una concepción filosófica meramente 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 una toma de posición comprometida con la transformación de situaciones concretas.

La función de la filosofía es, por consiguiente, realizar un mundo donde la razón permita la construcción de un planeta habitado por un ser humano que cuidará tanto de sí mismo, como del universo en que le tocó vivir.

Esta manera de concebir a la filosofía se compromete con una nueva práctica filosófica, que busca innovar el proceso de enseñanza aprendizaje de la misma filosofía en cuanto formadora de un ser humano reflexivo, crítico y comprometido con un cambio de sí mismo y de las circunstancias que lo rodean.

Para construir una nueva manera de enseñar a filosofar, hay que partir de la idea de que la filosofía es diálogo, entre posiciones muchas veces disímboles. En este diálogo se debe usar un lenguaje sencillo, claro y comprensible para los alumnos, ya que a través de él se transmitirán categorías filosóficas que den razón de la realidad. Este diálogo debe gestarse a través de técnicas grupales, que permitan una comunicación significativa y que propicien la actividad reflexiva.

La práctica debe analizarse como una práctica determinada por ciertas condiciones sociales. Diferentes teorías han surgido para dar cuenta del hecho educativo. Por ejemplo, la teoría de la reproducción establece claramente la función de la escuela, como reproductora de las condiciones de dominación y reproducción de las relaciones capitalistas. En este sentido, una nueva manera de enseñar a filosofar debe incidir en la transformación de las condiciones capitalistas de dominación.

Al concebir que el individuo a educar, está ubicado en una sociedad dividida en clases sociales, pensamos que la educación no es la misma para las diferentes clases sociales que conforman una determinada sociedad. La escuela será la encargada de producir formas de dominación, que contribuyan a repetir las relaciones capitalistas de producción y reproducción de la sociedad. Para Adriana Puiggrós, las clases dominadas serán educadas para ingresar al

mercado productivo y reproducir sus propias condiciones de existencia dominada; la clase dominante, será educada para dominar y reproducir su posición dominante.

Nosotros pensamos que la filosofía puede contribuir en la formación de una conciencia crítica, que contribuya a la transformación de esas relaciones de dominación capitalistas. Por esta razón, buscamos innovar su proceso de enseñanza para incidir en la formación de un ser, que procure cambios en sí mismo y en la sociedad en que vive. Un ser auténticamente humano que busque romper con la dominación del hombre por el hombre.

De esta forma, la educación es caracterizada como un proceso de formación de individuos, comprometidos con la necesaria transformación de las relaciones sociales capitalistas. Mediante la educación podemos transmitir conocimientos, que permitan la gestación de una conciencia reflexiva y crítica; y comprometida con la superación de la dominación entre el género humano.

Este proceso de formación del ser humano tiene en el bachillerato una de sus principales etapas. En la preparatoria el estudiante es formado para integrar una personalidad propia. La

adolescencia es caracterizada como una edad crítica o en constante crisis. Pero ¿qué entendemos por adolescencia?

Caracterizamos la adolescencia desde la epistemología genética de Jean Piaget y la teoría del desarrollo de la personalidad de Erik Erikson. Esta caracterización toma los aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Desde el punto de vista biológico, la adolescencia es el resultado de la actividad hormonal que causa la aparición de características sexuales que permiten la reproducción. Para Piaget, el desarrollo psíquico del sujeto es comparable al crecimiento orgánico y ambos marchan hacia un equilibrio.

Piaget concibe el desarrollo psicobiológico del individuo, en seis estadios o etapas; en cada una de ellas manifiesta un nivel de conocimiento alcanzado, que le permite desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida social.

La adolescencia es la etapa de desarrollo del individuo, que se da entre los doce o trece años de edad y culmina en la tercera década de la vida, es decir, cuando el sujeto ha alcanzado la madurez física, moral e intelectual.

Nuestros alumnos de bachillerato son adolescentes, ya que su edad fluctúa entre los quince y diecinueve años; es en esta etapa cuando el individuo es capaz de elaborar teorías abstractas, que le den respuesta al número infinito de preguntas que se hace respecto de sí mismo y del mundo que le rodea. Para Piaget, el adolescente se ubica en el periodo de transición del estadio de las operaciones intelectuales concretas, al estadio de las operaciones intelectuales abstractas. En este periodo, construye sus primeras cosmovisiones; resultado del desarrollo alcanzado en el pensamiento abstracto. A esta edad, Piaget la llama la edad metafísica, pues el adolescente reconstruye mentalmente el universo, de forma espontánea y acrítica. La enseñanza de la filosofía contribuirá a que esa concepción del mundo sea elaborada de forma reflexiva y crítica para que a través de esas actitudes, pueda asumir un compromiso con su propia circunstancia

Paralelamente al desarrollo intelectual se da el desarrollo psicológico y emotivo. Aspectos que contribuyen a la formación íntegra del sujeto.

Para Erikson, el punto de partida en el estudio del ser humano lo constituye el desarrollo del Yo. A través del yo el hombre reúne su vida interior y su proyecto social. En la adolescencia, el yo se encuentra en crisis y por ello está listo para emprender la construcción de una

identidad propia, que lo haga un ser único en la sociedad donde se desenvuelve. Integrar la vida interior y el medio social en una situación equilibrada, contribuye a la gestación de individuos con una personalidad propia y madura.

Nosotros pensamos que la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, contribuye a la formación de esta personalidad madura, es decir, un sujeto que sea capaz de elaborar una primera síntesis personal de los conocimientos alcanzados. Síntesis que mostrará en el desarrollo intelectual y moral alcanzados.

Para la formación de un sujeto con personalidad propia, el bachillerato se propone una enseñanza que equilibre las ciencias y las humanidades a través del manejo de sus métodos y de los lenguajes con que se expresan. La preparatoria se propone enseñar conocimientos, habilidades y actitudes. Todos ellos, integrados en un sistema de valores que contribuye al desarrollo de un mundo más humano.

Precisamente para una educación en valores, la filosofía cumple un papel esencial en cuanto su papel reflexivo y crítico. De ahí, que la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior sea la columna vertebral de su plan de estudios.

El Colegio de Bachilleres como una institución educativa a nivel bachillerato, propone en su plan de estudios la enseñanza de la filosofía a través de los programas de Métodos de Investigación y de Filosofía. Sin embargo, la concepción de filosofía que subyace tanto en su plan de estudios, como en la propia práctica educativa, hace de la filosofía un producto acabado, dejando de lado el propio proceso filosófico: el filosofar. Mediante el filosofar el estudiante podrá asumir una actitud reflexiva y crítica. Resultados que se esperan como fin de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Una nueva forma de enseñar filosofía, involucra a todos los actores que intervienen en el proceso educativo. El adolescente como uno de los sujetos, requiere de ser involucrado en su propio aprendizaje. El docente debe contribuir a esta participación activa del joven en su propio aprendizaje.

Las actividades de los alumnos y el docente se darán en un aprendizaje grupal, el cual implica la cooperación de todos los involucrados para la búsqueda de información y el descubrimiento de nuevos conocimientos. Mediante el aprendizaje grupal se construye el conocimiento, a través de situaciones problema, definiendo conceptos y categorías, analizando elementos involucrados y proponiendo alternativas de solución para evaluar resultados. Por consiguiente, el

aprendizaje grupal es un proceso de transformación mutua, que implica una comunicación constante.

Mediante el diálogo ambos actores del proceso educativo se enriquecen. El estudiante puede contribuir en el propio aprendizaje significativo, estimulado por el docente. El profesor reconoce las fallas en el proceso de transmisión del conocimiento y logra superarlas, gracias a la participación de sus alumnos. Así, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un proceso de conocimiento y reconocimiento del otro.

Finalmente, podemos decir que la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, permite la formación de sujetos reflexivos, críticos y responsables que buscan su propia autoproducción como sujetos libres, responsables y maduros, en una sociedad en crisis que requiere de cambios urgentes en todos los ámbitos de expresión de la vida comunitaria.

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
- BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. 4ª ed., Tr. Jaime Goded, México, Siglo XXI, 1977.
- 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)
- BOLAYOS MARTINEZ, Víctor 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, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. 7a ed., México, Siglo XXI, 1988
- CASTREJON DIEZ, Carlos y GUTIERREZ, Ofelia Angeles. *Educación permanente*. México, FCE, 1974 (Colec. Archivos del Fondo núm. 21)

----- y ROMERO PANISIO, Carlos. *Sobre el pensamiento educativo permanente*. México, SEP, 1974 (Colec. Sep-Setentas núm. 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, Michoacán, 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 planeación 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

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
- FRANKENA, William. *La filosofía de la educación*. (Aristóteles, Kant y Dewey). Tr. Antonio Garza y Garza. México, UTEHA, 1968 (Colec. Manuales UTEHA, No. 372 doble).
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 38ª ed.. Tr. Lilian 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
- 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-Am,rica" 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 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 María 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*. Órgano de gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Tomo CCCXXI, No. 20. México, 29 de diciembre de 1973

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

PANTOJA MORAN, David. *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato*. México, UNAM, 1983

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*. 2ªed. 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

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 Scipone. 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*. México, SEP-FCE, 1981

----- . *Tan lejos como llegue la educación*. México, FCE, 1982 (Colec. Selección de obras de educación)

TOMASCHEWSKI, 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.)

YAÑEZ, 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)