

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA
PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**La experiencia de la filosofía. Una propuesta
para la enseñanza de la filosofía a través del diálogo
en el bachillerato universitario**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE LA FILOSOFÍA**

PRESENTA

Guillermo Marín Castillo

Tutor: Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman

Mayo de 2012

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedico esta tesis a mi hija y entrañable amiga: Sabina.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo del Dr. Mauricio Pilatowsky así como del Dr. Rafael García, quienes con sus atinadas observaciones y comentarios guiaron el desarrollo de la tesis. También quiero agradecer al profesor Fernando Martínez Madrid por las facilidades brindadas para la realización de la práctica docente, pero sobre todo por su amistad.

No puedo dejar de mencionar a personas que amablemente me ayudaron durante todo este recorrido: Ernesto Martínez, Juan Recio, Rafael de Jesús, Maribel Núñez, a mis amigos Jardiel Moguel, Fernando López Alcántara, Lucía Tierrafría, y todos los que con su amistad me permitieron culminar este esfuerzo. A todos ellos muchas gracias.

Índice

Introducción	4
Planteamiento general de la propuesta	4
Contexto del problema y la situación a mejorar	7
Aplicación didáctica de la propuesta	9
1. El Colegio de Ciencias y Humanidades, escenario de la práctica docente	13
Los principios educativos del Colegio	13
El plan de estudios	15
El programa indicativo para las asignaturas de Filosofía I y II	17
Características de la Filosofía para la institución	21
La filosofía como disciplina vinculante	22
Necesidad de un programa operativo	24
El contexto de estudiantes y docentes	27
Los docentes	27
Los estudiantes	33
2. Marco teórico de la propuesta	35
El modelo de la enseñanza tradicional	35
La enseñanza de la filosofía como problema filosófico	40
La enseñanza de la filosofía en el bachillerato	44
Condiciones para el planteamiento de problemas filosóficos	48
El diálogo	52
El uso de los discursos / El diálogo platónico	52
Contextos de diálogo / El diálogo en el aula	59
Tres momentos de la instrumentación didáctica	66
La filosofía en el aula	68
Lenguaje y experiencia	72
3. Desarrollo de la instrumentación didáctica	76
Informe cualitativo del curso	76
El programa	77
Apertura	82

Primera fase: diagnóstico y planteamiento de conceptos articuladores	82
Segunda fase: puesta en marcha de las preguntas detonantes de la discusión	85
Desarrollo	88
Primera fase: marco común de ideas	88
Segunda fase: problematización de argumentos	90
Cierre	94
Primera fase: situar los problemas	94
Segunda fase: recuento y contraste de las posturas filosóficas	95
Interpretación de los resultados del cuestionario y el examen	98
Diseño de los indicadores	100
Resultados del examen	102
Conclusiones	104
Anexos	108
Anexo 1 / Estrategia 1	109
Asignatura	109
Unidad temática	109
Anexo 2 / Estrategia 2	113
Asignatura	113
Unidad temática	113
Anexo 3 / Resultados del cuestionario	117
Anexo 4 / Tablas de resultados del cuestionario	120
Anexos 5 y 6 / Muestras de examen y cuestionario	122
Fuentes bibliográficas	129
Fuentes hemerográficas	131
Fuentes documentales	131

Resumen

El presente trabajo es una propuesta para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. En él se aborda como propiciar en los alumnos el desarrollo de recursos intelectuales y una actitud crítica, que les permita incorporar a su experiencia los conceptos filosóficos indispensables para el estudio de la disciplina, así como enriquecer su horizonte cultural. En ese sentido, se plantea que el diálogo filosófico constituye un factor clave a la hora de elaborar problemas, y construir conceptos dentro del aula. La primera parte es una breve explicación sobre el contexto en el que se realizó la práctica docente que dio lugar al trabajo, en la segunda parte se exponen los ejes teóricos de la propuesta. Finalmente se ofrece una descripción del proceso en su conjunto.

Abstract

The present dissertation is a proposal for philosophical teaching in high school. It explains how to propitiate in students the development of intellectual resources and critical attitudes that allow the incorporation of their own experience to the indispensable philosophical concepts, to achieve the knowledge of this subject and for the enrichment of their cultural horizons. The main statement is that philosophical dialogue constitutes the clue to elaborate problems and build concepts in the classroom. The first part is a brief explanation about the context of the educational practice in which this work is grounded and the second part, intends to expound the theoretical axes of the proposal. Finally, it offers a description of the entire process.

Experiencia, sin duda, principio de aprendizaje

Alcman

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado...

Karl Marx

Introducción

Planteamiento general de la propuesta

El producto que se presenta a continuación es una propuesta para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario. Fruto de la experiencia docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se ha concretado en la intervención didáctica realizada en el plantel Naucalpan, como parte de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior.

Una propuesta para la enseñanza de la filosofía exige identificar las principales dificultades que enfrentan los profesores, al intentar que el pensamiento filosófico se convierta en una actividad creativa, cuyas preguntas inciten a la reflexión. En los hechos, uno de los mayores obstáculos consiste en salvar la aparente distancia entre los intereses e inquietudes cotidianas de los estudiantes, y los conceptos con los cuales trabaja la disciplina.

Al asistir a clases es probable que los alumnos se sientan asombrados ante el intrincado caudal de argumentos usados por los filósofos en su intento por explicar el mundo, la belleza, o el ser de las cosas. Pero es precisamente esa capacidad de asombro, lo que ya desde sus orígenes ha impulsado la búsqueda del saber. Por esa razón, un reto crucial para los profesores consiste en encontrar el nexo que permita correlacionar la experiencia vital de los alumnos, con los temas, las preguntas y los argumentos surgidos de una forma de pensamiento, cuya característica fundamental es el planteamiento sistemático de problemas, y la construcción de las vías hacia su solución¹. La práctica docente realizada en el Colegio, y cuyo resultado es la presente propuesta, se aboca a demostrar que el diálogo puede, y quizás deba ser ese vínculo. En ese sentido, uno de los objetivos centrales del trabajo es llamar la atención sobre los aportes que el diálogo

1 El nacimiento de la filosofía en la Grecia antigua, se encuentra íntimamente relacionado con los enigmas que los dioses revelaban a los hombres por medio de oráculos. Ya desde sus orígenes, la filosofía se presenta entonces como el intento renovado de pensar a través de problemas. Cfr. Giorgio Colli, *El nacimiento de la filosofía*, Tusquets, 2009.

filosófico tal como aquí se expone, es capaz de brindar a los profesionales en la materia.

Desde que se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM la filosofía ha formado parte del plan de estudios. Aunque en sus inicios el programa de la materia no contaba con indicaciones precisas acerca de los objetivos, las estrategias, y los aprendizajes deseados, los profesores guiaron su práctica a partir de tres principios pedagógicos básicos: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser*. En dichos principios se encontraba a grandes rasgos un enfoque educativo distinto de las formas tradicionales de enseñanza.

A diferencia de los modelos educativos basados en una visión enciclopédica del aprendizaje, es decir, aquella concepción para la cual el conocimiento es un vasto abanico de información, que se actualiza y enriquece agregando nuevos datos, e incorporando los descubrimientos recientes. En la concepción del CCH se pondera, por el contrario, el proceso mismo de la investigación y la autonomía de los educandos, como factores indispensables para su formación. En ese sentido, el primer diseño curricular del Colegio es una clara evidencia del enfoque científico-humanista tanto en su espíritu como en la organización de las asignaturas. Prueba de ello es el hecho de que la experimentación y el manejo directo de fuentes, constituyen en el proyecto original un componente sustancial para el perfil del egresado.

Pero también es justo señalar que la curricula del Colegio no permaneció inalterada durante cuarenta años. Hasta el día de hoy se han sucedido cambios muy importantes en su estructura dignos de tomar en cuenta, sobre todo si se pretende entender el papel de la filosofía dentro del esquema curricular vigente. Por esa razón, la primera parte del trabajo aborda el contexto en el que se presenta la propuesta, tomando como eje los cambios acaecidos en el plan y los programas de estudio. La comprensión acerca de las dificultades que comporta el ejercicio de la filosofía en el bachillerato, no puede prescindir de un encuadre donde se contemplen las características de la asignatura para la institución, pues las alternativas planteadas y el modo de aplicarlas adquieren relevancia o dejan

de ser pertinentes, en el marco de un proyecto educativo sometido en los últimos años a transformaciones profundas.

No obstante los esfuerzos individuales y de grupo, orientados a elaborar alternativas viables para la enseñanza en el contexto del CCH, hasta ahora no existe un marco teórico adecuado a las necesidades de la docencia en filosofía. Si bien es cierto que muchos docentes han aprendido en la práctica de sus errores y aciertos, lo que a la vez les ha brindado recursos didácticos muy valiosos. En los hechos, estas experiencias se encuentran relativamente aisladas e inconexas. Algunos de los textos recientes sobre la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior, indican que son los propios filósofos quienes se han ocupado de los problemas más relevantes sobre el aprendizaje de la filosofía, y la actividad del filosofar en el aula².

Paradójicamente, el estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía, han sido supeditados a las exigencias y expectativas de las instancias encargadas de diseñar los planes y programas de estudio en las escuelas públicas de nivel medio superior, ignorando en muchas ocasiones las vicisitudes por las que pasan los profesores durante su periplo en la escuela. Probablemente el poco interés de muchos docentes en meditar detenidamente acerca de su propio quehacer como profesionales de la educación, y las consecuencias didácticas que esto acarrea, influya en las políticas de éstas instituciones. Pero quizás la causa por la que suelen ignorarse los aportes de los filósofos sobre este tema, se encuentre en la aplicación indiferenciada de modelos pedagógicos a cualquier clase de disciplinas, incluida la filosofía.

El diálogo filosófico dentro del aula busca ser una alternativa para el desarrollo del pensamiento crítico. Su función, entre otras, es poner a prueba los preceptos que guían la enseñanza de la filosofía en la escuela. En el marco teórico se

2 Los textos aludidos y que han influido significativamente en la puesta en marcha de la propuesta son: *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, de Alejandro Cerletti, y *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, de Guillermo Obiols. Ambos autores abordan el problema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato partiendo de la consideración de que enseñar filosofía implica plantear problemas filosóficos.

aborda el asunto de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. En ese capítulo se anuncian a grandes rasgos los elementos propios de lo que se podría llamar una dialéctica de la enseñanza filosófica. Ahí también se halla la justificación de la filosofía como un pensamiento de carácter crítico.

Contexto del problema y la situación a mejorar

Es necesario recuperar los caminos abiertos por los propios filósofos acerca de la enseñanza de la filosofía, con la intención de generar los recursos teóricos y prácticos indispensables para el ejercicio de la profesión. A menudo se pretende aplicar un mismo modelo didáctico sin considerar las condiciones concretas a partir de las cuales se despliega la actividad docente, o sin tomar en cuenta las características propias de los temas tratados. La creencia en un sistema cuya eficacia depende más del diseño del curso, que de la inventiva del profesor para sortear los escollos a su paso, supone que los mecanismos de aprendizaje funcionarán por sí mismos, siempre y cuando el encargado aplique correctamente los instrumentos pedagógicos a su alcance³.

Ahora bien, las vicisitudes de un profesor en circunstancias reales, suelen ser muy distintas a las variables previstas en iniciativas pedagógicas, cuya pretensión es uniformar el pensamiento de los egresados⁴. Tanto la conformación de cada uno de los grupos, así como las condiciones laborales y administrativas de los docentes influyen directamente en la calidad de la educación. En el capítulo siguiente dedicado al contexto de estudiantes y profesores se tocan estos puntos.

La escuela es un campo de interacciones complejo, en el que se ponen en juego no sólo las finalidades que la institución ha fijado para sus miembros, sino los intereses, disposición y recursos reales de quienes son parte del proceso

3 En la lógica de la razón instrumental el conocimiento consiste básicamente en un conjunto de operaciones formales. De ahí se desprende que el aprendizaje, desde esta concepción, no considere la situación específica en la que se realiza, ni tampoco sea propiamente susceptible a la crítica. Sino por el contrario, pretende establecer directrices únicas para toda forma de pensamiento. Cfr. Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, p. 19

4 Ángel Díaz Barriga ha llamado pedagogía industrial a la enseñanza que busca uniformar el pensamiento de los alumnos, con la intención de reproducir un perfil de estudiante acorde a los intereses de la. Cfr. Ángel Díaz Barriga, *Ensayos sobre la problemática curricular*.

educativo. Las circunstancias en las que se encuentran los estudiantes en el aula, por ejemplo, se hayan directamente ligadas a su situación anímica. El estado de ánimo de los alumnos, es decir, la relación emotiva que se genera entre ellos y el profesor, es un elemento nodal en la configuración de las circunstancias desde donde se lleva a cabo el curso. Por ese motivo, en la instrumentación didáctica se contempla la necesidad de crear un vínculo entre las inquietudes de los estudiantes y los problemas planteados por el pensamiento filosófico. Sin duda abrir este puente de comunicación, implica para el docente asumir que trabaja con personas concretas, cuyas contradicciones éticas, gustos y creencias determinan en buena medida la dinámica en el salón de clases.

Ignorar estos hechos, únicamente trae como consecuencia que la filosofía se convierta para los alumnos en un repertorio de argumentos especializados, sin conexión con la realidad social y su formación personal, o en el mejor de los casos en el intento por inculcar buenos hábitos de estudio, así como en una peculiar predica, que independientemente de su signo ideológico, acaba fomentando verdades morales, políticas o religiosas incuestionables⁵. Pero la labor de los profesores debería ser menos persuadir a los alumnos de que acepten ciertas premisas dogmáticamente, y convertirse en una actividad donde la crítica racional se conecte directamente a su experiencia. Las consideraciones anteriores han dado lugar a tres preguntas fundamentales en éste trabajo acerca de la enseñanza de la filosofía en el aula:

¿Cómo hacer para que los estudiantes integren a su experiencia algunos problemas y conceptos filosóficos, sin menoscabo del rigor necesario en el tratamiento de estos temas?, ¿Cómo trabajar con problemas y conceptos de tal manera que las actividades desplegadas en el aula se conviertan en un ejercicio de carácter filosófico en sí mismo, pero sin olvidar las condiciones y características concretas, tanto de la institución en donde se realiza dicho ejercicio, como de quienes se encuentran directamente involucrados en él?. Y continuando con esa

5 Sobre estas prácticas y sobre muchas otras no existe ningún registro, pues en general las instituciones educativas consignan las actividades contempladas en sus planes y programas, independientemente de las prácticas que concretamente se dan en los salones de clase.

problemática ¿De qué manera propiciar que los estudiantes construyan los recursos intelectuales⁶ que a su vez les permitan, no sólo interpretar los textos filosóficos, sino transformar su propia praxis en un sentido social y personal?

Aplicación didáctica de la propuesta

El intento por responder a estas preguntas ha dado como resultado la siguiente tesis: el aprendizaje de la filosofía sólo es posible si reconocemos la necesidad de plantear problemas filosóficos. Aunado a ello, elaborar dichos cuestionamientos entraña dudar radicalmente de las creencias, conceptos y valores con los que interpretamos y comprendemos la realidad; eso significa entonces, que el examen crítico del horizonte de sentido desde el cual pensamos y tomamos decisiones, constituye un acontecimiento en sí mismo, cuya expresión metódica y sistemática es la discusión razonada de argumentos en el aula, el diálogo filosófico.

En efecto, si la enseñanza y el aprendizaje filosóficos involucran la experiencia vital de quienes participan en éste ejercicio de indagación, es menester comprender la filosofía en el aula como una práctica de carácter dialógico. En el diálogo encontramos dos componentes esenciales; hablar y escuchar. El primero tiene que ver con la capacidad para organizar y exponer ideas, de tal modo que nos podamos dar a entender con claridad; el segundo, con una disposición peculiar a seguir las disquisiciones ajenas; pues en el diálogo, alguien que no soy yo me informa sobre su experiencia del mundo, digamos que me habla desde un lugar, un esquema, donde no me encuentro pero que me incita a pensar. Dialogar es en ese sentido, el intento por comunicar a otro lo que pienso acerca de la realidad, y el interés recíproco de comprender como es que alguien diferente a mí la interpreta y la vive.

6 A diferencia del empleo de herramientas útiles para resolver problemas, cultivar recursos intelectuales implica que la persona ha creado una posibilidad intrínseca a ella misma. Esto se refiere a lo que en otras palabras Harry S. Broudy llama la base alusiva del pensamiento, constituida gracias a un contexto de experiencias y aprendizajes a los que nos es dado recurrir asociando ideas, así como interpretando. Cfr. Harry S. Broudy, *Para qué sirve la educación escolar*, p. 34, Grijalbo, 1995

Ahora bien, tanto la disposición a escuchar, como la claridad en la expresión, son recursos que se cultivan. Desarrollar estos recursos es inseparable de la lectura e interpretación de textos filosóficos. Leer implica de algún modo aprender a escuchar, pues con la lectura nos embarcamos en un viaje hacia el redescubrimiento de las palabras que la gente usa cotidianamente. Al leer, los significados de los que nos servimos para movernos en el mundo adquieren nueva vida. Esas palabras tienen el poder de revelarnos algo que quizás nos hablaba en secreto, pero no habíamos escuchado claramente hasta encontrarlo por escrito. La escritura es la instancia del habla gracias a la cual las vivencias se vuelven patrimonio social.

Su función es establecer un registro de los acontecimientos, describir el estado en el que se encuentra la sociedad, tanto en sus manifestaciones aparentemente más insignificantes, recuperadas o transformadas por la literatura, como en los cánones científicos o filosóficos. La escritura funda, como ha señalado Roland Barthes, la relación entre creación y sociedad, pues en la escritura se hace el relato del mundo que el escritor experimenta y retrata, estudia o juzga; y por ello la escritura revela, en el momento mismo en que es expuesta al lector, una forma de aproximarse a la sociedad y a la historia.⁷

Los libros nos llevan por rutas insospechadas. En ese viaje alguien nos dice lo que piensa y siente, invitándonos también a compartir sus descubrimientos. Seguir una voz a través de la escritura, es como caminar junto a un desconocido por el mismo camino, pues si la lectura nos despierta el apetito por descubrir paisajes nuevos con las mismas palabras, (lo que el autor ha encontrado en su búsqueda), también nos permite redescubrirnos a nosotros mismos si sabemos escuchar con atención.

Por esa razón la lectura puede dar lugar a una grata conversación, siempre y cuando las inquietudes plasmadas en el texto despierten nuestra sensibilidad.

7 "Lengua y estilo son fuerzas ciegas; la escritura es un acto de solidaridad histórica. Lengua y estilo son objetos; la escritura es una función; es la relación entre la creación y la sociedad, el lenguaje literario transformado por su destino social, la forma captada en su intención humana y unida así a las grandes crisis de la historia." Roland Barthes, *El grado cero de la escritura*, p.22, Siglo XXI

Sólo en el momento en que el texto deja de ser un mero instrumento, un artefacto cuya finalidad es distinta a las emociones que provoca, es cuando se convierte en el objeto de disfrute con el cual nos identificamos. Y es precisamente el impulso por compartir ese íntimo deleite, lo que invita a contrastar nuestra lectura con el juicio de otros. Saber si lo hallado en el texto también es reconocible o no para nuestro interlocutor, da lugar por ello a contrastar las interpretaciones divergentes.

La lectura estimula la curiosidad y la disposición a conversar, y por lo tanto nos acerca al diálogo. De ahí que la lectura se encuentre ligada al interés por escuchar y el deseo de saber. Leer, escuchar y argumentar, constituyen así, elementos intrínsecos al diálogo. Por eso una de las tareas prioritarias del profesor es promover la lectura y el examen de ideas en el aula.

Pero todo ello requiere tomar en consideración las condiciones concretas en las que se encuentra el que enseña, los conocimientos previos del que aprende, así como los objetivos, estrategias, y recursos con los que se cuenta para lograr esta aspiración. Por ese motivo no se debe ignorar el contexto institucional en el que toda esta práctica educativa se realiza, afortunada o desafortunadamente. En el caso que nos ocupa, la intervención didáctica se llevó a cabo partiendo de un plan general que se fue modificando conforme las condiciones de tiempo y espacio así lo requirieron. Dos fueron básicamente los instrumentos que se utilizaron para medir la percepción de los alumnos respecto a la propuesta: un examen de conocimientos y un cuestionario sobre la participación en clase. El informe aparece al final del trabajo. Ahí se detallan el método y los resultados obtenidos.

En resumen, los ejes del trabajo son los siguientes: a) en lo referente al marco teórico se ha optado por abordar el problema de la enseñanza de la filosofía partiendo de problemas que abreen en las inquietudes e intereses de los alumnos, sirviéndose del diálogo como un factor indispensable para el análisis y la crítica rigurosa de los contenidos propuestos. b) por otra parte, la instrumentación didáctica se realiza tomando en cuenta estos elementos, a la vez que pone especial énfasis en los aspectos relativos a la participación de los alumnos, en concordancia con la lectura, y el examen de las nociones y conceptos

clave tratados durante el curso. c) la evaluación de los alumnos se efectuó en atención a los progresos observados a lo largo del curso, con base en las tareas, participaciones, y examen. La idea del aprendizaje como un proceso integral, implica hacer un seguimiento del grupo, y de los alumnos en particular, durante todo el curso y no únicamente al final.

Lo que sigue es una aproximación al contexto socio educativo de la institución en donde se sitúa la propuesta que se presenta. En este caso el Colegio de Ciencias y Humanidades. A si mismo, se expone a grandes rasgos el marco teórico que da lugar a un enfoque didáctico que privilegia el diálogo, la investigación y la reflexión filosófica, como los ejes teóricos de la propuesta, para finalmente describir la práctica docente realizada, y el informe sobre los resultados obtenidos.

1. El Colegio de Ciencias y Humanidades, escenario de la práctica docente

Los principios educativos del Colegio

Entender el contexto social en el que se inscribe la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades, reclama la comprensión de las etapas por las que el plan de estudios ha transitado durante cuarenta años. Ignorar la historia de los planes y programas, las modificaciones que han sufrido, así como cuales eran o siguen siendo sus principios pedagógicos, cuando cambiaron y en que sentido afectaron en los hechos las prácticas de los profesores y alumnos; Implicaría obviar la conformación de las circunstancias que hoy en día determinan las exigencias de la institución respecto al trabajo docente.

Desde su fundación en 1971⁸, se planteó la necesidad de crear un bachillerato donde se recuperase la experiencia docente de las distintas facultades de la Universidad. Así como generar una alternativa educativa a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). No está demás recordar que la Universidad tiene en La Escuela Nacional Preparatoria un baluarte para la formación de los futuros profesionistas del país. Pues la ENP sirvió desde sus orígenes como la escuela encargada de preparar a los estudiantes para incorporarse a la universidad; de ahí que su plan de estudios, así como sus programas estén dirigidos a introducirlos en las disciplinas de nivel superior.

En los años setenta del siglo pasado la demanda de lugares a nivel licenciatura se hizo cada vez mayor, por lo que la UNAM se esforzó por dar cabida a más alumnos. Así, podemos observar en esos años la apertura de nuevas facultades, escuelas y colegios. Por ese motivo el estado brindó recursos para la construcción de cinco planteles del CCH en la zona metropolitana: Sur, Vallejo, Oriente, Azcapotzalco, y Naucalpan en el estado de México. El CCH nace entonces en el contexto de una política de estado, tendiente a privilegiar la función de las facultades como centros de investigación y difusión de del conocimiento científico.

8 Proyecto académico para la revisión curricular, *cuadernillo No 7*, CCH, p.14

Y por otro lado, a ofrecer plazas a los estudiantes que pretenden ser parte del gran proyecto educativo en el que se convirtió la UNAM.

Así, la Universidad en ese momento es uno de los ejes para la formación de profesionistas en México, por lo que se pretende que el CCH sea un modelo innovador de bachillerato, en el que se pondere la investigación por encima de la cantidad de horas que los estudiantes pasan en las aulas. Esta intención responde a la crítica que en el terreno pedagógico se desarrolla por aquel entonces respecto a la llamada *educación tradicional*. En otro apartado de este trabajo, se tocará el tema de la crítica a la educación tradicional, y su relación con el surgimiento del modelo educativo del Colegio.

Por último, la creación del Colegio expresaba uno de los objetivos primordiales de la Universidad: “intensificar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria de especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación”⁹. La intención de vincular a las facultades con la formación de los estudiantes de bachillerato, tendrá la finalidad de que los estudiantes egresados del CCH se incorporen con mayor efectividad a los estudios de licenciatura.

Las distintas etapas por las que ha pasado el Colegio en cuanto a los planes y programas de estudio, se encuentran íntimamente ligadas con los acontecimientos políticos internos sobre los cuales no existe un archivo oficial al respecto. Sin embargo, bastará con los registros acerca del desarrollo de los planes y programas, pues en buena medida éstos reflejan las aspiraciones de la institución; aunque la realidad en las aulas diste mucho de lo que se proponen.

El plan de estudios

Es factible distinguir básicamente tres etapas en la conformación de los planes y programas de estudio del Colegio. La primera desde su surgimiento en 1971 hasta

9 “Proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Exposición de motivos, en *Gaceta UNAM*, Vol. 2 núm. Extraordinario (1 de febrero de 1971), p. 2

1979. La segunda abarca desde 1996 al 2001. Y la tercera del 2001 a la fecha. En la primera etapa solamente se presenta en los planes de estudio la secuencia de las materias por semestre, los temas a tratar en cada materia y su integración con otras asignaturas. Pero sobre todo, en esta primera etapa se establecen los principios del modelo educativo. Estos criterios serán fundamentales para el diseño curricular, así como para la formulación de propósitos, objetivos y estrategias didácticas.

En ese sentido, es lícito señalar cuatro principios elementales. Uno es de carácter metodológico, y los otros tres son formativos: 1] Cultura Básica: *“El modelo giró en torno a lo que después se denominó Cultura Básica, cuyo núcleo consiste en penetrar en el conocimiento con dos formas de pensamiento que se expresan en un lenguaje cada uno: el matemático y el español; con dos métodos para investigar: el experimental y el histórico-social [...]”*¹⁰. Este primer principio pone énfasis en la obtención de recursos que les serán útiles a los estudiantes para el manejo e interpretación de textos de cualquier índole, así como para la resolución de problemas en el ámbito de la experimentación. Pero el aporte peculiar del proyecto se encontraría en los otros tres, pues en ellos se halla con toda claridad la intención de hacer del estudiante el sujeto protagónico de la práctica educativa:

2.- Aprender a conocer. *“Esto significaría aprender a aprender entrenando la atención, memoria y el pensamiento para su ejercicio a lo largo de toda la vida.”*¹¹ El principio apunta a su vez a una concepción educativa en la que se privilegia la investigación como el camino idóneo para la adquisición de nuevos aprendizajes.

3.- Aprender a hacer. Alude a la necesidad de que los estudiantes, al entrar en contacto con las técnicas de investigación y los procedimientos de laboratorio, desarrollen habilidades que los capaciten para el uso de fuentes, instrumentos, y materiales de diversos géneros. En el cuadernillo 7 encontramos que: “se refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, supone conocimientos y

10 Proyecto académico para la revisión curricular, cuadernillo 7, p. 15

11 Ibíd. p. 15

elementos de métodos diversos y, en consecuencia determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase”¹².

4.- Aprender a ser. El principio se refiere a la formación integral de los estudiantes como sujetos responsables de su propio aprendizaje. Pero también en el aspecto ético; es decir, en cuanto la obtención de conocimientos los compromete frente a la sociedad. Ya no se trata entonces según este modelo, de promover la acumulación de conocimientos, la aplicación acrítica de técnicas, la formación de sujetos desvinculados de su entorno social. Sino por el contrario, pretende estimular la creatividad, la investigación y la crítica.

Durante los años setenta y hasta mediados de los ochenta, es muy probable que el Colegio viviera uno de sus momentos más fructíferos. Para 1979 el plan de estudios hace precisiones con relación a los primeros programas, los objetivos, las horas destinadas a cada asignatura y los temas. No obstante el avance formal en los programas de estudio, quizá lo más significativo sean los cambios operados en la Universidad a raíz de las luchas de tipo político que se suscitan a finales de esa década dentro de la institución. Los ochenta marcan para el Colegio la continuación del impulso original de un proyecto influido por una pedagogía crítica que acentuaba el papel activo de los estudiantes en el proceso educativo. Y de la necesidad por otra parte, de ampliar la matrícula.

La reforma de los planes y programas de estudio que concluyó en 1996 transformó sustancialmente el mapa curricular del Colegio. Si en sus orígenes el Colegio contaba, por ejemplo, con tres materias opcionales en sexto semestre respecto a las disciplinas filosóficas (ética, estética, y filosofía). Para 1996 estas tres materias se funden en una sola (filosofía), a la vez que se abre una opcional (temas selectos de filosofía). También el número de horas en el salón de clase se incrementa de 17 a 29 por semana para los estudiantes. Y la duración de cada clase se modifica. Desde la instauración del *plan de estudios actualizado* (PEA) las clases duran dos horas en lugar de una.

12 *Ibíd.* P. 15

No sólo en lo que toca a la filosofía se observan estas transformaciones. En realidad el PEA trae consigo una reconfiguración de toda la currícula, así como el replanteamiento de algunos de los propósitos que dieron lugar al modelo CCH. Aunque en la formulación del PEA se reconocía la importancia de reafirmar el modelo educativo original, en los hechos, se incorporaron nuevos elementos; por un lado los ya apuntados anteriormente, y por otra parte, “la actualización de los contenidos y metodología de la enseñanza, y el ofrecimiento de programas de estudio con enfoques bien definidos [...]”¹³

El programa indicativo para las asignaturas de Filosofía I y II

El plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades se conformó originalmente partiendo de cuatro áreas:

- a) Ciencias experimentales
- b) Matemáticas
- c) Talleres
- d) Histórico - Social

Aunque actualmente existen directrices más precisas acerca de cómo instrumentar el modelo educativo de la institución, todavía no queda claro para la mayoría del cuerpo docente, las formas concretas en las que se pondrá en marcha la propuesta. Sobre todo tomando en cuenta que la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) ha venido a modificar en muchas instituciones el mapa curricular.

En el caso del CCH las materias de Filosofía I y II se ubican en el área Histórico - Social, y se imparten en el sexto semestre como asignaturas obligatorias. Desde 1996 los cambios al plan y programas de estudio transformaron la currícula original del Colegio. Si antes de la reforma Filosofía, Ética, y Estética formaban un solo bloque en el que cada una era opcional, actualmente dos de ellas, como ya se apuntó antes, han desaparecido formalmente del plan de estudios dando lugar a una sola materia obligatoria, *Filosofía*. La cual absorbe de algún modo a las

13 *Ibíd.* p. 23

otras dos; Ética y Estética. Dejando como materia opcional a *Temas selectos de filosofía*.¹⁴

El que la filosofía pertenezca al área Histórico Social, se debe a consideraciones de orden epistemológico que señalaremos a continuación. Por una parte, la concepción del conocimiento como un constructo histórico y social. Y por otra parte, su carácter formativo, crítico, y argumentativo. Al respecto podemos citar un documento del Colegio, aparecido en 2005, donde se pretende aclarar la orientación del área respecto a la naturaleza de las disciplinas que la componen. Las consideraciones que aparecen en seguida, forman parte de los argumentos a partir de los cuales se justifica su pertinencia dentro de un campo de estudios delimitado, la relación que guardan entre sí las asignaturas, así como la utilidad que tienen para la formación de los estudiantes.

La nueva epistemología de las ciencias sociales basa sus preceptos en la relación de las mismas con la historia. Para recomponer o reconstruir la fragmentación de las ciencias sociales, el punto de convergencia será la historia en sentido amplio y no sólo disciplinario. Las ciencias son ciencias históricas, debido a que su objeto propio, los hechos sociales, no pueden separarse de una específica estructura espacio-temporal¹⁵.

El que desde la fundación del colegio se enfatice el nexo entre historia y ciencias sociales, responde a la necesidad de replantear el estatuto del conocimiento dentro del ámbito de las instituciones públicas de nivel medio superior. A diferencia de los planes de estudio para los que el conocimiento es una suma creciente de información, un depósito cuya acumulación de nuevos descubrimientos enriquece el tesoro del saber. En el proyecto del CCH se pondera la idea de que todo conocimiento es al fin de cuentas fruto del devenir histórico en el que surgen, se estructuran y despliegan, el conjunto de nociones, conceptos, valores, que sirven como referencia objetiva para la comprensión del mundo que habitan los seres humanos.

14 *ibid.* p. 23

15 Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Revisión del plan de estudios, Tercera etapa, *Orientación y sentido de las áreas. Área Histórico-Social.*, p. 12 (texto corregido), 2005

De ahí que la así llamada nueva epistemología, se convierta en la crítica a las concepciones de corte positivista. Desde la perspectiva positivista las ciencias aparecen para los estudiantes como un conjunto desarticulado de conceptos, datos, acontecimientos. Los reproches al enciclopedismo son el reflejo de esta urgencia por concatenar los esquemas interpretativos de las distintas disciplinas científicas, con la intención de darle coherencia a la cada vez más amplia gama de estudios, procedimientos, y métodos de investigación. La pretensión de brindar una cultura básica va en ese sentido. No sólo para que los alumnos aprendan a discriminar datos, ordenar información, desarrollar habilidades. Sino para que puedan distinguir entre distintas maneras de interpretar un acontecimiento, valiéndose de los métodos de las ciencias sociales y naturales.

Dentro de este marco, a la pregunta de ¿para qué enseñar filosofía? Se responde de la siguiente manera: para conocer los principios del conocimiento, los tipos de validación científica, la diferencia entre los distintos órdenes científicos, así como la distinción respecto del conocimiento y los valores; *“Conocer los fundamentos del conocimiento, los tipos de conocimiento, los instrumentos de prueba o validación del conocimiento y la diferencia entre conocimiento y valores”*.¹⁶

En lo tocante a la necesidad de generar una conciencia crítica en los estudiantes, también se pone énfasis en *“favorecer la formación de una conciencia ética para interpretar y actuar en el mundo, tomar decisiones autónomas y producir mayores saberes”*.¹⁷ El CCH ha promovido desde su origen el fomento de la autonomía en los alumnos. La autonomía implica en este contexto, que los individuos sean capaces de tomar sus propias decisiones, posibilitando con ello una actitud responsable de estos frente a sus propios actos, con la intención de que se vuelvan sujetos activos de su formación académica.

Una actitud de esta naturaleza se hace patente en dos sentidos que no son excluyentes entre sí. En primera instancia se promueve que los estudiantes se

16 Ibíd. p. 24

17 Ibíd. p. 25

vuelvan participes del proceso educativo; el trabajo en equipo, la búsqueda de información por cuenta propia. De este modo el asumir la responsabilidad de lo que dicen y hacen en el aula, serían entonces el reflejo de la autonomía en el ámbito escolar. Al respecto se podría decir en términos muy generales que el Colegio cumplió, por lo menos en sus dos primeras décadas de funcionamiento con este propósito.

Aunque no contamos con datos precisos acerca de las actitudes de los estudiantes dentro del Colegio, ni tampoco después, cuando ya muchos de ellos cursan estudios superiores, tenemos noticia por testimonios personales, tanto de profesores como de ex alumnos, que una característica de quienes cursaron estudios en el CCH, era su espíritu participativo. En otro sentido, el Colegio espera de sus egresados una disposición a convertirse en ciudadanos comprometidos responsablemente con los asuntos públicos de su país.

Por esa razón, promover la autonomía no apunta exclusivamente hacia fines éticos; los propósitos de esta actitud se extienden al desarrollo de hábitos de estudio que sirvan como recursos prácticos e intelectuales al momento de cursar estudios superiores. Concretamente, dichos hábitos se refieren a la disposición de los alumnos para investigar los diversos componentes de los problemas planteados en clase, así como el desarrollo de la capacidad para recabar y discriminar información. La Filosofía jugaría entonces un papel preponderante en el cumplimiento de tales aspiraciones. Pues dadas sus características, se convertiría en el eje articulador de los dos principales métodos de conocimiento propuestos en el plan de estudios; el método experimental, y el método histórico social; los cuales forman parte de lo que el actual plan de estudios se considera parte de la llamada cultura básica. La cultura básica conforma la plataforma de conocimientos indispensables con los que deben contar los estudiantes de bachillerato.

Características de la Filosofía para la institución

A continuación se exponen de manera sucinta los rasgos distintivos de la filosofía dentro del marco del modelo CCH. En el documento sobre la orientación y sentido de las áreas al que hemos hecho referencia anteriormente, se reflexiona acerca de que tipo de filosofía se debe enseñar, sin que se haga mención a ninguna tendencia filosófica en particular, habida cuenta de la gran diversidad de posturas existentes hasta el día de hoy.

Acorde a los principios rectores de la práctica educativa del Colegio, los cuales serán analizados en el siguiente apartado, se establece un perfil de la enseñanza de la filosofía en el cual se ponen de relieve los siguientes aspectos: a) la filosofía como reflexión racional, crítica y argumentativa. b) la filosofía en cuanto pensamiento histórico. c) el carácter auto constitutivo de la filosofía.

a) La filosofía como reflexión racional, crítica y argumentativa

A partir de la reforma de los planes y programas de estudio de 1996, se ha redimensionado la importancia de la argumentación y las habilidades de pensamiento, elementos propios del pensar científico y filosófico. La coherencia que se requiere para argumentar, la precisión en los conceptos, y el rigor teórico, son característicos de la reflexión filosófica, de ahí la importancia de recuperarlos como recursos formativos para la comprensión teórica en todos los ámbitos del saber.

b) La filosofía en cuanto pensamiento histórico

En lo que se refiere a los contenidos propiamente filosóficos, se les considera “respuestas temporales a problemas epocales”¹⁸, o en otras palabras; el contenido de los problemas filosóficos y sus posibles respuestas, resulta de una determinada circunstancia histórica. Son valiosos porque constituyen “*un fondo de recursos*

¹⁸Ibíd. p. 27

conceptuales o metodológicos que el profesor ha de saber traducir convenientemente".¹⁹

c) El carácter autoconstitutivo de la filosofía

En el documento al que hacemos alusión, también se comenta la relación de la filosofía con la didáctica, donde se insinúa que el pensamiento filosófico es capaz de generar sus propios recursos didácticos. Por esa razón se habla de *"la relación autoconstitutiva de la didáctica filosófica"*²⁰. Es decir, que en el ejercicio mismo del filosofar se encuentra presente la necesidad de esclarecer a través del lenguaje, la realidad en sus diferentes aspectos. De ahí que el pensar filosófico tenga como una de sus funciones primordiales el análisis de los esquemas interpretativos de las ciencias sociales y naturales. En otras palabras, la filosofía indaga, reflexiona, propone alternativas sobre las formas de pensamiento.

La filosofía como disciplina vinculante

El que la filosofía se constituya como una disciplina cuya característica esencial sea la investigación sobre las distintas formas de pensar, hace de ella una disciplina vinculante; pues dado que examina las ideas con las cuales interpretamos y comprendemos el mundo, les brinda a los estudiantes la oportunidad de establecer nexos entre la rica variedad de conocimientos que componen el panorama de las asignaturas que cursan en el bachillerato. Esta cualidad le otorga un lugar preponderante dentro de la currícula. Porque en última instancia, ninguna materia, excepto la filosofía, contempla dentro de sus prácticas la reflexión misma como objeto de estudio.

Las matemáticas, la historia o el derecho no necesariamente reflexionan en todo momento sobre sí mismas. Sus objetos de conocimiento se ofrecen para ellas como algo supuesto de antemano. Por esa razón tampoco consideran en primera instancia explicar en que consiste su diferencia de método con las demás. Pues se

19 *Ibíd.* p. 27

20 *Ibíd.* p. 27

dedican a explicar sus descubrimientos, antes que a analizar cuales son las características propias de sus modos de pensar. Para ello requieren un método, un cierto proceder para acertar en su búsqueda.

Ahora bien, el camino para llegar al conocimiento, así como los procedimientos adecuados a seguir en la consecución de los propósitos de una investigación, es el método. Las ciencias conciben métodos para la comprensión y explicación de los acontecimientos sociales y naturales. Estos métodos difieren unos de otros en principio, por la forma en que cada disciplina recorta su objeto de estudio, y por lo tanto en el modo de establecer límites precisos acerca de lo que sabemos de ese objeto. Por esa razón, cada ciencia privilegia un camino específico, adecuado a los problemas que han dado lugar a las investigaciones que realiza. En contraste con las ciencias particulares, la filosofía reflexiona y explica el método en cuanto tal. Porque en el hecho de preguntarse sobre la posibilidad del conocimiento, así como por el proceso que permite llegar a él, implícitamente da lugar a la necesidad de comprender las vías para alcanzarlo.

El ejercicio de la reflexión filosófica implica por lo tanto, el examen de las nociones, los prejuicios y las creencias, a través de los cuales se sabe de la naturaleza, la sociedad, el mundo. Gracias al examen filosófico, es posible someter a prueba los supuestos que dirigen el pensamiento en una dirección y le impiden mirar en otra.

Esta manera de situarse frente al pensar, que se distingue por inquirir acerca de la estructura del pensamiento mismo, es privilegio de la filosofía. Pero dicho privilegio, recae sobre la exigencia de dudar radicalmente acerca del sentido de las nociones, los conceptos, las creencias desde donde se entiende la sociedad y su historia. Por eso puede jugar el papel de disciplina vinculante dentro de la escuela, porque esencialmente su tarea es reflexionar sobre el conocimiento, el método, el entramado conceptual de la teoría. Todas las ciencias conocen, indagan, elaboran hipótesis. Pero sólo la filosofía pregunta ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué es el método? ¿Qué es el pensamiento? Sobra decir que este tipo de preguntas son fundamentales, pues intentan esclarecer los elementos

inherentes al conocimiento; aquello en lo que cualquier método, por llamarse así, concuerda con otros. La filosofía intenta descubrir como es que el pensamiento instaure un horizonte de comprensión, en el cual nos encontramos experimentando el mundo, disfrutándolo o padeciéndolo.

Es falso que si en cualquier asignatura los alumnos se ven obligados a relacionar conceptos, el pensamiento filosófico se encuentre de algún modo presente en todas ellas, o que por el hecho de sacar conclusiones lógicas un día, ya somos filósofos. Por los argumentos antes expuestos es fácil darse cuenta de que la práctica filosófica no es inmanente a cualquier forma de pensar. No es transversal. Sino por el contrario, se podría afirmar que en términos generales, las diferentes formas de pensar en la vida cotidiana suelen ser resistentes a la duda. La filosofía no se halla implícita en el pensamiento, como las abejas a la miel. No se ejerce por default. En contra de esa banalización es preciso recalcar su función integradora. El pensamiento filosófico instaure la oportunidad de hallar las diferencias y de identificar lo común.

Un programa de la materia no debe olvidar el carácter vinculante de la filosofía en el salón de clase, así como su talante crítico. De otro modo es probable que se condene al aburrimiento. Pues carecería de un ingrediente clave para incitar a los estudiantes a emprender el estudio de los problemas filosóficos: desafiar gracias a la duda y la curiosidad constantes, las certezas petrificadas.

Necesidad de un programa operativo

El programa indicativo para las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II que actualmente sirve como guía para la formulación de los programas operativos de los profesores en el Colegio, ha pasado por las etapas a las que ya se ha hecho referencia, hasta culminar en el esquema actual surgido de las reformas llevadas a cabo en 1996. En el momento actual, después de algunos ajustes, los temas para filosofía I contemplan dos partes: 1) la distinción de la filosofía con relación a otras formas de conocimiento; lo que a su vez implica delinear una definición de la

disciplina considerando cuatro áreas propias de la misma. En primer lugar las cuestiones relativas al conocimiento, así como las que se ocupan de la ética, la sensibilidad, y el razonamiento en general. Por otro lado, se propone contrastar el pensamiento filosófico con relación a la religión, la magia y la ciencia. 2) para la segunda parte se pone énfasis en la necesidad de abordar los problemas que conciernen a la argumentación como una herramienta que facilite la expresión escrita y la lectura crítica de textos.

En lo tocante a las estrategias, el programa institucional sugiere vincular durante todo el curso los problemas filosóficos con la vida cotidiana de los estudiantes. Las preguntas que se proponen como posibles ejercicios en el aula suelen ser de carácter muy general. Ello se debe en gran medida al hecho de que dicho programa deja abierta la puerta para que los docentes partan de la concepción filosófica que les parezca más apropiada, sin que exista una indicación específica al respecto, y por lo tanto sin claridad acerca de la secuencia entre los distintos contenidos de la asignatura. En la presentación del programa se caracteriza la filosofía como producto y actividad. *”Como producto, pues es el resultado de todo el proceso histórico de producción del pensamiento filosófico, que abarca todos los filósofos de todos los pueblos...”*²¹ Y como actividad, en cuanto la filosofía debe estimular la capacidad reflexiva de los estudiantes, así como su autonomía. Sin embargo es notorio que ésta caracterización sigue siendo excesivamente general.

Pero sobre todo debe subrayarse la importancia que se le da a la construcción del conocimiento por medio de *problemas*. Aquí es preciso entonces, detenerse a reflexionar sobre el hecho de que no existe indicación alguna acerca del proceder indispensable para darle continuidad a los aprendizajes que se proponen. Es decir, los profesores del CCH no cuentan con indicaciones metodológicas sobre la secuencia de los temas, ni tampoco con elementos que les orienten acerca de la forma en que los aprendizajes propuestos se enlazan.

Esa es la razón por la cual se vuelve menester elaborar un programa operativo con una metodología en donde se haga patente, en primer lugar, la concepción

21 Programa de Filosofía I *Introducción al pensamiento filosófico y la argumentación*, p. 4

filosófica desde donde se piensa el ejercicio de la disciplina como tal. Es decir, la filosofía pensada como *producto histórico y actividad reflexiva*. Lo que a su vez exige delinear con más precisión las características de dicha actividad, y explicar en que sentido la historicidad del pensamiento la determina. De otro modo tendremos que conformarnos con un esquema general de temas, estrategias y aprendizajes, sin que exista una estructura y un método que los soporte.

El marco teórico de este trabajo apunta en ese sentido, y el programa operativo es el resultado concreto de esa reflexión. Una de las ideas centrales de la propuesta que se pone a consideración, es precisamente la existencia de un nexo entre el ejercicio del pensar filosófico y la práctica docente. La presentación de la materia por parte de los profesores, los textos elegidos como hilo conductor de sus exposiciones y ejercicios en clase, así como las estrategias de las que se valen a la hora de poner en marcha el proceso de enseñanza, se encuentran íntimamente relacionados con los conceptos relativos al conocimiento y la ética, la religión y la ciencia, que guían la labor de esos profesores.

La práctica docente de los profesores es de algún modo la expresión didáctica de su concepción filosófica, por lo que se puede cometer un grave error al implementar *una* o *varias* estrategias para la enseñanza de la filosofía sin considerar lo anterior. Como si se pudiera separar arbitrariamente el proceso de aprendizaje, de los mecanismos a través de los cuales se lleva a cabo en la práctica. Tampoco se debe hacer tabula rasa de la variedad de contenidos dentro de los distintos programas o temarios que los docentes actualmente utilizan. Si eso ha sido posible en otras asignaturas, se debe a que sus programas institucionales contemplan una secuencia de contenidos cuya correspondencia con sus respectivos aprendizajes es hasta cierto punto explícita.

Pero lo que en otras materias se da por hecho, en filosofía es menester aclarar. Por esa razón se requiere elaborar un programa operativo en el que se pueda encontrar la secuencia de temas y aprendizajes. Dicho programa deberá contar además, con una bibliografía en la que se hagan explícitos los temas a tratar. La bibliografía es un elemento que se ha descuidado en el programa indicativo. En

realidad, lo único que se evidencia con este descuido es la falta de un enfoque filosófico-didáctico claro, que de la pauta para que el profesor elija adecuadamente los conceptos articuladores que le permitirán pasar de un tema a otro, y que su vez le sirva para saber como abordarlos.

El contexto de estudiantes y docentes

Los docentes

Las materias del área histórico-social no contaban hasta 1996 con un programa institucional que permitiera a los profesores establecer criterios comunes de planeación y evaluación de su trabajo. Esto dio como resultado que durante mucho tiempo no se tuvieran datos precisos sobre el desempeño de los estudiantes con relación a los planes y programas de estudio.

La diversidad de enfoques de los cuerpos colegiados, y profesores en particular, ha generado una disparidad de métodos y formas de enseñanza que no siempre resultó afortunada. Pues en gran medida propició, ya desde la fundación del Colegio la dispersión del trabajo académico. En los hechos nunca existió una instancia que permitiera compartir experiencias acerca de los problemas concretos a los que se enfrentan los profesores. Aunque formalmente se han implementado foros para tal finalidad²². En gran medida dichos foros significaban, y sigue siendo así; eventos de carácter burocrático. Pues a los profesores se les exige cumplir con un mínimo de asistencia a cursos, cuyo cumplimiento es un requisito para obtener toda clase de recompensas y estímulos, dependiendo de su categoría.

En la medida que el Colegio aceptaba de facto que los cuerpos colegiados (academias), o el profesor en particular, diseñaran los programas para cada materia, no se podía saber en un sentido general cuales eran concretamente los criterios para la elección de un tema, o las habilidades que los estudiantes

22 Antes de la reforma de 1996, la semana académica, donde se reunía a todos los maestros por materia; y más tarde los talleres para la recuperación de la experiencia docente, donde sólo se convocaba a los maestros por plantel.

deberían desarrollar durante el curso. En caso claro está, de que se considerara la obtención de dichas habilidades por parte de los estudiantes.

No obstante lo anterior, es posible describir algunas formas de trabajo que se han realizado tradicionalmente en el Colegio, y que aún siguen vigentes, aún considerando los esfuerzos institucionales para que los profesores instrumenten el modelo del CCH. Dichos esfuerzos se han visto reflejados en las recomendaciones, cursos, y propuestas que forman parte de los programas que se implementaron para tal efecto con la instauración del nuevo plan de estudios: el *programa de actualización y superación académica (PAAS)*, el *programa de formación y renovación docente (PROFORED)*, y la *maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS)*.²³ Por otra parte, se ha insistido frecuentemente en la necesidad de una mejor formación de los docentes, en el entendido de que la responsabilidad del proceso educativo recae fundamentalmente en ellos. Eso explica que cada ciclo escolar en las instituciones de nivel medio superior, se implementen cursos para profesores cuya finalidad es mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, en un estudio realizado por Armando Álcantara y Juan M. Zorrilla²⁴ se señala que aún considerando la urgencia de una adecuada preparación del cuerpo docente, los cursos implementados para tal fin no tienen el impacto requerido, debido a una falta de seguimiento respecto a su eficacia, y al hecho de que los profesores suelen considerarlos un requisito más en el acrecentamiento de los puntos en su curricula.

El intercambio de experiencias con los colegas que imparten la misma materia, así como la discusión acerca de las ventajas y desventajas sobre la puesta en marcha de ciertas estrategias en lugar de otras, ha permitido la socialización de textos y prácticas educativas. No obstante, aunque en algunos casos estos esfuerzos han sido fructíferos, en gran medida permanecen aislados, pues no se sistematizan ni comparten a nivel general dentro de la institución.

23 Proyecto académico para la revisión curricular, *Cuadernillo No.5*, CCH, P. 21-23

24 Cfr. Álcantara A. y J. F. Zorrilla, *Globalización y educación media superior en México*, Pófiles Educativos, vol. XXXII, IISUE-UNAM, 2010, p. 45

Quizás sea pertinente señalar al respecto, que en este caso la experiencia docente abarca un amplio abanico de aspectos; desde constatar que determinadas actividades son adecuadas a los temas, así como la observancia de giros expresivos o hasta bromas cuya efectividad radica en relajar la tensión en clase. La experiencia es en este contexto, la comprensión de un proceso en el que el observador mismo se encuentra involucrado. Un recorrido por los momentos afortunados como por los desafortunados. En el entendido de que el proceso no esta acabado, sino en continuo cambio.

En los hechos, es probable que los docentes apliquen técnicas y estrategias cuyos resultados no siempre han demostrado ser apropiados a las necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta además, que no han pasado por una revisión crítica por parte de sus colegas o la institución. Ello ha dado lugar a patrones recurrentes en la enseñanza, los cuales se efectúan con independencia de los propósitos institucionales. En ese marco, se entiende por patrones de enseñanza de la filosofía, la puesta en marcha de ciertas prácticas destinadas al aprendizaje en las aulas. Dichas prácticas se corresponden a su vez con unos principios que no necesariamente se hallan explicitados al momento de impartir clases. Por otra parte, cabe mencionar que en el caso específico de los profesores de filosofía, estos tienden a desestimar los modelos pedagógicos ofertados por el Colegio debido principalmente a dos razones.

1) La filosofía exige preguntarse a fondo sobre fundamentos de orden epistemológico. Cuando los profesores de filosofía examinan los modelos pedagógicos, se encuentran con problemas de ese tipo que en los modelos aparecen como principios educativos, o que se tocan sólo tangencialmente. 2) Además, las iniciativas pedagógicas ofrecidas por la institución para el mejoramiento del trabajo docente, generalmente ignoran las determinaciones concretas impuestas al maestro en el desempeño de su quehacer cotidiano. Los bajos salarios, el número de alumnos en cada grupo, la cantidad de grupos a atender, los horarios, la inseguridad laboral, y otras. De ahí una cierta

desconfianza por parte de los docentes con relación a asumir nuevos enfoques pedagógicos.

Ahora bien, ¿Por qué se hace alusión a esta desconfianza? Porque durante las diferentes etapas de recomposición del proyecto curricular del Colegio, es muy probable que hayan continuado las mismas acciones educativas, los mismos patrones. Desde los profesores con mayor antigüedad, que simple y sencillamente ignoran por completo los cambios de enfoque del plan de estudios, hasta los de reciente ingreso, que en ocasiones se sienten motivados a adaptar el modelo a sus cursos, obteniendo resultados por lo menos dudosos, dado que generalmente dichos modelos son elaborados en circunstancias que poco o nada tienen que ver con las condiciones específicas en las que desempeñan su labor.

Sobre este punto, el análisis realizado por Ángel Díaz Barriga sobre tres dimensiones que intervienen en la aplicación de un programa de estudios, es muy útil para entender que no basta con atribuir a los profesores toda la responsabilidad respecto a la enseñanza, si a la vez no se toman en cuenta factores institucionales determinantes a la hora de instrumentarlo. El autor distingue tres esferas que intervienen en la elaboración de los planes de estudio: a) la administrativa, b) la académica, c) la del poder²⁵. En estas instancias se decide la implementación de los planes de estudio, de acuerdo a las prioridades propias de cada ámbito.

Si los planes y programas son diseñados en atención a la esfera administrativa, por ejemplo, es muy probable que a los profesores se les dificulte adaptar el modelo a sus circunstancias, por encomiables que puedan ser los propósitos, pues las necesidades del trabajo académico en cuanto tal se verán subordinadas a las exigencias administrativas más que a las propiamente académicas. Ello repercute en la actitud de los docentes respecto a sus funciones dentro de la institución, pero también a sus expectativas laborales forjadas durante años. Si el trabajo académico adquiere valor a partir del cumplimiento de exigencias burocráticas (entregar informes, asistir a cursos obligatorios), y no en

25 Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas de estudio*, p. 42

consideración a las actividades cotidianas (elaboración y aplicación de exámenes extraordinarios, asesorías, conferencias), el profesor tenderá a pensar en la institución como un trampolín para ascender en el ámbito administrativo, más que en una oportunidad de enriquecer su práctica profesional. La exigencia a nivel burocrático de ofrecer resultados positivos, en atención a las metas que la institución se ha fijado para legitimarse políticamente, ha convertido la escuela en un espacio donde los profesores suelen ponderar la obtención de puntos por encima de su trabajo en el aula.

Esta situación originó que muchos espacios académicos, se convirtieran en instancias dominadas por una racionalidad burocrática. Con esta expresión queremos señalar un tipo de comportamiento de quienes consideran que lo más importante de su trabajo es prever cuáles son las ideas de su jefe, para así decidir como actuar. Este comportamiento logra, en los hechos, la renuncia de muchos docentes a la dimensión intelectual de su tarea, para atender preferentemente una razón burocrática.²⁶

Y todavía habría que considerar que, aún cambiando esas circunstancias en alguna medida, la inercia de las prácticas docentes sigue siendo un factor determinante al momento de echar a andar un nuevo proyecto. Ya que para modificar los hábitos de enseñanza, se necesitaría tomar en cuenta no sólo los planes de estudio, sino el contexto académico, administrativo y político dentro del cual se planea instrumentar dichos planes.

Es importante resaltar por otra parte, el hecho de que el mayor porcentaje de los profesores del Colegio (76%), son de asignatura, de los cuales 45% son interinos. Es decir, la gran mayoría están contratados por hora.²⁷ Lo que repercute necesariamente en una mayor carga de trabajo, pues para que un profesor de asignatura tenga un salario decoroso, debe atender siete grupos, es decir, un total aproximado de 250 a 300 alumnos por semestre.

26 *Ibíd.* P. 46

27 Diagnóstico institucional para la revisión curricular, p. 98.

En ese sentido se podrían identificar, como parte de un conjunto de acciones educativas, formas de proceder a la hora de impartir clase, que dejarían al descubierto las valoraciones que implícita o explícitamente guían la práctica del docente. Dichas formas de proceder o patrones de enseñanza, reflejarían así, los supuestos educativos o de sentido común en los que se basan los profesores al momento de impartir clase.

Una primera aproximación a estos patrones de enseñanza de la filosofía en el bachillerato del CCH, permitiría esbozar el siguiente esquema:

1.-La exposición de un tema sin interrupciones. El profesor lleva a cabo lo que prácticamente sería un monólogo.

2.-La exposición de un tema a partir de preguntas guiadas. Mientras el profesor explica el tema, continuamente dirige preguntas a los estudiantes con la finalidad de que éstos las respondan de acuerdo a la información vertida previamente.

3.-La resolución de cuestionarios y el trabajo en equipo. En este caso el profesor les pide a los alumnos que hagan ejercicios en equipo. Generalmente leer, y después resolver un cuestionario. Pero también se observa que los ejercicios incluyen la elaboración de mapas mentales y bitácoras. Su tarea se limita a dar indicaciones generales, y a revisar las tareas.

Probablemente los profesores combinan estos patrones de trabajo en una misma sesión, o en el transcurso de varias sesiones. Aunque en general suelen asumir un cierto tipo de dinámica, privilegiando un patrón respecto a otros. Pero lo que es común a los patrones antes mencionados, es básicamente la aplicación de criterios repetitivos. También existen dentro del contexto de los patrones de trabajo docente, prácticas cuya finalidad es *dejar correr el tiempo*. O en otras palabras, lo que se conoce comúnmente como no dar clase. El profesor de filosofía, que después de muchos años de enfrentarse al reto que implica plantear preguntas filosóficas, decide elaborar estrategias para evitar leer y discutir el contenido de los textos donde podrían aparecer esas preguntas, es un buen ejemplo.

No porque represente una categoría de profesor en sí mismo, sino porque sus *acciones* revelarían más allá de su persona, una tendencia, un esquema, un patrón posible de la praxis educativa dentro de la escuela. De este modo su estilo, la elección del discurso, o su actitud frente a la ética y la política, vendrían a evidenciar las consecuencias de una educación que enajena no sólo a los alumnos sino también al profesor. Al fin de cuentas, las acciones educativas reales de una escuela, son una muestra inequívoca del tipo de educación que se imparte en esa institución. En este caso, la intervención didáctica se llevó a cabo en las condiciones descritas en el capítulo tercero. No está de más recalcar que las condiciones de una práctica como la reportada aquí, difieren de la dinámica cotidiana del trabajo docente en varios aspectos; en primer lugar, se atendió un solo grupo, cuando en condiciones normales son siete. En segundo lugar, el profesor se hizo cargo del curso hasta el segundo semestre. Ello dificultó en alguna medida la aplicación de la propuesta, pues en atención a las características del proyecto, hubiese sido conveniente empezar desde el quinto semestre.

Los estudiantes

El trabajo como profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantea problemas ligados directamente a la necesidad de contar con elementos didácticos y metodológicos que permitan enriquecer la labor docente. Preguntarse por la importancia del ejercicio filosófico, como parte indispensable del entramado cultural con el que debería contar el estudiante de bachillerato, es un factor a considerar para quienes se dedican a la labor docente de nivel medio superior. Sobre todo tomando en cuenta que quienes asisten a clases de filosofía en el CCH, se encuentran en la adolescencia, cuando cierto tipo de preguntas se vuelven acuciantes para muchos de ellos. Por ejemplo el tipo de cuestionamientos relacionados con la identidad de los jóvenes, y la relación que establecen consigo mismos, sus familiares, sus amigos, así como con la sociedad en su conjunto.

El promedio de edad de los estudiantes que acuden al CCH, fluctúa entre los dieciséis y los veinte años, dependiendo además de otras circunstancias, del semestre que cursen. Respecto a la edad de los alumnos a su ingreso al Colegio

se observa que prevalece una cifra superior al 85% en el rango de 16 años o menos, en segundo lugar se encuentra el rango de 17 a 20 que corresponde al 10%. *“Estos datos confirman que la mayor parte de la población del Colegio se encuentra en la etapa de la adolescencia y que los estudios previos se han cursado en el tiempo establecido en el plan de estudios por la Secretaría de Educación Pública”*²⁸

Las preguntas filosóficas pueden, dadas estas circunstancias, brindar a los estudiantes la oportunidad de repensar los temas y problemas conectados con sus preocupaciones cotidianas, y que también forman parte del proceso cultural a través del cual la sociedad se comprende a sí misma. Pues las pesquisas sobre la condición humana, o acerca de la naturaleza y alcances del conocimiento, es factible que encuentren eco en las tribulaciones y dudas de los jóvenes a esa edad.

En ese tenor, el pensamiento filosófico, que en términos generales puede ser entendido como práctica metódica de indagación; que duda, investiga, e intenta construir categorías con las cuales explicar la realidad humana, se constituye en un puente de comunicación entre la vida cotidiana y los aprendizajes escolares; toda vez que permite a quienes se aventuren por este camino, captar la relación entre los conceptos científicos y filosóficos, y el mundo en el que viven. Sin importar que esas pesquisas alberguen el modesto, aunque no por eso menos importante anhelo de seguir tratando de entender quienes y cómo somos, de aprender a buscar a pesar de las certezas del sentido común, y junto con ello, procurarse los recursos intelectuales útiles para el libre examen de las ideas. De ahí la hipótesis que considera a la filosofía como una disciplina de carácter vinculante y crítico. Pues en cuanto funciona como un puente entre el rigor científico, y el cuestionamiento de los prejuicios del sentido común, abre camino hacia la investigación.

28 Proyecto académico para la revisión curricular, *Cuadernillo No. 2 CCH*, p.16

2. Marco teórico de la propuesta

El modelo de la enseñanza tradicional

Lo que en este trabajo se entiende por enseñanza tradicional, es el conjunto de criterios y pautas de acción, que han servido a los docentes de bachillerato durante años para la realización de su práctica educativa. Es importante aclarar que dichos criterios tienen como fundamento supuestos de índole epistemológica que generalmente no son sometidos a examen a la hora de impartir clases.

Desde diferentes perspectivas teóricas, varios autores coinciden en su crítica a esos principios²⁹. No obstante que sus propuestas han sido formuladas desde contextos socioculturales distintos, concuerdan en el replanteamiento de algunos elementos pedagógicos y epistémicos propios de formas *tradicionales* de enseñanza. Tradicionales en cuanto se ciñen por costumbre a una determinada serie de actividades, y a un cierto repertorio de normas de enseñanza; por ejemplo atenerse acríticamente a las exposiciones del docente, la repetición de contenidos hasta memorizarlos, así como el criterio de aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.

Hasta entrado el siglo XX se consideraba que el aprendizaje dependía casi exclusivamente de la manera en que los profesores imparten sus clases. Esta concepción asumía como un principio incuestionable, la idea de que enseñar significaba fundamentalmente transmitir conocimientos. El papel de los alumnos sería entonces el de escuchas atentos, cuya tarea principal es fijar en la memoria los datos ofrecidos por el profesor, para después reproducirlos fielmente en forma escrita y oral. La reproducción genuina de lo dicho por el profesor, aseguraría que lo transmitido se ha captado adecuadamente.

29 La propuesta Broudy acerca de los usos asociativo e interpretativo de la enseñanza, en contraste con los usos repetitivo y aplicativo son un buen ejemplo. Y también lo es la idea de *curiosidad epistemológica* de Freire. En ambas propuestas se replantea, aunque de distinto modo, el papel de los alumnos en el proceso educativo

Ahora bien, lo que subyace a este modelo es una concepción del conocimiento para la cual aprender es básicamente repetir el significado de un término hasta fijarlo en la memoria, de tal suerte que la repetición incesante de fórmulas, historias y problemas, permita al discípulo comprender dichos enunciados, operaciones o sucesos. Siguiendo a Broudy, se podría decir que en el modelo tradicional, los criterios de enseñanza se circunscriben a los usos repetitivo y aplicativo. El criterio repetitivo consiste en lo que se ha comentado anteriormente sobre el alumno como un mero escucha dispuesto a repetir lo aprendido. El criterio aplicativo por su parte, descansa en la similitud entre problemas afines, cuya resolución depende de procedimientos probados anteriormente con éxito, aplicables a situaciones diferentes. De ahí que en el caso del criterio aplicativo no se trate simplemente de ceñirse a una norma, sino de encontrar analogías entre distintos tipos de problemas³⁰.

Desde la perspectiva de la así llamada educación tradicional, el papel de los estudiantes en el aula sería el de unos escuchas pasivos, y por lo tanto el de pacientes en espera de recibir los conocimientos. En contraste con el papel activo del profesor; encargado de hacer ver a los alumnos lo que de algún modo les estaría velado por la ignorancia. El saber entendido como un cúmulo o tesoro de problemas planteados y resueltos, que el maestro posee, y a su vez heredará a quien suponga digno de recibirlos. *Máster dixit*, el maestro habló, el maestro lo dijo y debe ser cierto pues en él radica el encargo de resguardar la tradición y descubrimientos de las generaciones pasadas, con la finalidad de transmitirlo a las generaciones venideras.³¹

Para la educación tradicional el conocimiento no es un proceso, ni un acontecimiento en el salón de clase. Sino un legado común, el cual se encuentra

30 Harry S. Broudy distingue entre cuatro criterios de enseñanza: el repetitivo, el aplicativo, el asociativo y el interpretativo. Los dos primeros suelen ser el parámetro en la evaluación escolar, a diferencia de los dos últimos, usados espontáneamente por los alumnos a la hora de resolver problemas, y que a la vez son complementarios. En la aplicación didáctica de éste trabajo los criterios alusivo e interpretativo se retoman como elementos implícitos del diálogo en el aula.

31 La figura tradicional del que educa es en este caso la del *maestro*. El *maestro* funge como guía del discípulo. El *maestro* se encarga de mostrar el camino de la ignorancia a la sabiduría. Quien le escucha se vuelve entonces su discípulo.

bajo resguardo del maestro. Gracias a eso, y no sólo por la importancia que reviste en sí mismo, se le considera un tesoro. Por constituir el depósito de verdades establecidas donde descansa la memoria de una comunidad. El lugar desde el cual se postula por ejemplo, una interpretación única de los textos, en contraste con la exégesis en donde se recuperan elementos históricos y sociales de los mismos. Pero la educación tradicional en lo que se podría llamar su versión moderna, también postula el uso de programas y esquemas irrenunciables, cuyas aplicaciones técnicas justificarían su pertinencia. El criterio aplicativo de la enseñanza por ejemplo, se basa en la similitud entre problemas afines, cuya resolución depende de procedimientos técnicos probados anteriormente con éxito, aplicables a situaciones diferentes. En el caso del criterio aplicativo no se trata simplemente de ceñirse a una norma, sino de encontrar analogías entre distintos tipos de problemas. Capacitar a alguien para que desempeñe eficazmente una o varias tareas afines, sería la expresión didáctica de dicho criterio.

En esta lógica, una de las funciones primordiales del maestro será la de inculcar en los oyentes, hasta lograr su anuencia, un conjunto de principios, técnicas y dilemas, sobre las que quizás después los discípulos profundizarán, pero sobre los cuáles no tienen originalmente ningún control. El logro de la tarea implica la sumisión por parte del estudiante a las exigencias de quien le educa. De ahí que el correlato de *máster dixit* será por eso, calla y aprende.

De esa manera el aprendizaje se realiza repitiendo fórmulas, resolviendo problemas modelo, así como aplicando técnicas y materiales tradicionales. En resumen, estas son algunas de las características que se destacan en la enseñanza tradicional. En primer lugar, la noción de que el estudiante es un sujeto pasivo que no contribuye a la estructuración de su propio conocimiento. Bajo este supuesto, el aprendizaje aparece como un repertorio de conceptos y técnicas a memorizar para la resolución de problemas modelo. O como la aplicación de procedimientos cuya eficacia probada en la resolución de problemas tipo, garantizaría la eficacia de la capacitación ofrecida.

En segundo lugar, el supuesto de que los dilemas deben ser planteados por el maestro. En cuanto nadie más que él, es el encargado de administrar las actividades, la información y los materiales destinados al aprendizaje. En ese sentido, el estudiante queda al margen del proceso de investigación. Su papel se circunscribe a recibir los resultados de investigaciones respecto a las cuales tiene poco o nada que ver. En tercer lugar, una noción estrechamente vinculada a las anteriores; que el profesor es el único responsable del desempeño y logros del estudiante. De ahí su investidura en cuanto formador o guía de la personalidad de sus alumnos.

Cabe mencionar que estos supuestos operan en el contexto de esquemas de enseñanza que en la mayoría de los casos incorporan dichos principios implícitamente, sin tomar en cuenta las consecuencias de su aplicación en los salones de clase. Cuando algún profesor, por ejemplo, explica un tema sin aceptar preguntas antes de terminar su exposición; acepta tácitamente que el conocimiento no se genera propiamente ahí, en el aula. La labor de plantear hipótesis, recabar evidencias, y someterlas a escrutinio, se convierte en una labor ajena sus alumnos.

En el CCH algunos de estos supuestos no fueron examinados por parte de los cuerpos colegiados encargados de supervisar el trajo académico; me refiero concretamente a las academias. Aunque desde su fundación se insistió en la aplicación de los tres criterios básicos a los que se hizo alusión en la primera parte del trabajo (aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer), es muy probable que una gran mayoría de los docentes ignoraran como debían implementarse en las aulas. Aplicando tal vez los postulados tradicionales, a falta de mejores recursos para la instrumentación didáctica de su disciplina.

Por otra parte, las condiciones laborales nunca propiciaron la integración plena del cuerpo docente a la tarea de discutir a fondo este tema. En los hechos, muchos profesores aprendieron su oficio por medio del ensayo y el error; es decir, recuperando lo que les había funcionado en un momento dado, y evitando lo que consideraban inútil o nocivo para su trabajo. Es cierto que la experiencia se

adquiere también así, y no es desdeñable haber probado y corregido. Pero quizá tampoco sea suficiente. El trabajo de un maestro exige a la vez una reflexión crítica acerca de los contenidos, las estrategias, y el contexto en el que se lleva a cabo su actividad.

La institución ha impulsado desde 1994 programas para el mejoramiento de la calidad del trabajo académico, pero la gran mayoría de los profesores no ha participado, ni participa en dichos programas. En el PAAS sólo entraron 76 profesores del área de historia en el transcurso de siete generaciones. En la MADEMS, del periodo 2004-2 al periodo 2010-1 se han inscrito 159 profesores pertenecientes a todas las áreas, de los cuales hasta el periodo 2008-1 se habían titulado 44 de 99 inscritos. El programa que ha convocado a un mayor porcentaje de docentes es sin lugar a dudas el PROFORED, con un total de 2178. Pero cabe señalar que el PROFORED estuvo vigente de 2000 hasta 2005³².

Tomando en cuenta estos antecedentes, es muy probable que en el ámbito de la enseñanza de la filosofía, un porcentaje importante de profesores haya trabajado por su cuenta, buscando intuitivamente como salvar los escollos que se presentaban en el camino. Seguramente muchos guiaron su práctica tratando de ceñirse a las indicaciones generales expuestas en los programas de su materia, o intentando reflexionar a fondo sobre los criterios de enseñanza acordes con la naturaleza misma de su disciplina.

Es quizá esta última ruta la que ofrezca mayores ventajas. Pues al final de cuentas, los postulados fundamentales del Colegio tienden a romper de uno u otro modo con los supuestos básicos de la enseñanza tradicional, recuperando así, el espíritu propio de las distintas materias, sin olvidar su implementación didáctica. Lo que sigue es un análisis en ese sentido.

32 Cfr. Proyecto académico para la revisión curricular, *Características de la planta docente*, Cuadernillo núm. 5, p. 21-23

La enseñanza de la filosofía como problema Filosófico

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato universitario reclama una pregunta previa ¿Qué es la filosofía? Al diseñar un curso podríamos abstenernos de ese cuestionamiento para dedicarnos por completo al abordaje de los temas que aparecen en el programa institucional. Al proceder así, daríamos por resuelto uno de los problemas clave respecto a la enseñanza de la filosofía, ya que al elegir un camino u otro en el tratamiento de los contenidos, estamos implícitamente partiendo de una determinada concepción acerca de lo que se deba entender por conocimiento, ética u ontología. Ello suele influir de manera decisiva en el estilo del profesor a la hora de impartir su clase, así como en las estrategias, materiales y textos utilizados para ese fin.

Un observador poco familiarizado, cómo los alumnos de bachillerato, con la diversidad de escuelas y propuestas teóricas en el campo de los problemas filosóficos, se quedaría perplejo al descubrir que los profesionales de la disciplina, los profesores, no siempre concuerdan plenamente acerca de lo que se deba entender por filosofía. Sin embargo, ¿cómo sabríamos qué implica enseñar filosofía, antes de tener claro que es? El problema exige entonces ser aclarado; señalar por lo menos a grandes rasgos el significado del concepto.

Empezar de este modo podría parecer artificioso o desmesurado. Pues el conocimiento filosófico es basto y complejo; por lo tanto, pretender acotarlo en una definición se presta a una generalización excesiva; acarreado con ello la desventaja de que dicha definición se torne irrelevante a la hora de intentar resolver dudas y cuestionamientos mucho más específicos. Además, no debemos dejar de considerar su influencia a lo largo de siglos. El legado del pensamiento filosófico es inherente a la investigación científica, así como al estudio del arte, el conocimiento, y la cultura en general. Sin embargo, esa riqueza propia de la disciplina, no debe convertirse por otro lado, en un obstáculo para su comprensión en el bachillerato universitario.

El problema acerca de la enseñanza de la filosofía se encuentra directamente ligado a la caracterización de la cual parten los docentes al momento de impartir clase. Pretender que los profesores comparten la misma concepción respecto a la materia, es un prejuicio que mucho tiene que ver con la idea de la enseñanza en general, como la transmisión de ciertos contenidos por parte de alguien que sabe, a otro que no sabe. Lo que ha dado lugar a suponer que habría un acuerdo implícito entre los docentes acerca de los temas a tratar, la forma de abordarlos y hasta en la bibliografía requerida, cuando en los hechos no es así. Dicho prejuicio consiste en suponer los contenidos, el *que* de la enseñanza, separados del proceso de su comprensión, el *como* se enseñan.

Habría una suerte de sentido común alrededor del enseñar filosofía -por cierto, frecuente en la transmisión de cualquier conocimiento-, que tiene un supuesto pedagógico trivial: hay alguien que “sabe” algo y alguien que no; de alguna forma el que sabe “traspasa” (básicamente, le “explica”) al que no sabe ciertos “contenidos” de su saber y luego corrobora que ese pasaje haya sido efectivo, es decir, constata que el que no sabía haya “aprendido”.³³

La enseñanza entendida como transmisión de conocimientos, presupone en algunos casos, concebir la obtención de conocimientos como imbuir en la mente de un sujeto cantidades discretas de información, que por obra de los procedimientos y las técnicas pedagógicas adecuados, saldrán transformadas en un producto nuevo.³⁴ Es un prejuicio, porque al pensar de este modo se ha decidido de antemano la naturaleza del conocimiento, como una especie de maquila intelectual, cuyos productos son a su vez susceptibles de ser donados, vendidos o maquilados de otro modo, es decir, como una mercancía. Sin que dicho esquema haya sido sometido previamente a un examen epistemológico escrupuloso.

33 Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Pag.16

34 Ángel Díaz Barriga ha llamado a este tipo de modelo, pedagogía industrial. La pedagogía industrial responde a los requerimientos de las industrias. Su finalidad es el condicionamiento de los individuos, y el control administrativo de las acciones de enseñanza-aprendizaje. Cfr. Díaz Barriga, Ángel, *Ensayos sobre la problemática curricular*, Trillas,1992, p.15

En el caso de la filosofía, es precisamente esta relación entre la obtención del conocimiento y su transmisión, la que se vuelve problemática. Pues desde sus orígenes la reflexión filosófica apunta a la crítica de las formas en que se genera el conocimiento, las posibilidades de compartirlo, y los límites impuestos a los sujetos cognoscentes en el proceso de su apropiación.

Para la filosofía, por tanto, no es indiferente aquello *que* se enseña de la manera en *como* se enseña. De ahí se sigue que, si por lo menos en filosofía, acometer un tema desde determinada perspectiva teórica tiene consecuencias educativas, entonces la postura que el profesor asuma influirá en el planteamiento de los problemas, su exposición, y las alternativas sugeridas.

Al estudio de un filósofo o una escuela de pensamiento, no le es indiferente el horizonte de sentido que implícita o explícitamente asume un intérprete al momento de comprender los postulados de ese autor o esa escuela. Por el contrario, a los problemas planteados así como a sus posibles soluciones, les es inherente el plexo de referencias desde donde se intenta justificar la pertinencia de de una determinada respuesta, y las consecuencias que resultan de ello. Tanto para la continuidad de los temas, si es el caso de un curso, como para la apropiación de nuevos conocimientos. Esto constituye lo que bien podríamos llamar el *marco teórico del docente*.

En última instancia, el profesor de filosofía es un intérprete autorizado institucionalmente para plantear y resolver problemas filosóficos. En cuanto intérprete autorizado, la institución educativa acepta entonces, que éste cuenta con un conjunto de criterios de interpretación válidos a partir de los cuales desarrolla su labor docente. Por esa razón, elegir una determinada perspectiva teórica afecta directamente la enseñanza de la materia. Pues las consecuencias que se siguen de un cierto tipo de explicación sobre un asunto determinado diferirán de los que resulten de criterios de análisis y exposición distintos.

En el ámbito de la pedagogía también se ha cuestionado la idea de la enseñanza, ya no digamos de la filosofía, sino de cualquier materia, consistente en la

transferencia de contenidos. Paulo Freire afirma que el estudiante puede convertirse junto con el maestro en sujeto de la producción de conocimiento. Si únicamente pensamos en el estudiante como un objeto pasivo, receptor de información, la cual almacena y después transforma, entonces el *estudiante* sería el sujeto de un proceso que esencialmente le es ajeno, y cuya educación se vuelve condicionamiento. Ya no es por eso alguien que busca e investiga, sino un paciente. Sin embargo estudiar implica de algún modo, dudar, inquirir, ensayar. Así, el acto de apropiación de conocimiento involucra a quienes lo ponen en marcha. Sólo con su participación efectiva dicho proceso se vuelve posible. Lo que redundará a su vez en la capacidad de los sujetos para cambiar su forma de pensar.

En ese sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*, los dos se explican y sus sujetos a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.³⁵

El ejercicio docente pondría en juego el saber de los profesores con relación a las experiencias de los estudiantes. Si se ignora el aporte que las vivencias de los estudiantes brindan a la actividad docente, el profesor nunca podrá replantear su práctica. Del mismo modo que si se ignoran completamente los ejercicios que el profesor propone al aprendiz, no será viable ningún aprendizaje riguroso.

El análisis crítico de la práctica docente, se sostiene a partir de la concepción de los sujetos de conocimiento, como sujetos cuya actividad reflexiva se convierte en una vía hacia la investigación. Cuando un problema se vuelve relevante para la persona, es entonces cuando esa persona siente la necesidad de indagar. No antes. Buscamos lo que para nosotros se ha vuelto motivo de interés, lo inquietante, lo que despierta en nosotros curiosidad. El espíritu de la dialéctica socrática, por ejemplo, descansa en buena medida sobre la necesidad de dudar a fondo sobre el significado de las palabras gracias a las cuales los acontecimientos

35 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, P. 25

éticos y políticos adquieren sentido. Desde sus orígenes, la filosofía se manifiesta como una práctica de análisis y crítica de las formas de interpretar la realidad social.

Ahora bien, si se considera que en la enseñanza de la filosofía, y quizás también en otros campos, las ideas antes expuestas tienen consecuencias epistemológicas, cuya repercusión afecta directamente al ejercicio docente. No se puede entonces dejar a un lado el hecho de que toda propuesta educativa descansa sobre postulados filosóficos fundamentales, relativos al carácter del conocimiento, su apropiación, y los efectos sociales que comporta desde el contexto de la educación escolar. Por esa razón, se vislumbra la importancia de discutir el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la materia, sin olvidar la postura del profesor respecto a la filosofía en su conjunto.

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Al tomar en consideración lo anterior, se vuelve imprescindible articular un concepto de filosofía, a partir del cual sea viable mostrar a su vez las dificultades y alcances propios de su enseñanza. Para empezar podríamos entender la filosofía como una actividad. No sólo un repertorio de textos en donde encontraríamos la sabiduría de la humanidad. Ni simplemente un cuerpo o gremio de profesionistas dedicados a la enseñanza de esos textos. Sin duda la lectura y discusión sobre ciertos libros es indispensable para la práctica del filosofar en nuestros días. Pero quizá no sea lo más esencial.

Entonces, aquí cabe hacer la pregunta, ¿en qué consiste la actividad filosófica? Una primera aproximación podría enunciarse así: La práctica de la filosofía consiste en poner a prueba las creencias y valores a través de los cuales comprendemos e interpretamos la realidad. No importa que eso implique desafiar las costumbres vigentes; incluyendo por supuesto, los hábitos de pensamiento, los protocolos académicos, o la inercia ideológica imperante en la sociedad.

Todos nosotros querámoslo o no, concebimos el mundo a través de ideas, deseos y creencias de toda índole. Como consecuencia de la educación brindada por las instituciones, la experiencia o la reflexión personal, nuestra relación con otros individuos, con los instrumentos y objetos a nuestro alrededor se encuentra mediada por esas ideas, acuerdos tácitos, prácticas y prejuicios. Ellos conforman un marco de significados que dan la pauta para posibles interpretaciones. Son algo así como en terreno desde donde miramos la realidad. Si cambia nuestra visión del mundo, también cambia el mundo en el que nos hallamos situados.

Los seres humanos no actuamos con independencia de ese marco de significación. A partir de él establecemos vínculos y diferencias concretas con los demás. Es lícito llamarle marco de significación, por que nos sirve para explicar e interpretar los acontecimientos, es decir, dotarlos de sentido. Ahora bien, ¿cómo podemos poner a prueba esas ideas y creencias?

La práctica de la filosofía consiste precisamente en desmontar con mucho cuidado el plexo de referencias con las cuales hemos elaborado una determinada visión del mundo. En efecto, la filosofía no se contenta con aceptar ciegamente los dictados del sentido común, como tampoco de doctrinas religiosas o políticas. Por el contrario; duda, indaga, pero a la vez construye y propone nuevos referentes. Por esa razón, la actividad filosófica al buscar desarrollarse plenamente exige al mismo tiempo una disposición especial. Dicha disposición no es otra que la actitud crítica. De ahí que se pueda afirmar junto con H. S. Broudy que el pensamiento crítico busca fundamentalmente evaluar el contenido de los juicios con los que pretendemos validar un discurso dentro del campo en el que éste se desenvuelve.

Se entiende por pensamiento crítico la comprobación de la validez y veracidad de un discurso dado. “¿Es cierta esta declaración?”, “¿concuerta con las evidencias existentes?” Las formas de pensamiento crítico son dadas por las reglas de la lógica: definición, clasificación e inferencia; sin embargo, el pensamiento crítico tiene que ver con algo más que la propia lógica. Debemos saber algo sobre el

campo en el que el “buen” pensar se debe aplicar. Este contenido permite juzgar la relevancia de una propuesta concreta y de sus alternativas.³⁶

Ahora bien, criticar no significa, en ese mismo tenor, difamar a alguien o distorsionar el sentido de sus palabras. La crítica es un ejercicio sistemático de análisis. Su finalidad es plantear problemas, hacer distinciones de conceptos, y llegar a conclusiones que sean una guía para la acción. De ese modo, el análisis consiste básicamente en el examen detallado de los componentes que configuran el objeto de nuestro preguntar, para luego encontrar la conexión entre ellos, sin olvidar el contexto en el que esos componentes aparecen.

Pero la crítica no es sólo análisis.³⁷ En realidad, poner a prueba el entramado discursivo desde el cual los hombres legitiman tanto sus actos como sus aspiraciones, nos obliga a indagar sobre los criterios a partir de los cuales juzgamos la pertinencia de esos actos, y el sentido de esas aspiraciones. Así como a los recursos utilizados en nuestra búsqueda, la pertinencia de esos recursos en un contexto específico, y la función que cumplen. Vista de esta manera, la filosofía constituye entonces un ejercicio de reflexión sobre las formas de pensar. Y de ese modo se convierte en un *pensar sobre el pensar mismo*.

De ahí su afán por investigar como se conforma la estructura de las explicaciones, de los relatos, de las descripciones del mundo. De ahí también lo incomodo que resulta a veces, un meta discurso cuyas pesquisas ponen en duda la estructura de los discursos en general. Efectivamente, la filosofía exige repensar una y otra vez el proceso de conocimiento. Por ese motivo en este trabajo, se discurre sobre como se configura la crítica en el contexto de la enseñanza de la filosofía.

Por otra parte, la crítica filosófica requiere también creatividad. Hallar el nexo entre los distintos componentes examinados, así como el modo en que se concatenan, sólo es posible gracias a la intuición capaz de abrir un horizonte antes

36 Harry, S., Broudy, *Para qué sirve la educación escolar*, p. 34

37 El análisis no es sino un momento de la actividad crítica. Aquel en el que nuestra conciencia separa ciertos contenidos del objeto de estudio; los abstrae. Pero ésta etapa constituye solo el principio de un recorrido de lo concreto a lo abstracto, y de lo abstracto, otra vez a lo concreto. Cfr. Karel Kosík, *Dialéctica de lo concreto*, p.39-52

insospechado. Digamos que la filosofía se encargó ya desde sus orígenes por hacer del pensamiento un arte de la indagación. La *techné* filosófica se podría entender entonces, como una forma depurada del pensamiento cuya finalidad sería descubrir al interior de los sistemas de interpretación y valoración, los supuestos epistémicos en que se sostienen. En hallar, por ejemplo, las intenciones políticas contenidas en el discurso pedagógico.

Ahora bien, el término griego *techné* (arte en el sentido de dominar los procedimientos apropiados que apuntan hacia el logro de un fin)³⁸, se refiere primordialmente a una manera de hacer las cosas bien. En este caso, al modo como alguien se las ingenia para llegar al conocimiento. Así, los procedimientos adecuados que nos permiten entender aquello que en un primer momento motivó nuestras dudas, constituyen parte esencial del pensar filosófico. Esto es lo que llamamos método. El camino que nos conduce a la comprensión acerca de *qué* y *cómo* son las cosas.

En resumen, es viable apuntar algunos ingredientes propios de la filosofía en general. En primer lugar, se le podría caracterizar como la investigación acerca de las creencias, valores e ideas que configuran diversos modelos interpretativos. En segundo lugar, entenderla como una actividad por medio de la cual se construyen los conceptos con los que interpretamos la realidad, y que a su vez nos permiten darle un sentido a nuestros actos. Y en tercer lugar, que dicho escudriñar debe ser metódico, es decir, un examen en donde se puedan identificar con suficiente precisión, los procedimientos que dieron lugar al conocimiento que se presume tener respecto a un objeto determinado.

Contando con estos elementos es menos difícil entender la enseñanza de la filosofía. Porque aunque sea provisionalmente, y con la salvedad de profundizar y quizá corregir los planteamientos antes expuestos, no se parte de una suposición que deberíamos dar por hecho. Habida cuenta de la caracterización hecha en

38 "Esto es lo que *ars* significa en el latín antiguo, y lo que *τεχνη* significaba en griego: la capacidad de producir un resultado preconcebido por medio de una acción conscientemente controlada y dirigida" R. G. , Collingood, *Los principios del arte*, p. 23

términos generales respecto a qué se deba entender por filosofía en este trabajo, ya podemos señalar algunas características propias de la enseñanza de los contenidos y problemas que conforman a la filosofía como materia de estudio en el bachillerato.

Condiciones para el planteamiento de problemas filosóficos

La propuesta de enseñar filosofía a través del diálogo en el bachillerato universitario, considera fundamental propiciar dudas y cuestionamientos por parte de los alumnos, acerca de los temas que el profesor pone a discusión en el salón de clase. Pero también, y quizás esto sea lo más importante, intenta darles la oportunidad de problematizar sobre su vida y el contexto social en el que se desenvuelven. Las reflexiones que se presentan a continuación son parte del marco teórico de la propuesta.

Al inicio, este apartado se ocupa de algunos elementos relativos a la planeación del curso, en el marco de las situaciones que se presentan al intentar instrumentar dinámicas de enseñanza-aprendizaje, cuyo eje es el diálogo filosófico. Después se trata la estructura del diálogo en general, recuperando algunos de los aportes de Platón, con la intención de establecer cuales serían los elementos clave del proceder dialógico. Finalmente se cotejan las características del diálogo en general con su posible instrumentación en las aulas.

El planteamiento de problemas filosóficos a nivel bachillerato se desarrolla en tres etapas a saber: a) estructuración de un marco común de conceptos. b) planteamiento y análisis de preguntas. c) discusión y examen de ideas en el salón de clase. Las tres etapas se corresponden con la instrumentación didáctica sugerida para la propuesta. Éste apartado apunta a la instrumentación didáctica. Por esa razón, se ocupa de los problemas relativos al diálogo en el aula, las características que comporta, así como su viabilidad en la práctica. Es necesario aclarar que existen a su vez tres momentos en la elaboración del diseño de un curso: 1) la planeación, 2) la didáctica, 3) la instrumentación.

En primer lugar, la planeación del curso incluye la elección previa de los temas, los tiempos asignados para cada uno de ellos, así como los textos y materiales a utilizar. En segundo lugar, la didáctica se refiere a los criterios en la utilización de determinadas estrategias apropiadas a los temas y a las circunstancias específicas en cada grupo. En los hechos, no basta con planear exhaustivamente cada una de las sesiones, en el caso claro está, de que fuera eso posible en términos prácticos, pues cuando se atiende más de un grupo cabría hacer la pregunta de hasta que punto es recomendable la misma estrategia para todos los grupos por igual, o si sería necesario planear una estrategia específica para cada uno de ellos.

En la tercera etapa es donde realmente se ponen a prueba la experiencia y las habilidades del docente a la hora de hacer preguntas significativas para los estudiantes, preguntas que les permitan adentrarse en las ideas expuestas y externar sus propias dudas acerca de los tópicos propuestos como materia de estudio. A menos que la clase consista únicamente en brindar información por parte del profesor, y los subsecuentes interrogatorios para asegurarse que han captado los contenidos, entonces será necesario considerar el carácter contingente de la discusión en el aula. Como es sabido, cuando dos o más personas dialogan no se puede saber con certeza cual será el camino que tomará la conversación. El filósofo argentino Alejandro Cerletti, ha señalado la necesidad de hacer de las clases de filosofía un espacio de diálogo en el que el planteamiento de problemas filosóficos se convierta en el eje articulador del curso.

El desafío de todo docente –y muy en especial de quien enseña filosofía- es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo. Si el aula es un espacio compartido de pensamiento y hay en ella *diálogos* filosóficos, la dimensión creativa involucra a quienes aprenden y a quienes enseñan. En otros términos, el profesor debe crear las condiciones para que los estudiantes puedan hacer propia una forma de interrogar y una voluntad de saber.³⁹

39 Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, p.36

La situación concreta a partir de la cual se lleva a cabo la labor docente es siempre cambiante, además de que la conformación de los grupos obviamente nunca es igual; por ese motivo no es recomendable aplicar indistintamente la misma fórmula en todos los casos, a riesgo de forzar la exposición y la discusión. Cada situación concreta demanda modificar la planeación, así como las estrategias, pues las dudas que pudieran surgir durante la sesión no pueden estar contempladas de antemano en el programa. Sólo si aceptamos la posibilidad de controlar todos los factores del proceso de aprendizaje, entonces es viable pronosticar cuales serán las preguntas y las respuestas de los estudiantes. Pero si lo que se pretende es estimular la participación sin esperar determinadas respuestas, se necesita dejar abierta la puerta a las dudas y digresiones que se presenten.

Las condiciones indispensables para el planteamiento de problemas filosóficos en la tercera etapa, correspondiente a la instrumentación didáctica, son básicamente dos: a) en principio, establecer un marco común de conceptos, b) y en segundo lugar, dejar preguntas abiertas cuya solución no se haya ofrecido anticipadamente. La primera condición se refiere a la exposición. En la exposición es donde el profesor pone a consideración del grupo un marco conceptual básico para la discusión posterior. Si por ejemplo se trata el tema *problemas éticos*, es necesario postular una definición de ética, y hacer la distinción acerca de que tipo de preguntas merecen ese apelativo a diferencia de las preguntas de corte propiamente políticas o jurídicas. Más adelante se discutirán las dificultades relacionadas con la presentación de ideas que no hayan pasado por un proceso de reflexión dialógica.

La segunda de las condiciones se cumple en la medida en que el trabajo de presentación se transforme en un diálogo filosófico, es decir, aquella conversación en la cual las hipótesis que conscientemente se estructuran en el transcurso del proceso son puestas a prueba, de tal suerte que la clase se convierta en un espacio para el análisis y discusión sobre los temas y problemas planteados. Aunque las áreas de conocimiento en la escuela se conectan de muchas maneras,

y fijar límites demasiado rígidos entre los conceptos resulta en ocasiones un impedimento para el análisis; no se debe perder de vista que al utilizar una término, pero sobre todo al intentar aclarar su significado, suponemos cierta comprensión por parte de nuestro interlocutor respecto de lo que decimos, pues de otro modo es muy probable que posteriormente surjan equívocos y malos entendidos. Ahora bien, el significado de *aquello* que esperamos se comprenda de cierto modo, y que tal vez ha dado lugar a aclaraciones y ejemplos, precisamente con la finalidad de establecer con certeza un campo semántico común, debe conservar el mismo sentido durante toda la conversación; es decir, es imprescindible fijar los límites de hasta donde se vale usar esa palabra dentro de un contexto determinado, o hasta donde ya no.

Si bien es cierto que una conversación espontánea en ocasiones se torna interesante y da pie a una participación más rica. También es un hecho que guiarse por referencias comunes es indispensable para saber en que momento alguien se contradice; o para percatarnos de hasta que punto sus afirmaciones se sostienen a lo largo de la discusión. Por ese motivo la primera de las condiciones propicia el examen de ideas, y evita a su vez que el diálogo regrese constantemente al mismo punto.

Cuando alguien, por ejemplo, en el transcurso de de una conversación, da por hecho que la ética y todo lo concerniente a esa materia se refiere a las conductas socialmente válidas, y por lo tanto a la manera en que *debemos* actuar; o en otras palabras, cuando alguien asume que actuar éticamente es actuar bien según los criterios aceptados públicamente, sin que medie ningún examen previo para juzgar la conducta de las personas, entonces no podrá reconocer al mismo tiempo lo ético como una *forma de ser* histórica y socialmente determinada, producto de condiciones sociales, cuya comprensión depende precisamente de una noción de la ética que no ha sido analizada aún.

Pues si nos enfocamos en el uso coloquial del término, para el cual actuar bien es actuar “éticamente”, no existe diferencia alguna entre la conducta de las personas y el estudio acerca de esas conductas, su comprensión, interpretación y análisis.

Aunque en apariencia lo *ético* signifique lo mismo en uno u otro caso, en términos concretos aludirá a hechos distintos. En el primer caso, relativo al uso que se le da al término ética en un sentido coloquial, se entiende simple y llanamente la ética como deber moral; en el segundo, a la ética como realidad social sujeta a la reflexión y la crítica filosóficas.

Sobre éste primer punto, el de la presentación, es todavía preciso meditar con más cuidado. Porque si asumimos la necesidad de que los estudiantes piensen por sí mismos y no sólo repitan lo que el expositor espera escuchar, entonces se podría cuestionar el hecho de ofrecer una serie de definiciones elaboradas previamente, sin que ellos hayan colaborado en la dilucidación de estas definiciones, pues eso supondría llegar a conclusiones que el profesor de algún modo ya tenía previstas. Los problemas relativos al diálogo y la forma de llevarlo a cabo no son nuevos, y se podría afirmar que desde los orígenes del pensamiento filosófico, en la Grecia antigua, fueron motivo de disputas intensas. Los diálogos platónicos son una muestra inequívoca de ello.

En los diálogos de Platón se discute la pertinencia de establecer un marco común de ideas entre quienes polemizan acerca de algún tema, así como las condiciones indispensables para alcanzarlo. También en ellos se habla ampliamente sobre las repercusiones éticas y políticas de los discursos. Por ello se ha incluido en el apartado una reflexión sobre los usos del discurso, y el significado del diálogo en general; pues los distintos recursos argumentales de los que nos valemos para intentar demostrar nuestras hipótesis, apuntan hacia los usos del lenguaje en la sociedad, y las repercusiones éticas que esto conlleva.

El diálogo

El uso de los discursos / El diálogo platónico

El diálogo filosófico surge en la Grecia antigua como resultado de condiciones sociales muy concretas. En primer lugar, el hecho de que en una ciudad como Atenas, centro político y cultural en el siglo IV, la retórica se convirtiera en un

instrumento útil en las discusiones ante los tribunales y en la plaza pública, debido en gran medida al hecho de que en la polis ateniense, en donde los asuntos políticos acuciantes se dirimen en una asamblea, resulta útil elaborar discursos que sean persuasivos para la multitud. La retórica es originalmente el arte de hacer discursos. De ahí la importancia que reviste para los jóvenes con ambiciones políticas manejar las técnicas retóricas con las que adquieren prestigio entre los ciudadanos. En segundo lugar, la necesidad de repensar los principios éticos de una sociedad que empieza a entrar en decadencia.

El surgimiento de los sofistas se encuentra ligado directamente con esa situación. Los sofistas son maestros en el uso de la palabra. El término sofista designa originalmente a una persona diestra, alguien cuyo saber general le permite actuar con éxito en la polis. Ésta acepción del término sofista depende del significado que a su vez tiene la palabra *sophós* en lengua griega antigua, para la cual *sophía* quiere decir la pericia o a la destreza que alguien posee respecto a lo que hace. Un navegante, un carpintero o un pintor tienen *sophía* en la medida en que son hábiles en el desempeño de la actividad a la que se dedican. Y lo mismo se aplica en buena medida para los términos de *epistéme* y *tékhne*, los cuales denotan un saber hacer algo, concerniente al desempeño de los oficios que exigen cierto grado de especialización.

Si el *sophós* es en un caso el carpintero, en otro el pintor, y en otro el navegante, y si “pintar” es el verbo para la operación del pintor, “navegar” el verbo para la operación del navegante, “carpintear” el verbo para la operación del carpintero, entonces, si queremos referirnos a la operación del *sophós* sin especificar ámbito, las estructuras de formación de palabras de la lengua griega producen de suyo el verbo *sophízein* con el significado de algo así como ejercer de *sophós*.⁴⁰

El que ejerce de *sophós* es entonces el sofista. Aquel cuya virtud principal consiste en ser hábil en habérselas con los asuntos de la ciudad, alguien que como diríamos en la jerga de México, *se la sabe*. Pero los asuntos de la polis requieren que los oradores sean convincentes a la hora de hacer sus discursos, que puedan

40 Felipe Martínez Marzoa, *Historia de la filosofía antigua*, P. 76

persuadir no sólo a los ciudadanos de un lugar en particular, sino a cualquiera que se vea involucrado en alguna discusión. El sofista *se la sabe* porque siempre busca triunfar en los debates sin importar el tema; por eso presume de poder enseñar a otros lo necesario para obtener el éxito en el ámbito de la vida social, a dominar el lenguaje con el que se convence y manipula a los menos diestros en el uso de la palabra. Cuando Sócrates le pregunta a Gorgias cuál es el objeto del que se ocupa el arte retórica, y Gorgias le responde que los discursos acerca de “los más importantes y excelentes de los asuntos humanos”,⁴¹ se hace notoria la pretensión de que sus enseñanzas podrían permitirles a los hombres de la ciudad-estado alcanzar la excelencia. En este diálogo también se observa como Gorgias no distingue claramente entre la mera opinión (*doxa*) y la opinión verdadera (*episteme*). Aunque acepta que no es lo mismo persuadir con engaños, que persuadir diciendo la verdad, de cualquier forma para él, el lenguaje es simplemente un medio, un instrumento del que cualquiera se puede valer indistintamente.

Tener éxito como ciudadano es impresionar en la asamblea y los tribunales. Y para tener éxito ahí es necesario adaptarse a las convenciones dominantes sobre lo justo, recto, y conveniente. Cada estado tiene sus convenciones sobre estos temas, y lo que se debe hacer, por lo tanto, es estudiar las prácticas prevalecientes y aprender a adaptarse a ellas con el fin de influir con éxito sobre los oyentes. Ésta es la *tekhné*, el arte, la habilidad, cuya enseñanza es a la vez el oficio y la virtud de un sofista.⁴²

Por ese motivo la retórica necesariamente se ocupa de las formas de la argumentación, y por lo tanto de los significados que se ponen en juego al intentar establecer los criterios a partir de los cuales se determinan las acciones que vale la pena llevar a cabo si se busca tener éxito en política, y triunfar en las relaciones interpersonales. El manejo de las ideas relativas a la justicia, la verdad y la política, desde donde los ciudadanos entienden su lugar en la polis, así como los vínculos con sus conciudadanos, será crucial para el arte de hacer discursos.

41 Platón, *Gorgias*, (451d) P. 31

42 Alasdair MacIntyre, *Historia de la Ética*, P. 24

A su modo, los maestros más connotados en las destrezas oratorias, entre ellos Protágoras y Gorgias; elaboran teorías acerca de los usos del discurso, de su eficacia persuasiva, y los medios idóneos para ganar en las discusiones públicas. Por esa razón, la práctica de los sofistas inaugura una serie de problemas relativos a los usos del lenguaje. ¿Qué se pone en juego al decir algo? ¿Cuáles son las implicaciones de *interpretar* en un sentido o en otro lo que alguien dice? ¿Qué consecuencias éticas se desprenden de aceptar el significado de palabras clave como justicia, rectitud, o conocimiento ?. A grandes rasgos esta es la situación cultural en la que surge el diálogo filosófico, cuya figura indiscutible es Sócrates. Él es quién inaugura un método parecido a las prácticas de los sofistas, pero diferente en los fines y en los presupuestos teóricos de los que parte.

Los sofistas advierten el peso específico de las palabras en la vida social. Aceptar que las cosas son de una u otra manera, comporta al fin de cuentas consecuencias prácticas respecto a nuestras posibles decisiones. En los hechos, interpretamos lo que sucede a través del tamiz de los significados que explícita o implícitamente conforman el horizonte de alternativas a nuestro alcance. El tema ha sido tratado ampliamente en los diálogos de Platón. Un ejemplo clásico es de la justicia. Dependiendo de lo que se entienda por justicia, los hombres intentarán llevar a cabo ciertas acciones y evitar otras.

Si suponemos que el término *justicia*, por ejemplo, se circunscribe a los castigos y las absoluciones dictados por las instituciones encargadas de juzgar los delitos estipulados en la ley, entonces su contenido no coincidirá necesariamente con la intuición de que la justicia es algo cuyos alcances competen a todos los actos humanos. De este tipo de cuestiones se habló anteriormente cuando mencionamos dos acepciones del concepto de ética. Se podría discutir en ese sentido, hasta que punto el significado de una palabra traduce un cierto tipo de relación entre las personas, y por lo tanto es algo sometido a las vicisitudes del tiempo y las circunstancias, o si manifiesta en cambio, un componente de la estructura íntima de la condición humana, algo perenne, verdadero para cualquier momento y lugar.

Una cuestión crucial a la que se enfrentó Sócrates en su polémica con los sofistas, fue precisamente determinar hasta qué punto nuestra *visión* de las cosas, depende del entramado de ideas desde donde juzgamos qué sentido tienen nuestras acciones y las de los otros. Dicho entramado de ideas no es sino el conjunto de referencias del que se sirven los sujetos al intentar comprender los acontecimientos; las nociones, deseos, expectativas y prejuicios de quienes en un momento dado se encuentran inmersos en una conversación. Éste tejido se vuelve patente como discurso.

Es Sócrates quien pone énfasis en la trama de significados que configuran el pensamiento de los sujetos, cuya expresión es precisamente *su discurso*, o *visión* de las cosas. Si nuestra mirada ilumina el contorno de los diferentes objetos, y gracias a ella distinguimos la forma de las cosas, las diferenciamos, pero sobre todo, las recreamos por medio de palabras; entonces es posible buscar en las estructuras discursivas un modelo abstracto o formal de las vías a través de las cuales somos en el mundo. Por lo tanto, en el tejido del discurso puede leerse el contenido de las motivaciones que impulsan la conducta de los hombres.

Para los sofistas el discurso es un material neutro y maleable. En cambio para Sócrates, en el discurso se pueden leer, el estado de ánimo y las ideas, es decir, el *ethos* de un hombre. Por esa razón el pensamiento de una persona, y la expresión de ese pensamiento, el discurso, revelarían en buena medida su forma de ser, permitiendo vislumbrar, el alma de aquel que dialoga. Eso explica porque al descifrar lo que se dice, se realiza al mismo tiempo un descubrimiento de la otra persona. Dime como piensas y te diré quien eres podría perfectamente ser una máxima socrática.

El método dialéctico es el ejercicio continuo del ensayo y el error al examinar ideas. En lugar de ofrecer una definición acabada del concepto que pretende dilucidar, Sócrates desafía a sus interlocutores para que sean ellos mismos quienes presenten los conceptos que se pondrán a prueba. Luego se contrasta esa definición general con algunos casos particulares, hasta asegurarse que la definición funciona. William K. C. Guthrie siguiendo el planteamiento de Aristóteles

acerca de como Sócrates había descubierto el argumento inductivo y la definición general, expone brevemente las dos fases del proceder dialógico:

La primera fase consiste en recoger ejemplos a los cuales todos estén de acuerdo en que se les puede aplicar el nombre de justicia (si es la justicia de lo que se trata). Después, esos ejemplos de acciones justas son sometidos a examen para descubrir en ellos alguna cualidad común por virtud de la cual merecen aquel nombre. Esta cualidad común, o más probablemente este grupo o nexo de cualidades comunes, constituye su esencia en cuanto actos justos, y es, en realidad abstraído de las condiciones generales de tiempo y circunstancias que corresponden individualmente a cada uno de los actos justos, lo que define la justicia.⁴³

Pero lo interesante es que el proceso de búsqueda en realidad no se cierra nunca. Pues cuando se cree haber encontrado ese nexo de cualidades comunes, la forma (*eidós*) que presenta el contenido de lo dicho en la definición propuesta, y que de algún modo se pone en el lugar de ese contenido, sustituyéndolo por un supuesto (*hipóthesis*) que fungiría como el fundamento de lo comprendido; entonces inicia de nueva cuenta el procedimiento que echa abajo esa nueva *hipóthesis*, hasta encontrar otra mejor, que a su vez será destronada. Ésta práctica de ir haciendo perecer las hipótesis es la dialéctica, proceso que permite a los interlocutores comprometidos en el diálogo alcanzar paulatinamente una mejor comprensión de los problemas planteados al principio de la conversación.⁴⁴

43 William K.C. Guthrie, *Los Filósofos Griegos*, P. 89

44“Lo que ocurre en el diálogo es, pues, que cada hipóthesis se revela internamente inconsistente, que cada hipóthesis perece; anhairén tás hipóthesis, hacer perecer las hipóthesis, es, pues, la operación que se realiza en el diálogo tal como aquí ha sido descrito. El saber (*tékhne* o *epistémē*) consistente en la destreza o capacidad (*dúnamis*) para realizar esa operación es la *dialektiké tékhne* o *dialektiké dúnamis*, diremos “la dialéctica””. F. Martínez Marzoa, *Historia de la filosofía antigua*, p.p. 96-97

Ahora bien, lo más importante en el proceso dialógico es la experiencia de los participantes durante el desarrollo de la conversación. En la búsqueda continua por encontrar la verdad, edificando y aboliendo hipótesis, se abre para ellos un horizonte antes insospechado. Dicha apertura acaece a través de la experiencia vital, y no como resultado de enlazar argumentos. Por lo tanto, en el diálogo la filosofía se experimenta en la medida en que se vuelve parte de la persona, de su modo de ser, de su *ethos*. El conocimiento sería entonces, el acontecimiento por el cual se devela el ser de las cosas, el descubrimiento de la verdad entendida como revelación (*aletheia*). Ésta experiencia peculiar es lo que podríamos llamar *la experiencia de la filosofía*. En dicha experiencia se haría patente la verdad esencial a la condición propia del hombre, no una verdad parcial, circunstancial.

Como se puede apreciar es un método cuya característica principal consiste en poner a prueba sistemáticamente las creencias de los participantes en la discusión, y por lo tanto no siempre resulta edificante, pues suele generar más dudas que certezas. Además, y en esto se distingue de las teorías de los sofistas, tiene la firme intención de hallar la verdad, entendida como revelación de los aspectos esenciales del ser. La *dialektiké tékhne* vendría a constituir así un momento del proceso de comprensión respecto a los principales aspectos de la vida humana, no un fin en sí misma. Al participar de esta peculiar forma de discusión, los conversadores pondrían en juego no sólo sus ideas, sino también su disposición ética en la polis. La relación inextricable entre pensamiento y acción, entre hablar de un modo y actuar, se manifiesta a plenitud cuando los actores sociales se ven obligados a evidenciar sus creencias, y junto con ello someterse al juicio de otros.

En resumen, puede afirmarse que el diálogo platónico⁴⁵ surge en el marco de una sociedad preocupada por la función social de los discursos. Sus características principales serían a grandes rasgos: a) plantear hipótesis y someterlas a examen.

45 Como es sabido, de Sócrates tenemos noticia por la obra de Platón y Jenofonte. Pero la figura de quien dialoga en la plaza pública del modo en que se ha descrito, es obra de Platón. Por lo tanto no es exagerado considerar este tipo de conversación como platónica, y no propiamente socrática.

b) lograr que los interlocutores adquieran la capacidad o potencia del pensar reflexivo (*dialektiké tekhné* o *dialektiké dúnamis*). c) alcanzar en el proceso de reflexión dialógica, la apertura de espíritu que les permita someter a prueba a los circunstancias su horizonte de comprensión, y junto con ello su forma de ser en el mundo.

La necesidad de precisar los usos del lenguaje, así como las consecuencias que a nivel ético y político conlleva establecer una determinada versión de las cosas, son motivo de polémica en el mundo ateniense a finales del siglo IV, cuando empieza el declive de Atenas como potencia marítima y cultural de la Hélade. En el caso concreto del pensamiento platónico, se busca con ello encontrar la verdad contenida en las palabras y el alma de los hombres. Para Platón, no cualquiera se encuentra destinado a lograr dicha meta, pues desde su perspectiva la disposición anímica (psíquica) de los individuos no es igual en todos, y por lo tanto a cada uno le corresponderían tareas diferenciadas en la sociedad. A continuación se contrastan los contextos en los que se da por una parte el diálogo socrático, y por otra el diálogo en el bachillerato, con la intención de mostrar los posibles aportes, y las diferencias sustanciales entre el método platónico, y el planteamiento de problemas filosóficos en el aula.

Contextos de diálogo / El diálogo en el aula

Es un hecho que el contexto en el que aparecen los diálogos de Platón dista mucho de parecerse a las circunstancias actuales, y al trabajo que realizan los profesores de filosofía en el bachillerato. No obstante esa diferencia, quizás resulte fructífero recuperar algunos ingredientes propios de la conversación platónica, y que darían la pauta al momento de intentar esclarecer el significado del diálogo para el aprendizaje en general, y para su puesta en marcha en el salón de clase en lo particular.

En principio es necesario señalar las diferencias entre una conversación en el ágora griega, dentro de un contexto cultural en el que no existen instituciones educativas con planes de estudio, ni programas por materia, y la situación en la

que se encuentra la escuela actualmente. En la Grecia antigua la educación de los niños estaba a cargo de tres personas: el pedagogo, un esclavo encargado de cuidar y llevar a la escuela al niño con el *grammatistes*, maestro de las primeras letras. Además el pedagogo se ocupa de repetir con él la lección. Más tarde, entre los 14 y 18 años, los jóvenes estudiarán a los autores reconocidos de la tradición literaria griega con la ayuda de un *grammatikos*, o maestro encargado de su formación literaria. En la época clásica el *grammatikos* se transforma después en el *rethor*, maestro de oratoria. Serán propiamente los sofistas quienes cumplan ésta función, por lo que se les considerará, como ya se ha señalado, instructores especializados en la retórica.⁴⁶ Sólo acceden a ese tipo de educación especializada quienes pueden pagarla, los demás hombres libres aprenden oficios en los que adquieren más o menos maestría, dependiendo de sus aptitudes y talento.

Como se vio anteriormente, los conceptos de conocimiento, excelencia y virtud, están permeados por la concepción de que saber algo, significa ser diestro en la actividad a la que uno se dedica. Haber desarrollado en el ejercicio de esa actividad, los recursos intelectuales, técnicos y morales con los cuales hacer frente a las exigencias prácticas de la vida. Pero si el conocimiento teórico tuvo preeminencia en la Grecia antigua frente a los saberes emanados directamente de la experiencia, eso se debió entre otros factores, al desprecio por el trabajo manual en una sociedad dividida entre hombres libres y esclavos; mientras los esclavo se dedican a las tareas domésticas, el trabajo en el campo o las minas, los hombres libres, pero sobre todo la aristocracia, gozan del ocio suficiente como para especular sobre problemas de carácter abstracto. El ocio es la condición necesaria si uno quiere dedicarse a pensar. Esa es una de las causas por las que la aristocracia griega despreciará el trabajo esclavo; los esclavos no tienen el espacio ni el tiempo para pensar, por ese motivo están condenados también a una especie de sujeción espiritual.

46 Cfr. Revista Historia National Geographic, No. 64, pp. 24-27

A diferencia de la Grecia antigua, en la sociedad moderna la mayoría aprende los rudimentos básicos de lectura y escritura, la aritmética y ciertos elementos de cultura general en instituciones públicas o privadas. En cualquiera de los casos se atiende la demanda educativa organizando a los alumnos en grupos casi siempre numerosos. Pero lo que es un hecho, es que tanto en las escuelas privadas como públicas, el espacio privilegiado para la enseñanza es el aula. El aprendizaje en el aula se distingue de las conversaciones sostenidas por los jóvenes griegos de la antigüedad y sus maestros, entre muchos otros aspectos, en que ahora a los profesores se les exige cumplir un programa cuyos objetivos deben seguirse al pie de la letra, ciertos temas estudiarse, y estos procedimientos llevarse a cabo por medio de las estrategias adecuadas. Todo el diseño educativo al servicio de un proceso análogo al de la producción en serie, cuyos fines son la productividad y la eficacia.

La educación moderna aspira a la formación de los jóvenes en un sentido *total*, es decir, pretende capacitarlos en labores específicas y después medir la calidad de esos trabajos en función del rendimiento que reportan. La intención es controlar todo el proceso educativo en su conjunto, desde los materiales utilizados, hasta la serie de pasos a seguir en el aula. La planeación y el diseño de los cursos se han vuelto así la principal preocupación en las instituciones educativas, como si de ello dependiera casi completamente la legitimidad del papel social que cumplen.

La conocida sentencia de Hilda Taba sobre la diferencia entre la educación escolar y el aprendizaje que ofrece la vida cotidiana,⁴⁷ radica en que la escuela posibilita, desde su punto de vista, un conjunto de conocimientos ordenados y sistematizados, en contraste con la experiencia común. Es decir, el saber obtenido gracias a los errores y certezas que se suceden en el transcurso de la vida, no se equipararían con los planes y programas escolares. Pues la *ingeniería*

47 "El aprendizaje en la escuela difiere del aprendizaje en la vida en que el primero está organizado formalmente. La función específica de la escuela consiste en ordenar las experiencias de los niños y los adolescentes para que el aprendizaje deseado se lleve a cabo." Hilda Taba, *Elaboración del currículo*, P. 381

educacional garantizaría que esas experiencias fueran integradas a un orden institucional, susceptible de medición y control.

Desde la perspectiva de la llamada educación industrial, es dudoso entonces que el diálogo se convierta en un componente propicio para el aprendizaje, a menos que los posibles resultados de las discusiones que se sostienen en el aula, ya estén previstos de antemano, o puedan ser reducidos a un esquema de costos y rendimientos. Además, es necesario considerar que quizá el espacio idóneo para el diálogo filosófico en el mundo actual, no sean precisamente las instituciones educativas. Pues aunque esto llegue a sonar paradójico (si suponemos a la escuela como el sitio privilegiado para la discusión razonada), las conversaciones en las que se ponen a prueba los conceptos clave, en torno a los cuales se dirimen las inquietudes culturales de una época, suelen darse en muchas ocasiones fuera de las escuelas, debido a que en esos espacios alternativos de diálogo no se busca propiamente calificar a los participantes, ni las discusiones se ven necesariamente sometidas a las dinámicas de rendimiento y certificación institucional.

Ahora bien, si tomamos en cuenta la disparidad de contextos en los que por un lado son educados los jóvenes pudientes de la Grecia antigua, y por otro los estudiantes de las instituciones de nivel medio superior en México, entonces cabe hacer la pregunta: ¿hasta que punto el diálogo en las circunstancias actuales es pertinente para la enseñanza de la filosofía? ¿Se puede afirmar que el examen de ideas a través de la conversación, propuesto en este trabajo, es equiparable al diálogo socrático?

Para responder estas preguntas será necesario regresar a las condiciones que se formularon anteriormente respecto al planteamiento de problemas filosóficos en el aula. Al principio de éste apartado se habló de dos condiciones: 1) generar un marco de ideas compartido por los participantes. 2) dejar preguntas abiertas sin pretender obtener una respuesta prevista con antelación. Todo indica que la primera de las condiciones se cumple, cuando el profesor propicia que los estudiantes pongan a prueba las nociones de las que parten al momento de

intentar esclarecer el significado de una palabra. El ejemplo al que se hizo referencia fue el concepto de ética; la intención es iniciar el diálogo preguntándoles a los estudiantes qué entienden por ética y después ofrecerles una definición general del término, para más adelante contrastar sus ideas con un concepto más elaborado. En esta etapa de la clase la exposición del profesor es fundamental.

Evidentemente la etapa en la que se establece un marco común de ideas difiere del diálogo socrático, en el hecho de que los participantes no se encuentran ahí simplemente por gusto, o porque las circunstancias los colocaron en esa situación. A diferencia de quienes participan en los diálogos de Platón, en el bachillerato los estudiantes acuden a clases de filosofía porque es una materia más entre otras. De ahí que el profesor se vea obligado a presentar desde las primeras sesiones, los conceptos que servirán de marco en el transcurso de la discusión que se desarrollará posteriormente.

A pesar de esta diferencia, es posible entablar un diálogo en la medida en que el profesor solicite a los estudiantes contrastar sus propias ideas con los conceptos presentados por él. Pero sobre todo, debe propiciar que esos mismos conceptos susciten dudas en los alumnos. Sólo así se podría aspirar a poner en tela de juicio las creencias que funcionan implícitamente como referencias aparentemente inmovibles. Si esto no sucede, es decir, si los supuestos teóricos, y los prejuicios en boga (las hipótesis en el caso del diálogo socrático), que forman el campo semántico del cual se parte en el tratamiento de los problemas propuestos, no es sometido a un examen escrupuloso, entonces se dirá que el proceso de aprendizaje ha quedado trunco.

Contrastar las nociones propuestas por los estudiantes, con los conceptos sugeridos por el profesor como eje de la discusión en el salón de clase, es una condición indispensable si se desean plantear problemas filosóficos. De otro modo los estudiantes tendrán que contentarse únicamente con la versión del docente, que en última instancia es una forma acabada del pensamiento. Acabada en cuanto se presenta como un conocimiento terminado, que ya no deja lugar a la

revisión de los supuestos en que se fundamenta. Los conceptos nodales de la explicación deben por ello hacerse explícitos desde el comienzo. El estudiante requiere en ese caso *memorizar* algunas definiciones, pero siempre en el entendido de que pueda ilustrarlas, compararlas, encontrar similitudes y diferencias con sus nociones previas.

Aquí hallamos otra diferencia sustancial con el diálogo platónico. Pues si para Sócrates se trata de llevar a sus interlocutores a un callejón sin salida desde el principio, con la intención de confrontar de lleno las ideas de las que se valen al discutir; en cambio en la exposición del profesor al inicio del curso, se trata de motivar su participación, brindándoles la oportunidad de construir junto con él, un conjunto de referentes que anclen en el vínculo pensamiento - acción.

El desafío no es exactamente el mismo en los dos casos. Sócrates pretende llevarlos a la revelación de una verdad pura y universal, a la que se accedería por una especie de transformación iniciática. El profesor de filosofía por el contrario, a la revaloración de la experiencia personal y colectiva, desde la cual ya se mueven en alguna medida. Por esa razón, de manera parecida a lo que hacía el Sócrates de Platón, y sin embargo diferente por el fin que se persigue, el diálogo en el aula exige que las preguntas se mantengan abiertas, susceptibles siempre a una reinterpretación. Y es precisamente el desarrollo de este ejercicio metódico de integración y crítica razonada de las vivencias por las que pasan los estudiantes, a la par del análisis conceptual realizado a través de la correlación entre las acciones y el pensamiento, lo que da lugar a *la experiencia de la filosofía* en el aula, cuyo núcleo es el diálogo.

El diálogo constituye un elemento estructural de todo discurso, porque cuando hablamos nos dirigimos siempre a otros que son los destinatarios de lo que queremos decir. Hablar constituye en sí, un acontecimiento en el que se expresan abierta o solapadamente las intenciones de los interlocutores. En el uso de ciertas palabras, en la sintaxis de las oraciones, y en las peculiaridades gramaticales de lo dicho, el significado de aquello que se experimenta, patente en la acción recíproca de hablar y escuchar, es lo comunicado en el diálogo. De ahí que, si

bien la vivencia de un acontecimiento como tal no puede trasladarse de una persona a otra, el *sentido* de esa experiencia si, pues en la medida en que pertenece al ámbito del lenguaje, deja de ser un hecho estrictamente privado para pasar a convertirse en un acontecimiento de carácter social. Paul Ricoeur lo ha explicado así:

Mi experiencia no puede convertirse directamente en tu experiencia. Un acontecimiento perteneciente a un fluir del pensamiento no puede ser transferido como tal a otro fluir del pensamiento. Aún así, no obstante, algo pasa de mí hacia ti. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público.⁴⁸

El lenguaje es el territorio en el que les posible recuperar, a quienes hablan y escuchan, la vida plasmada en palabras. Cuando esto sucede, cuando tiene lugar el acontecimiento en el cual, alguien encuentra en las palabras de otro, el tránsito hacia una experiencia única pero a la vez común, se vuelve posible también el diálogo filosófico. Experiencia única, porque es insustituible para cada uno en cuanto nadie es capaz de vivir los actos de otro, pero al mismo tiempo relación social, cuyo significado trasciende el espacio meramente privado, hasta convertirse en patrimonio público⁴⁹. En conclusión, la enseñanza de la filosofía a través del diálogo, considerando claro está, los invaluable aportes del método platónico, consistiría básicamente en lo siguiente:

En primer lugar: en la *práctica* de la interacción dialógica, cuya característica principal es preguntarse radicalmente sobre los supuestos desde donde los sujetos comprenden e interpretan su realidad. Por lo cual es en esencia un ejercicio crítico, cuyos ejes son escuchar, argumentar y leer.

En segundo lugar: en el *análisis* de los discursos donde implícita o explícitamente se hace patente el nexo entre el pensamiento y la acción de los seres humanos;

48 Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación*, p. 30

49” ...podemos decir que el lenguaje es en sí el proceso por el cual la experiencia privada se hace pública.” Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación*, p.33

por esa razón, el diálogo abre la posibilidad de revalorar la experiencia de quienes participan activamente en su propia educación, al transformar sus propios marcos de referencia, es decir, los profesores y los alumnos.

Y por último, en la *construcción* por parte de los estudiantes, de los conceptos que les permitan cotejar lo aprendido en el aula, con el contexto social en el que cotidianamente se desenvuelven, valiéndose para ello de los recursos adquiridos durante las diferentes etapas de discusión y análisis, así como de los términos filosóficos y científicos aprendidos con antelación en la escuela.

Tres momentos de la instrumentación didáctica

En este apartado se hace una breve exposición de los tres momentos que constituyen la instrumentación didáctica de la propuesta, y que se corresponden con el método del concreto-abstracto-concreto. Este es el andamiaje metodológico a partir del cual se diseñan las estrategias pertinentes respecto a cada bloque temático. La idea de que pueden ser tres los momentos básicos en el desarrollo de una sesión (apertura, desarrollo y cierre), y que a su vez estos tres momentos coinciden con el proceso cognitivo en el cual primero se plantean problemas recuperando un caso concreto, luego se hace abstracción de las características básicas de aquello que ha dado lugar al problema en cuestión, para finalmente regresar a la situación de la que se partió en un principio, son propuestos en el libro de Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, como las etapas fundamentales en el desarrollo tanto de una sesión, como de un curso. También en este apartado se incluyen los elementos didácticos propios de una dialéctica de la enseñanza filosófica en el bachillerato. Entre estos elementos se encuentran los criterios básicos para la instrumentación de un programa operativo elaborado por el profesor en condiciones reales.

Primer momento

En primer lugar, debemos partir de una situación concreta, con la intención de adentrarnos poco a poco en el problema que deseamos plantear. Lo interesante es que lo concreto se encuentra determinado por la relación práctica que los sujetos establecen con su entorno, y con las nociones e intuiciones que comparten con sus compañeros. Aunque se nos presenta en forma de unidad; cada una de las situaciones que dieron como resultado ese hecho acerca del cual ahora nos preguntamos, lo determinan, lo hacen ser lo que es. De ese modo, es lícito afirmar que lo concreto es la unidad de múltiples determinaciones. Trasladado al salón de clases, se puede decir que el primer momento es cuando el profesor plantea *problemas filosóficos* trayendo a colación ejemplos de la vida cotidiana.

Segundo momento

El segundo momento inicia cuando explícitamente se han planteado problemas cuya resolución exige contar con una o varias hipótesis. Es recomendable que el profesor atraiga la atención de los alumnos hacia un asunto que les parezca familiar, para luego dar un giro sutil hacia el examen de las ideas que desea poner a su consideración, con la intención de involucrar a los estudiantes de lleno en la discusión. En esta etapa es cuando se afinan los conceptos que permiten articular los temas del curso. Las definiciones se contrastan con ejemplos, las ideas clave son discutidas, se compara y argumenta. El segundo momento se caracteriza por el análisis de los argumentos expuestos en clase, como posible solución a los problemas planteados anteriormente.

Tercer momento

En tercer lugar, se opera un retorno al tema en cuestión, o a los ejemplos que el profesor usó, incorporando los aportes de los estudiantes. De tal suerte que el desenlace se convierta en síntesis del diálogo en el aula, así como en premisa de las subsiguientes sesiones; teniendo cuidado en no permitir que el problema se presente como algo resuelto definitivamente, pues de otro modo se corre el riesgo de que los estudiantes se vayan con la impresión de haber concluido definitivamente la discusión, dando como cosa juzgada lo que en última instancia

fluye continuamente, pues forma parte de la historia. Al final, todos los elementos que al principio se pusieron en juego terminan por resignificarse; de tal suerte que se regrese al punto de arranque, pero habiendo encontrado nuevos elementos de juicio.

La filosofía en el aula

El inicio de todo curso en el que se tratan problemas filosóficos requiere abrir un puente de comunicación entre los estudiantes y el profesor. Esto significa de entrada, romper la distancia que separa el discurso del profesor de las inquietudes cotidianas de los alumnos. Por ese motivo, desde la primera sesión es importante generar la confianza y el entendimiento adecuados a las circunstancias. Mientras se perciba tensión en el ambiente, es muy difícil ser escuchado. El interés que despiertan las palabras del profesor se origina en la disposición que éste muestra respecto a las inquietudes de sus escuchas. De inicio, él es quien tiene la palabra. La investidura que le asiste como autoridad respecto al saber, le confiere también la responsabilidad de hacer partícipes de su discurso a los alumnos, involucrándolos con los problemas y posibles soluciones que son una guía en la búsqueda del aprendizaje.

Para los estudiantes de bachillerato en general, aprender se presenta en primera instancia como un requisito necesario al cursar una carrera universitaria. Aunque no ignoran que deben contar con la capacidad indispensable para realizar ciertas tareas, tienden a asumir criterios básicamente prácticos con relación a la adquisición de conocimientos. Pasar la materia es actualmente en las instituciones de nivel medio superior, en una meta más importante que el aprendizaje en cuanto tal. Quizás a ello contribuya la presión social de tener estudios universitarios al buscar obtener un mejor empleo.⁵⁰

50 En México la demanda de lugares en las instituciones públicas para cursar estudios de nivel superior supera la oferta. Muchos jóvenes se quedan sin la oportunidad de estudiar en la universidad. Lo que ha generado tensión respecto a sus expectativas con relación a obtener empleo.

Por lo anterior, es recomendable iniciar el curso planteando preguntas que hagan alusión a la vida cotidiana de los estudiantes. Ello permitirá involucrarlos con la filosofía, haciéndoles ver que además de una disciplina escolar, es una forma de interpretar y comprender el mundo en el que viven. Si no se establece desde las primeras sesiones un clima que estimule el diálogo, la participación de los estudiantes tiende a ser pobre. Lo cual repercute a su vez en la dinámica general del curso. Por esa razón es importante propiciar que el aula se convierta en un espacio común de reflexión y análisis de problemas. Esto es posible si la figura del profesor representa no sólo a un funcionario de la institución, sino a alguien cuyas preguntas provocan dudas sobre las creencias con las que originalmente los estudiantes entraron al salón de clase.

El primer momento de una clase de filosofía es precisamente el planteamiento de problemas a través de preguntas. Dichas preguntas resultan significativas cuando afectan el entramado de creencias, gustos y actitudes, a partir de las cuales los sujetos juzgan los hechos, así como sus propias acciones. La planeación del curso exige por lo tanto, haber trazado un itinerario de problemas básicos, articulados según criterios previamente elegidos por el profesor.

El primer momento supone, por parte del profesor, la selección previa de una serie de problemas articulados según algún criterio, es decir, que sean tales para sí mismo, problemas de su interés, sobre los cuales haya reflexionado personalmente con mayor o menor originalidad, y que puedan despertar el interés de sus alumnos.⁵¹

La imagen del profesor como figura de autoridad en muchas ocasiones se convierte en un obstáculo a vencer; no porque el docente pueda abstenerse de representar a la institución en donde sirve, sino por la dificultad implícita de abrir un espacio común para el diálogo, estando situado en esa posición. ¿Quién desea poner en suspenso sus creencias, con ayuda de alguien que de inicio no se encuentra dispuesto a escuchar?, ¿no acaso la labor de este servidor público debería restringirse a la de un *facilitador*, alguien que hace más accesible un

51 Guillermo Obiols, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, p. 98

conocimiento previamente elaborado y listo para ser transmitido, alguien que dota con instrumentos útiles a sus discípulos, sin que por ello sus convicciones más íntimas tengan que ponerse en duda?

El reto de enseñar filosofía en el aula no debe hacer caso omiso a estas preguntas. En ellas se encuentra el punto de partida para una crítica sobre los alcances y limitaciones del ejercicio filosófico en la escuela. La caracterización previa acerca del modo en que se obtiene conocimiento en la escuela, es por ello un ingrediente fundamental en la conformación de la propuesta.

Si la enseñanza de la filosofía es simplemente la transmisión de contenidos; y si en esa acción educativa, el camino por el cual se llegó a los conocimientos con los que se les pretende formar, se encuentra fuera del alcance de los estudiantes; enseñar significará entonces, que el profesor provea información, y que el estudiante la reproduzca correctamente. Y quien ostentaría y haría uso de este patrimonio sería el maestro.

Pero si el planteamiento de problemas filosóficos involucra directamente la experiencia de quienes participan en el proceso de construcción de conocimiento, ese conocimiento podrá modificarse en la medida en que, gracias al análisis riguroso de las nociones con las que se contaba al inicio, se descubran nuevos referentes que enriquezcan la comprensión e interpretación de los temas a discutirse en clase. Si este proceso no se reduce a la acumulación de datos, y al dominio de procedimientos cuya finalidad es simplemente la eficacia formal, y técnica, el aprendizaje es entonces una actividad que transforma la experiencia del sujeto que desea conocer; en este caso profesores y alumnos. La filosofía se convierte así, en una experiencia vital a partir de la cual se redescubre lo que suponíamos conocido.

Como la filosofía es una búsqueda permanente que debe plantearse cada estudiante, como la filosofía es un saber inacabado..., el aprendizaje de la filosofía, cuando es un aprendizaje integral en los términos que lo planteamos antes, resulta de un proceso activo de construcción y reconstrucción permanente

de ideas en el que se ratifican, rectifican, descartan o se enriquecen las ideas iniciales⁵²

El aprendizaje pensado así, conllevaría el cultivo potencial de una disposición a investigar, pues el conocimiento aparece así, como algo que todavía está por realizarse, como un proceso de examen y búsqueda permanentes. El principio pedagógico *aprender a aprender* se convierte así, no sólo en un principio rector para la práctica docente, sino el entrenamiento indispensable con el que los estudiantes deben contar en su desempeño profesional. Esto implica que el conocimiento no se encuentra acabado, sino por el contrario, que es susceptible de rectificaciones, errores, y cambios sustanciales. La actualización se ha vuelto por eso una exigencia en cada una de las disciplinas científicas, y en la práctica de las profesiones. Los profesionistas actualmente deben ser competentes para generar hipótesis, distinguir conceptos, y diseñar soluciones específicas a dificultades concretas.

El caso de la filosofía no es la excepción. Sin que ello signifique banalizar el sutil y minucioso trabajo teórico que exige el pensamiento filosófico, al reducirlo a una especie de aparato lógico cuya utilidad consistiría en evaluar argumentos de cualquier tipo. Por el contrario, plantear problemas filosóficos en el aula, es similar al momento en que alguien se ve obligado a sopesar sus decisiones, cuando se enfrenta a una situación comprometida o peligrosa. La necesidad generalmente obliga a las personas a pensar rápido y eficazmente. El dicho de que la necesidad hace virtud, se refiere a nuestra capacidad para perfeccionar los medios que nos permitan resolver problemas. La intervención docente que a continuación se describe, es la prueba de que al diseñar un curso debemos ajustarnos a los cambios ocurridos durante el proceso educativo en el aula.

52 *Ibíd.* p. 88

Lenguaje y experiencia

El lenguaje es la materia prima con la cual trabaja el pensamiento filosófico, y por lo tanto el profesor en el aula. La creación de conceptos y su posterior crítica y articulación, constituyen la matriz de los problemas planteados por la disciplina. La historia de la filosofía es en buena medida el relato sobre cómo han cambiado a lo largo del tiempo los términos con los que se explica la realidad humana en sus distintos aspectos: ética, política, arte, o conocimiento, por mencionar algunos de sus principales campos. Como bien ha señalado Adorno: *Los términos filosóficos son auténticamente nudos históricos del pensamiento, que persisten, y con los que discurre, por así decirlo, la historia de la filosofía. O bien, permítanme formularlo de esta manera: cada término filosófico es la cicatriz endurecida de un problema irresuelto.*⁵³

Los conceptos se obtienen al abstraer las características propias de un ámbito específico de realidad, y por ello pueden comprenderse como unidades de sentido. Por medio de estas unidades de significación, los conceptos, es posible interpretar el acontecer social o el despliegue de la naturaleza. Los conceptos son la resonancia del acontecer social o natural y no sólo una mera indicación o representación de las cosas. En cuanto remiten a la realidad en movimiento, no se encuentran estáticos, sino que se re-significan constantemente; son históricos. Esa es la razón por la que es factible entender los términos filosóficos como el registro, cicatriz o marca, en la que en un momento histórico determinado se expresaron las contradicciones del pensamiento, en su intento por descifrar los acontecimientos sociales y naturales.

Sin embargo, para la mayoría de los estudiantes, no sólo la historia de los problemas filosóficos, sino la historia en general, se hallan muy lejos de sus intereses e inquietudes. Hasta que no reparan en el hecho de que precisamente sus expectativas y preocupaciones, se inscriben en un plano, en un territorio de

53 T. W. Adorno, *Terminología Filosófica II*, p. 10

palabras y oraciones que habitan, y a través de los cuales intentan explicar su mundo, entonces es cuando se propicia la curiosidad por las preguntas filosóficas.

El lenguaje es ese territorio. De algún modo nos encontramos ya en él, y al mismo tiempo lo actualizamos al hablar. Llevamos con nosotros un léxico, un discurso, estructuras sintácticas que nos determinan intelectual y emocionalmente, reproducidas en la práctica como costumbres, hábitos, actitudes. De muchos modos la literatura nos ha enseñado que todo acontecimiento se corresponde con un relato, así también la ética nos muestra como todo acto requiere una justificación. Nuestras emociones, por ejemplo, están íntimamente imbricadas con esquemas semánticos en los que encuentran un lugar y un sentido. Por esa razón el discurso de los sujetos es al fin de cuentas una praxis específica, que se corresponde con cierta mentalidad, con reglas no escritas cuyo carácter individual y colectivo forman parte de las relaciones sociales.

Dichos esquemas atraviesan el cuerpo social, y forman parte de los contextos socioculturales donde aparecen; son la música que se escucha, la moda al vestir, los gestos, las expresiones coloquiales usadas por los jóvenes. Sobre todo en esas expresiones coloquiales, en esos actos-reflejo del lenguaje, se hacen presentes una mentalidad y unas prácticas cuyas repercusiones afectan directa e indirectamente la vida comunitaria, o para decirlo de otro modo, estructuran el soporte cultural de los sujetos. Digamos que son la ética y la política por las que tácitamente han optado en el mismo momento de hablar como lo hacen. Por ello, al elegir una lectura, al abordar un problema, o al decidir sobre los pasos a seguir en el análisis de los conceptos, deben ser tomadas en consideración por el profesor.

La filosofía ha de tornarse más sensible frente a los mudos testimonios de la lengua; ha de sumergirse en los estratos de experiencia que ella conserva. Toda lengua forma una substancia espiritual mediante la cual se expresan las formas de pensamiento y las estructuras de fe que tienen sus raíces en la evolución del pueblo que habla esa lengua. La lengua es el receptáculo de las cambiantes perspectivas del príncipe y del pobre, del poeta y del campesino. Sus formas y

contenidos se enriquecen o empobrecen por el uso ingenuo de la lengua que hace cada hombre.⁵⁴

Por ese motivo llevar al aula las opiniones de los alumnos es un requisito necesario pero no suficiente del diálogo en clase. Necesario, porque al hablar se asoman los pensamientos que guían nuestros pasos, pero no es suficiente porque con ello apenas entramos en la antesala de lo que sería la distinción de conceptos. La necesidad de que los estudiantes regresen sobre sus palabras, el que piensen de vuelta sus opiniones, constituye la re-flexión. El punto en el que cada quien regresa sobre sus pasos, el momento crucial a través del cual se manifiesta como discurso nuestro ser en el mundo. Pero la actividad reflexiva exige algo más que la lectura del texto, base común de donde parte la discusión; también es preciso externar lo asimilado, manifestar dudas, arriesgar conjeturas. Hacer público lo que en una primera instancia fue privado, gracias a la posibilidad de que otro lo someta al tamiz de su interpretación.

En eso consiste la segunda etapa del proceso; en la tarea, a veces gratificante, en ocasiones ingrata, de propiciar la controversia entre los participantes. Exigirles que se comprometan con sus afirmaciones, invitarlos a que sigan la pista de los problemas. La tarea consiste en estar dispuestos no sólo a estudiar los temas del curso, sino también considerar que los participantes del diálogo filosófico son personas con inclinaciones y rasgos diferentes. Hacerles saber a los alumnos, no por imposición o como un requisito institucional, que sus ideas son tan valiosas como ellos mismos, porque son parte integral de su actividad vital, la savia que alimenta el impulso con el que toman decisiones, la forma que adquiere el instinto a la hora de hacerse patente en cuanto discurso. Por ese motivo, un requisito previo al diálogo es saber escuchar. Ello implica seguir atentamente el hilo de la discusión.

Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro habla *con él*, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle *a él*. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar *impositivamente*. Incluso cuando, por

54 Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, p. 160 Terramar.

necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un hablar *con* él.⁵⁵

Al asumir escuchar a los estudiantes, y pedirles por eso mismo, responsabilizarse de sus opiniones, se propicia que se involucren personalmente con la materia. Es verdad que no todos lo harán del mismo modo, ni con la misma intensidad, pero lo cierto es que la dinámica del grupo cambia, porque el diálogo, si realmente sucede, afecta la relación con su entorno y con la institución. La tarea a la que se enfrenta el profesor de filosofía, consiste en trastocar el prejuicio en boga, de que la función del conocimiento es primordialmente capacitar a los alumnos para realizar operaciones específicas, valiéndose para ello de ciertas técnicas e instrumentos adecuados a dicho fin.

No porque los beneficios de la práctica filosófica impidan contribuir al mejoramiento de las habilidades lectoras, o a pulir argumentos, sino porque su utilidad estriba en la creatividad que cada estudiante desarrolla en armonía con sus propias necesidades e intereses. Ésta creatividad se refleja por ejemplo, en la curiosidad surgida del asombro ante nuestros propios gustos e inquietudes, y quizás en el reconocimiento de aptitudes y habilidades sobre los cuales no habíamos reparado antes. De ahí la existencia de un nexo emotivo e intelectual con la materia con la que identificamos nuestra vocación, o con un maestro a cuyas clases nunca faltábamos. Y se le puede llamar creatividad, porque dichas disposiciones y aptitudes, antes de servir como herramientas, son recursos que nosotros mismos hemos creado, la sensibilidad que conscientemente cultivamos.

55 Paulo Freire, Op.cit, p. 109

3. Desarrollo de la instrumentación didáctica

Informe cualitativo del curso

La práctica docente consistió en la intervención didáctica del autor en el grupo 626 de Filosofía, que se cursa en el sexto semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Naucalpan, cuyo titular fue el profesor Luis Fernando Martínez Madrid, quién amablemente dio todas las facilidades para la realización de este proyecto. Los alumnos inscritos en el grupo eran 49, de los cuales asistían regularmente 46 según consta en listas. La edad de los asistentes fluctuaba entre los 16 y los 19 años de acuerdo a los datos recopilados al respecto. El horario fue de 7 a 9 de la mañana en el salón 72.

Las sesiones de la práctica docente reportadas aquí, se insertaron dentro del contexto de la Unidad I del programa indicativo del CCH para la materia de Filosofía II. El contenido de estas sesiones versó sobre los problemas relativos a la Ética y la relación que guarda ésta materia con la experiencia de los estudiantes. El acuerdo entre el profesor encargado de la práctica y el profesor titular, consistió básicamente en el compromiso por parte del profesor sustituto de hacerse cargo del grupo completamente; o en otras palabras, encargarse de diseñar las estrategias, la exposición de los temas a tratar, la selección de los materiales, la elaboración del programa operativo, la planeación, y evaluación.

A continuación se presenta el informe cualitativo de las sesiones. Para ello se ha decidido hablar sobre tres momentos en el desarrollo del curso, en lugar de la descripción de cada sesión. La razón es que en los hechos el curso es un proceso, en el que cada una de las etapas se desenvuelve como una continuación de la anterior. Si en una etapa previa no se llevaron adecuadamente las estrategias, o quedaron pendientes temas que después serían indispensables para la continuidad de las discusiones en clase, entonces las etapas subsecuentes acusarán deficiencias.

Los cursos no suelen desenvolverse como un conjunto de momentos autónomos que el profesor unirá después. La ilusión de que se puede desagregar un curso en partes y luego juntarlas, responde a una concepción del conocimiento como un proceso de acumulación y procesamiento de datos. Algo parecido a la producción industrial, en la cual se van ensamblando una a una las piezas de un producto hasta su terminado final. La analogía no es gratuita; el concepto de *ingeniería educativa* en el diseño de los planes y programas coincide con la intención de supeditar la educación a las necesidades de la industria. En la práctica los resultados son muy diferentes. Pues en realidad cada momento se concatena necesariamente con los momentos anteriores y posteriores. Fue así que se planeó en concordancia con la propuesta original, para la cual, tanto un curso como una sesión se articulan entres momentos, dividir el curso de esa misma manera: a) apertura, b) desarrollo, c) cierre. Esto permitió a su vez, que las diferentes sesiones no se vieran constreñidas a un plan invariable, rígido, que muy probablemente hubiese propiciado un cierto acartonamiento al momento de las discusiones. Por otra parte en cada momento se pueden distinguir distintas fases que lo conforman y que se describen como sigue.

El programa

El Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades contempla para el quinto y sexto semestres las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II. Es preciso señalar que los temas, así como las estrategias de aprendizaje tanto para Filosofía I y Filosofía II que aparecen en el programa institucional, son indicaciones de tipo general. Respecto a los propósitos del programa, se insiste en promover aptitudes para la crítica y el análisis de ideas que tengan que ver con la vida cotidiana de los estudiantes, así como en desarrollar una actitud reflexiva que fomente la autonomía. Por otra parte, las sugerencias que aparecen en el programa respecto a las estrategias a seguir, no sólo no ayudan, sino que en ocasiones son de plano confusas. Las preguntas⁵⁶ propuestas en el rubro de estrategias, no contribuyen al

56 Las preguntas que aparecen como sugerencias en el apartado *estrategias* del programa de Filosofía I parecen haber sido elaboradas aparte.

esclarecimiento del camino a seguir en la consecución de los propósitos educativos de la institución.

En el mejor de los casos algunos profesores utilizan el programa como una guía temática; pues en cuanto la secuencia de los contenidos no se encuentra plenamente justificada por criterios explícitos que permitan la elección de temas específicos y su adecuado tratamiento, tampoco es posible saber de acuerdo a este esquema tan general, cuales deberían ser la metodología, las estrategias y las técnicas a seguir. Debido a ello se requiere de un programa operativo elaborado por el profesor, que le permita desarrollar estrategias adecuadas.

Por esa razón, el programa operativo debe funcionar como una guía para el profesor en lo tocante a los temas y las estrategias, así como un itinerario de trabajo que le permita hacer un seguimiento de las distintas fases que atraviesa el curso. Una guía, porque tanto el profesor como los alumnos pueden disponer de un instrumento útil a la hora de preparar las actividades y tareas diseñadas con antelación; es decir, el profesor sabe gracias al programa operativo cuáles son los conceptos clave para cada tema, así como los ejercicios adecuados a los problemas propuestos. Y en el caso de los alumnos, disponen del mapa del curso, pues en las columnas del programa se indican los temas a tratar, las actividades, y la bibliografía básica.

Por otra parte, el programa operativo facilita la labor del profesor en lo concerniente al desenvolvimiento del curso en general, al brindar la oportunidad de hacer un seguimiento de los temas, las estrategias y las lecturas en cada grupo. Una de las complicaciones inherentes al proceso educativo en el bachillerato es el número de alumnos, y la cantidad de grupos atendidos por cada profesor. Si tomamos en cuenta los datos ofrecidos en la primera parte de este trabajo, es fácil advertir la pesada carga a la que se enfrenta un profesor de asignatura que atiende alrededor de doscientos cincuenta alumnos por semestre.

Además de las dificultades señaladas anteriormente, tenemos el hecho de que la planeación del curso debe contemplar el número de alumnos, las características de cada grupo, el ambiente en la escuela, y la propia situación laboral del maestro. Por lo que el uso del programa exige a su vez estrategias flexibles, capaces de adecuarse a las condiciones específicas en cada caso. En segundo lugar, el programa debe servir como un mapa de de las actividades acorde a los ritmos del calendario escolar. Cuando se atiende a más de doscientos alumnos no es recomendable ceñirse a un plan en el que las actividades sean estrictamente las mismas para todos. Por ello, las circunstancias tienen que modificarse considerando a las personas que conforman cada grupo, y a la dinámica generada en el transcurso de las sesiones.

Tanto la falta de planeación así como un diseño demasiado rígido perjudican el aprendizaje de la filosofía; pues no contar con un plan de trabajo suele derivar en la improvisación a cada paso. Por el contrario, pretender controlar el proceso en todos sus aspectos supone conocer de antemano como es que los alumnos van a reaccionar en diferentes circunstancias. A menos que la enseñanza filosófica se conciba como un proceso productivo en serie, en el que las reacciones de los alumnos se encuentran previstas con antelación, no es recomendable intentar dirigir en exceso las sesiones pretextando una planeación a prueba de errores. El carácter contingente de la participación da lugar a que el profesor encuentre nuevas alternativas didácticas. Partiendo del hecho de la diversidad en los grupos, es por lo tanto recomendable adaptar el programa a las necesidades específicas de cada uno.

En ese sentido, los alumnos también deben contar con un programa sencillo y manejable, cuya finalidad es ir siguiendo paso a paso el desarrollo de los temas, los problemas planteados y la discusión. Saber cuales son las tareas que tendrán que desempeñar más adelante es otro de los usos del programa operativo. Muchos estudiantes espontáneamente buscan el programa institucional en internet. Lo que muestra la necesidad de algunos por conocer aquello a lo que se van a enfrentar durante el curso.

Es común que los estudiantes confundan el programa indicativo con el programa operativo, pues para ellos no tendría porque haber dos programas distintos. En su situación, las vicisitudes institucionales se ven como algo relativamente ajeno. Cuando ingresan a la institución y durante su estancia en ella, dan por sentado que la organización de la escuela responde a los requerimientos de su aprendizaje en cuanto tal; sin embargo en muchos aspectos no es así.

Actualmente en el CCH Naucalpan, por ejemplo, no existen guías consensuadas entre los profesores de la materia para los exámenes extraordinarios de Filosofía. Ello da paso a confusiones y equívocos, pues los alumnos no saben con que profesor específicamente les corresponde hacer el examen, ni en que temario o guía apoyarse; en el CCH Naucalpan existen tantas guías como profesores en los cuerpos colegiados encargados de esa tarea. Algo similar ocurre con la asignación de grupos en ésta y otras asignaturas. Cuando un profesor se presenta una semana o dos después de iniciadas oficialmente las clases, los alumnos tienden a pensar que son los maestros y no la institución los responsables de su ausencia en el salón de clase. En realidad, muchos grupos son asignados después de que han transcurrido una o dos semanas en el calendario escolar, y a veces hasta más tiempo. La falta de coordinación entre las instancias administrativas y académicas afecta la labor docente, e indirectamente el aprendizaje.

Por esa razón entre otras, es menester informar a los alumnos sobre el uso del programa operativo. Éste no sólo debe cumplir la función de temario e índice de las tareas a realizar, sino como una agenda en la cual, tanto estudiantes como profesores puedan hacer el seguimiento de los avances temáticos, los textos leídos y los problemas planteados con relación a los ritmos del calendario escolar. La propuesta didáctica que se presenta aquí, retoma precisamente la importancia de pensar en el programa en cuanto guía e itinerario del curso. Sus características específicas fueron las siguientes⁵⁷:

57 El programa operativo se modifica en cada curso, y en ocasiones se operan cambios en la bibliografía y los temas a tratar de acuerdo a las características del grupo.

- 1) En una tabla dividida en tres columnas se señalan los *temas*, *estrategias*, y *bibliografía*. Aunque la mayoría de los programas cuentan con una justificación, objetivos, estrategias y aprendizajes, se ha decidido no incorporar estos rubros puesto que el programa es un instrumento pensado para los estudiantes, no para la institución.
- 2) La secuencia de los temas y la pertinencia de los mismos, encuentran correspondencia con la necesidad de establecer un marco de ideas común que luego dé paso al diálogo, sin perder de vista el significado preciso de los conceptos en juego. En el caso que nos ocupa se eligieron en primera instancia los conceptos de valores, normas y moral, por dos razones; en primer lugar porque son conceptos clave en la estructura del curso. La elaboración y la discusión de un andamiaje de ideas sobre los factores constitutivos de los problemas éticos, que más tarde se enriquecerá y tal vez hasta se modifique, es esencial al aprendizaje. En segundo lugar, porque las nociones de los alumnos acerca de dichos conceptos pueden contrastarse con las definiciones propuestas por el profesor. Más adelante, y en concordancia con el plan general de la práctica, se encuentra el tema: elementos de juicio para el planteamiento de problemas éticos, el cual se subdivide en tres subtemas, que a su vez concuerdan con los capítulos seleccionados del libro antes mencionado. Ello responde a la necesidad de que los alumnos encuentren relación entre los temas propuestos y la bibliografía. Finalmente, aparece el tema: los seres humanos, su relación consigo mismos y con los otros, con el que se regresa de alguna manera a los problemas éticos planteados desde el principio, pero enriqueciendo el marco general de conceptos con dos subtemas; el problema de la identidad y el de la libertad.
- 3) Las estrategias que aparecen en el programa operativo son indicaciones muy generales acerca de las tareas a desempeñar, acordes con los temas y la bibliografía indicada. Sin embargo falta mejorar ese aspecto del programa, para que los ejercicios sugeridos sean todavía más útiles a los

estudiantes. Su importancia estriba en que éstos entiendan claramente como deben proceder al momento de llevar a cabo los ejercicios.

- 4) La bibliografía elegida consistió fundamentalmente en el uso de un texto introductorio, en este caso el de Simon Blackburn, *Sobre la bondad. Una introducción a la ética*, por ser un libro adecuado al plan general del curso, y también porque su estilo resulta actual para los jóvenes. También se utilizó un capítulo del ensayo de David Hume *Sobre las pasiones*, Fragmentos de la *Crítica de la razón práctica* de Kant, y el primer capítulo del libro de Martin Buber *Yo y Tú*, con la intención de enfrentar directamente a los alumnos con obras de reconocidos filósofos.

Apertura

Primera fase: diagnóstico y planteamiento de conceptos articuladores

La primera sesión consistió en la presentación del profesor invitado por parte del profesor titular. Se aclaró a los estudiantes que otra persona se haría cargo del grupo en todos los aspectos; es decir, se les dijo que habría un nuevo profesor, y no simplemente alguien realizando su *práctica* docente, pues los estudiantes suelen desconfiar en la mayoría de los casos de un profesor sustituto. A menos que el anterior se haya mostrado de plano incompetente o faltase en demasía, los alumnos, acostumbrados a la dinámica anterior y a la personalidad del maestro con el que trabajaron, tienden a mostrarse escépticos con el emergente.

Los cambios súbitos en un grupo suelen afectar el proceso en su conjunto, pues el sustituto no goza de la confianza y el aprecio de los asistentes al curso. En el caso del profesor titular, Luis Fernando Martínez Madrid, se observó que los alumnos no sólo habían adquirido la confianza necesaria para participar, sino también mostraron afecto hacia él. Esto en una primera instancia se volvió un factor en contra del nuevo profesor, pues al principio fue notoria la resistencia a escuchar con atención, y el escepticismo hacia la propuesta.

No obstante su resistencia inicial, la confianza adquirida con el titular sirvió más tarde para propiciar que se explayaran libremente. Si el profesor anterior no hubiese dado lugar a un ambiente relajado, tal vez a la larga la participación hubiera sido al fin de cuentas más pobre, pues ya estaban de algún modo acostumbrados a colaborar en la realización de la clase; ya eran, por decirlo así, participes del proceso educativo en cuanto tal.

En las siguientes sesiones se procedió a un breve diagnóstico de los conocimientos del grupo respecto a los temas a tratar, así como a un encuadre general de los temas. Dicho encuadre consistió en situar algunos conceptos a discutir en el contexto de los aprendizajes previos. Por ello fue indispensable preguntarles a los alumnos cuales fueron las nociones básicas adquiridas en la materia de Filosofía I, con la intención de sopesar la manera más apropiada para abordar los conceptos que servirían de eje en el curso de Filosofía II. Concretamente se les solicitó que dieran una definición de lo que entendían por Filosofía en general, y como interpretaban algunas ideas relevantes respecto al curso de Filosofía I.

Luego se tocó el tema del diálogo y su relación con la argumentación, por medio de preguntas sobre lo que pensaban acerca de la relación entre conversar, dialogar y razonar. Es relevante subrayar la importancia de incorporar en el marco de ideas común, conceptos *articuladores* de la discusión. Esta tarea se hace al inicio del curso, inmediatamente después del diagnóstico que el profesor elabora sobre las nociones y conceptos aprendidos en Filosofía I. Los conceptos *articuladores*, son los conceptos que durante todo el curso permiten a los participantes en el diálogo filosófico, distinguir entre opiniones y argumentos, así como evaluar la consistencia de las ideas vertidas durante la discusión. Fungen digámoslo así, como parámetro para la participación razonada entre los miembros del grupo. Si no se establecen en el grupo pautas para la participación, es muy probable que las discusiones tiendan a la dispersión y la falta de rigor respecto a los conceptos examinados.

En la práctica los conceptos *articuladores* se introdujeron paulatinamente; es decir, al mismo tiempo que se les planteaban a los estudiantes problemas que ellos pudiesen reconocer en el marco de su experiencia, el profesor informaba sobre los conceptos de argumento y diálogo. La manera de hacerlo, consistió en advertir a los alumnos que una condición indispensable para participar sin perder el hilo de la discusión, era precisamente tener en cuenta estos conceptos. Para ello se requería escuchar con atención lo que los otros dijeran, y luego matizar, corregir, o simplemente comentar sus opiniones.

La intención era que elaboraran e identificaran definiciones sobre algunos conceptos básicos, así como empezar a interactuar con sus compañeros. Por esa razón también se les proporcionó una definición general de argumento y de diálogo, no con el afán de que simplemente las memorizaran, llevándolas consigo como una carga con la que después no se sabe que hacer, sino como un recurso útil cuando surjan dudas acerca de cuando se está argumentando y cuando no. Esto fue posible gracias al hecho de que los alumnos participaban, pues paralelamente a la sugerencias respecto a escuchar y opinar, se hacían preguntas detonantes. Ahora bien, quizás hubiera sido preferible incorporar los conceptos articuladores desde el quinto semestre, en Filosofía I. Sin embargo, el hecho de tomar el grupo en sexto semestre impidió que esto se llevara a cabo.

La impresión respecto a la primera fase fue que los estudiantes al principio no mostraron la mejor disposición a colaborar, pues en reiteradas ocasiones y aún antes siquiera del inicio de las sesiones, reclamaban la presencia del profesor anterior. La dificultad principal a la hora de hacer el encuadre de la clase, consistió en lograr que los alumnos se concentraran; pues dado que el profesor titular contaba con una gran aceptación por parte de los alumnos, se volvió más complicado hacer que se sintieran con la confianza de exponer abiertamente sus dudas.

No obstante ese hecho, con el avance del curso la participación se tornó cada vez más nutrida, debido en gran medida a la puesta en marcha de las estrategias flexibles que se presentan a continuación. Las estrategias flexibles no consisten

simplemente en un conjunto de acciones predeterminadas que funcionarían en cualquier circunstancia y en cualquier lugar. Por el contrario, para la aplicación de dichas estrategias se requiere tomar en cuenta la conformación de los grupos, o el grupo que se atiende. También es importante considerar a las personas que conforman el grupo, y en ese sentido abreviar de sus inquietudes e intereses, con la finalidad de aplicar la estrategia eficazmente.

Por esa razón lo que aquí se denomina *estrategias flexibles*, se define como un conjunto de acciones organizadas, cuya finalidad es dar la pauta para que los alumnos elaboren sus propias nociones, y susceptibles de ser modificadas de acuerdo a las circunstancias. Para la apertura del curso se utilizó la estrategia de *construir y problematizar conceptos*⁵⁸, la cual se especifica más adelante. El resultado fue que los alumnos se sintieron más confiados a la hora de participar, y también más motivados, pues fueron encontrando en la clase de filosofía un espacio para externar sus ideas, así como discutir libremente sus inquietudes. Los cuestionarios aplicados al final del curso sobre la participación en el salón de clase, así lo muestran.⁵⁹

Segunda fase: puesta en marcha de las preguntas detonantes de la discusión

En las primeras sesiones se plantearon problemas acerca de la ética y la moral, para lo cual se enfatizó la distinción conceptual entre moral, ética, valores y normas. Al principio se hicieron preguntas detonantes de la discusión, con la intención de transformar esas preguntas en problemas filosóficos. Preguntas tales como estas: ¿puede acaso existir una sociedad sin valores? ¿la moral es un asunto de carácter estrictamente personal? ¿es posible afirmar que la moral y la ética son exactamente lo mismo? ¿por qué muchas personas encuentran atractivo desafiar las normas morales?, ¿encuentras satisfacción al hacerlo? ¿por qué?

58Ver anexo 1 Estrategias1

59 Los resultados del cuestionario aplicado a los 43 miembros del grupo, indican con toda certeza que los estudiantes consideran valiosas las dinámicas de participación en las clases de Filosofía. Ver anexo 4 Tabla 1

Ahora bien, como se señaló al principio, con estas preguntas se busca suscitar reacciones a nivel emocional. Las personas se sienten interpeladas por preguntas que de algún modo tocan fibras sensibles. Los jóvenes, por ejemplo, suelen tener dudas acerca de las reglas que rigen su comportamiento y el de sus compañeros, amigos, o profesores. Muchos tienden a poner atención sobre aquellos aspectos que se remiten a la identidad de los individuos en la sociedad. Durante años la experiencia ha mostrado a los profesores de bachillerato, que los estudiantes entre 16 y 20 años ensayan durante ese periodo el tipo de adultos que desearían ser.

Lo importante es transformar esas preguntas en problemas de tipo filosófico. Conforme los estudiantes van precisando el significado de los conceptos, la participación adquiere un cariz más próximo al diálogo filosófico. En primer lugar se busca motivar la participación, y más adelante, generar una discusión rigurosa. Es fácil percatarse, que si los estudiantes sienten la necesidad de precisar el significado de las palabras con las cuales pretenden darse a entender, entonces tenderán a exigir que también sus interlocutores definan los términos que usan. Por el contrario, cuando en el grupo a nadie, incluido el profesor, se le ocurre preguntarse por los términos clave usados en la discusión, la clase probablemente se convierta en un foro de opiniones parecido a los programas de televisión, donde todos opinan sin concierto, y donde todo lo que se diga da igual. La construcción de enunciados se encuentra íntimamente vinculada con la experiencia de los hablantes y por tanto con el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven. Como se mencionó en el marco teórico, el empleo de ciertas palabras, o determinados giros expresivos, delata una forma de pensar y de situarse en el mundo.

Se observó durante las diferentes sesiones que los temas de ética se prestan muy bien a las dinámicas de participación grupal, porque las preguntas detonantes dan lugar a dudas. Específicamente el tipo de preguntas mencionadas anteriormente, provocaron reacciones inmediatas, pues los temas relacionados con desafiar las normas, el erotismo y el cuestionamiento del orden institucional

suelen parecerles muy atractivos a los adolescentes. Si se considera además, la influencia de los medios interactivos como las redes sociales en internet, no es difícil darse cuenta que en ellos priva un estilo desenfadado y propenso a expresarse abiertamente, sin la censura propia de las instituciones académicas. Aquí es donde precisamente se mide el valor de las preguntas detonantes; por la capacidad de involucrar a los muchachos en el planteamiento de problemas relacionados con sus inquietudes. Los estudiantes han manifestado en forma verbal y por escrito,⁶⁰ la importancia de que los profesores les hagan partícipes de las dinámicas de aprendizaje en el aula.

No basta con haber diseñado todos los pasos de una estrategia e implementarlos al pie de la letra. Si los alumnos no dialogan, es decir, si no se les permite externar sus dudas e inquietudes, enfrentándolos por otro lado a la crítica de las nociones que intuitivamente dan por verdaderas, entonces el aprendizaje filosófico se convertirá en un proceso cuya mecánica tarde o temprano tiende a reducirse a la aplicación de procedimientos técnicos de desciframiento, en los que quizás haya muchas lagunas.

Se puede elaborar un sistema más o menos complejo de interpretación sobre la ética valiéndose para ello de un modelo filosófico simplificado, como por ejemplo un esquema sobre los principales aspectos de la ética Kantiana, y a partir de ahí instruir a los alumnos para que interpreten los dilemas éticos que se les presenten. Ésta es la forma de proceder corriente en las clases de filosofía a nivel licenciatura, y quizás sea pertinente a ese nivel. Pero es dudoso que tenga la misma utilidad en el bachillerato.

Cuando un estudiante se siente en libertad para hacer preguntas y discutir con sus compañeros las nociones que utiliza al interpretar sus actos y los de otras personas, entonces es muy probable que sientan la necesidad de explorar otros derroteros. Un indicador claro al respecto, es el hecho de que en el mismo

60 En el cuestionario se les preguntó si consideraban importante la participación de los estudiantes en otras materias a parte de filosofía. A lo que todos sin excepción respondieron que si era importante. Ver anexo 3 Pregunta 5

cuestionario, la gran mayoría manifestó que la participación de sus compañeros contribuyó al mejoramiento de su aprendizaje.⁶¹

En la apertura del curso se abordaron los dos primeros temas que aparecen en el programa operativo, a la vez que se instrumentó la estrategia de construcción y problematización de conceptos, con resultados óptimos, pues los estudiantes manifestaron verbalmente que la clase les parecía interesante. Por supuesto que su respuesta podría estar motivada por el mero interés de aprobar la materia, sin embargo, no es descabellado pensar que en gran medida la clase de filosofía les parecía un espacio de reflexión, donde podían hablar libremente. Los resultados del cuestionario confirman ésta opinión.⁶²

Por otra parte, el tratamiento de los temas de ética motivó a los alumnos a participar, así como a generar un ambiente que favorecía el intercambio de ideas en el aula. De hecho, el cuestionario sobre la participación en el salón de clase arroja datos interesantes acerca de lo que los estudiantes consideran los aportes del diálogo. Por una parte, el mayor número de estudiantes afirma que el *intercambio de ideas* (utilizan literalmente estos términos) es precisamente un factor relevante para el mejoramiento del aprendizaje. Un indicador al respecto muestra como la mayoría de los estudiantes expresó que el aprendizaje se enriquece con el intercambio de ideas.⁶³

Desarrollo

Primera fase: marco común de ideas

La segunda parte del curso consistió fundamentalmente en la aplicación de lo que he denominado la *estrategia de discusión y elaboración de argumentos*. En ésta primera fase se trata de establecer un marco común de ideas, con la finalidad de contar con referentes comunes a partir de los cuales los estudiantes puedan más

61 De 43 estudiantes todos manifestaron que el diálogo en el aula contribuyó al aprendizaje. Ver anexo 3 Pregunta 2

62 La mayoría de los estudiantes, con excepción de uno, afirmó que era posible expresar libremente las ideas en el salón de clase. Ver anexo 4 tabla 2

63 Ver anexo 4 tabla 2

adelante plantear problemas filosóficos. En términos operativos, establecer un marco común de ideas, consiste en exponer por parte del docente nociones que a la vez sirvan como conceptos articuladores del curso. Después de haber soltado las preguntas detonadoras de la discusión, y ya cuando los ánimos se habían serenado, pues dichas preguntas dieron pábulo al intercambio de opiniones en algunos momentos acaloradas; entonces se procedió a ofrecer la definición de valores, normas, moral, y ética, en ese orden. Dichas definiciones son de carácter general, es decir, definiciones que coinciden de alguna manera con el sentido común, pero que simultáneamente fijan una frontera respecto a la ambigüedad de los supuestos que los estudiantes traen consigo a veces de forma inconsciente.

Un ejemplo es el concepto de valores morales. Si definimos valores como *criterios para juzgar la pertinencia de los actos en un sentido moral*, se acota el campo semántico del concepto. Ciertamente la definición sigue siendo muy amplia, pero ya se cuenta con una idea más o menos precisa. Ésta idea de valores morales sirve entonces de pauta para discusiones posteriores. Por esa razón es necesario advertir a los estudiantes que las ideas expuestas como marco común son susceptibles de ser modificadas, ampliadas, o corregidas en el transcurso de las sesiones. Con ello se recalca la importancia de que el alumno entienda la práctica filosófica como un proceso de construcción de conocimiento. Un proceso inacabado, en continúa reestructuración.

Acto seguido se analiza brevemente la misma definición desglosando los elementos que la conforman. En el caso que nos ocupa, se advierte de inicio que un valor moral es por lo tanto, un criterio utilizado para juzgar las actitudes y acciones de los individuos en la sociedad. Pero además, que dichos juicios exigen calificar de correctas o incorrectas tales actitudes y acciones. La pertinencia de un acto en sentido moral, consistirá entonces en evaluar tanto las intenciones de las personas así como sus actos, con base en determinados criterios aceptados implícitamente por el conjunto de la comunidad. Si una intención se juzga moralmente válida o incorrecta, esto se debe al hecho de que la mayoría de quienes han sido educados en esos principios, es decir, en determinados valores

morales, están dispuestos a aceptar que ciertos actos y actitudes son buenos o malos sobre la base de éste entramado valorativo.

Así pues, del mismo modo en que se definió el concepto de valores se hizo lo mismo con el de normas, ética y moral. La presentación se realizó remitiendo las preguntas de los alumnos a las definiciones de los conceptos. Ya contando con las definiciones se abría entonces la discusión. La estrategia que se utilizó fue la de *construcción y distinción de conceptos*. Su finalidad es dar a conocer algunos conceptos articuladores del curso, por medio de problemas que los estudiantes identifiquen en su vida cotidiana.⁶⁴

Segunda fase: Problematización de argumentos

Habida cuenta de las inquietudes expresadas por los alumnos en la apertura del curso, y valiéndose de los modestos recursos teóricos generados en el transcurso de las sesiones previas. El profesor abre la discusión planteando argumentos, que inmediatamente después tendrán que ser sometidos a juicio por parte de los alumnos. En el caso concreto de éste curso, se les pidió a los estudiantes que comentaran el texto de David Hume, *Disertación sobre las pasiones*.

Previamente se hizo la indicación de que leyeran la sección I de ese esplendido ensayo. Aunque varios alumnos dijeron verse desconcertados por el estilo del autor, la impresión que en términos generales suscito en ellos, fue de agrado. En mi opinión lo que les pareció en realidad más interesante fue la temática de la obra. Como se sabe, la *disertación sobre las pasiones* habla sobre las causas que originan lo que espontáneamente nosotros reconocemos como bueno y malo.

El tratamiento que Hume da al tema les permitió a los estudiantes encontrar un vínculo directo con su vida cotidiana. Es fructífero que los estudiantes comprendan a través de ejemplos, el proceso de discusión gracias al cual los seres humanos interpretan lo que consideran es bueno o malo, y de ese modo puedan calibrar la viabilidad de los argumentos a partir de su propia experiencia. El estilo de Hume,

64 Ver anexo 1, estrategias 1

se reveló así, como un acicate para la reflexión en grupo. Pues conecta a los conceptos filosóficos con los acontecimientos de su vida diaria.

Enseñar a partir de ejemplos, es en sí una técnica en filosofía. Cuando alguien entiende una idea, entonces puede ilustrarla con ejemplos. Esto es algo sobre lo que continuamente se insiste en clase. Los estudiantes se convencen de ello cuando ven la necesidad de aclarar sus propias ideas. Como respuesta a la impaciencia de algunos al no encontrar las palabras adecuadas para decir lo que piensan, es bueno instarlos a dar un ejemplo. El interés suscitado por el texto de Hume, es probable que responda en gran medida al tema de las pasiones. Aquí es donde se muestra con claridad como es que los estudiantes se enganchan con la reflexión filosófica, si identifican algo en su experiencia que se vincule directamente con los conceptos abordados en clase.

Si al principio existió desconcierto por la falta de familiaridad de los alumnos con textos de corte filosófico, poco a poco se fueron sumergiendo en los vericuetos de la disertación, hasta el punto de que eran ellos los que llevaban la voz cantante. La intención de que fueran los estudiantes, y no el profesor, quienes formularan problemas en el contexto de series argumentales bastante elaboradas como las de Hume, generó por momentos un gran entusiasmo entre los alumnos, y debe confesarse, también en el profesor.

De ese modo, combinando las estrategias se avanzó en el propósito de generar dudas por medio de las cuales se pudiera comprender que la postura de Hume respecto a las pasiones, implicaba concebir la experiencia como la manera en que el pensamiento se ve directamente afectado por la sensibilidad. El texto permitió conectar las razones desde donde las personas valoran sus acciones, y la manera en que nos afectan los estímulos sensibles. Uno de los objetivos era provocar la discusión sobre las consecuencias que se derivan de juzgar la conducta partiendo de los argumentos ofrecidos por Hume.

El eje de la postura de Hume, descansa en el argumento de que las razones esgrimidas por las personas para justificar sus actos, tienen como fundamento lo

que nos pasa y nos afecta (pasiones y afecciones), pues las sensaciones agradables y dolorosas configurarían nuestra percepción de las cosas, y por lo tanto nuestra propia experiencia del mundo. Ahora bien, en cuanto dichas razones son causadas en última instancia por las pasiones, entonces la célebre sentencia de que *la razón es esclava de las pasiones*, adquiere legitimidad.

En este punto el curso se encontraba en el momento del *análisis*. Los ejemplos obtenidos por experiencia directa, cuya explicación atendía fundamentalmente a las intuiciones del sentido común, adquirirían paulatinamente una forma, o en otras palabras, las intuiciones se transformaban en conceptos, por lo que se solicitaba a los alumnos manejarse con cautela al momento de exponer sus ideas ante el grupo. Ya no sólo se trataba de propiciar la participación, trayendo a comparecencia las vivencias cotidianas; otro de los objetivos era además, evaluar las consecuencias éticas implícitas en el discurso filosófico, y permitir que intentaran articular sus propios argumentos con relación a los problemas surgidos durante el análisis de los temas.

Ésta es probablemente la etapa más delicada del curso, pues una de las dificultades a vencer radica en evitar que la versión del profesor simplemente prevalezca, evitando que los estudiantes tengan la oportunidad de armar una opinión propia y fundada. En cuanto el profesor únicamente pregunta para constatar que la hipótesis con la cual abre la discusión se cumple, entonces los alumnos tenderán a buscar satisfacer las expectativas del profesor en lugar de construir sus propias hipótesis.

Es recomendable entonces, alentar dudas entre los alumnos, para que éstos se sientan comprometidos a generar soluciones por precarias o torpes que pudiesen parecer. La disposición a escuchar es por lo tanto un componente esencial del diálogo en el aula. Pero dicha disposición sólo tiene lugar cuando se recuperan los aportes de los alumnos y luego, haciéndolos pasar por el tamiz de la crítica son vertidos nuevamente al grupo, para así convertirlos en materia de debate. Ésta labor le corresponde fundamentalmente al profesor.

Él es quien selecciona las ideas más significativas con relación al problema que se trata, y después devuelve al grupo lo que sería una síntesis de las principales posturas vertidas en el aula. En ese sentido, se puede afirmar que el profesor funge de motor en el desenvolvimiento conceptual del grupo. Selecciona, matiza, da lugar al debate polarizando y luego reconciliando los elementos contrastantes de la conversación. La dialéctica del aprendizaje en el aula exige un profesor interesado en la reconstrucción de las premisas de la discusión cada vez que surge un problema filosófico. Su función no se circunscribe a la de un *facilitador* de contenidos previamente elaborados, que luego se simplificarán para más tarde ser reproducidos fielmente por los alumnos; sino en elaborar cuestionamientos a través de los cuales, estos pongan en juego su experiencia y habilidades previas, con la intención de instarlos a interpretar lo dicho por sus compañeros, y a valorar argumentos en la medida de sus propias posibilidades.

En términos generales la mayoría del grupo siguió casi sin sobresaltos los argumentos de los autores. Sin embargo, también es justo decir que en el grupo se observaron distintos niveles de asimilación en lo que se refiere a los contenidos. La situación no es sorprendente. Cualquier profesor con años de experiencia no ignora ese hecho. En cada grupo siempre se encontraran estudiantes con diferentes grados de inserción en la clase. En otras palabras, en principio no todos tienen el mismo interés, ni tampoco los mismos conocimientos previos. Por lo tanto, habrá quienes muestren aptitudes al momento de abordar un tema, y a quienes se les dificulte más.

Uno de los grandes desafíos del profesor en bachillerato, es lograr que los estudiantes con mejor nivel, se comprometan lo suficiente como para instar a sus compañeros a involucrarse en el proceso. Por lo mismo, otro reto importante es lograr que la mayoría se identifique con la clase, procurando que cuenten con los recursos básicos para contribuir a la discusión. Es necesario entonces construir desde el primer semestre un andamiaje de referentes comunes que sirva durante todo el curso. Aunque se hizo el esfuerzo por confeccionar ese marco común, es

muy probable que haya faltado tiempo⁶⁵. No obstante estos inconvenientes, se pudo concluir el tratamiento de los contenidos planeado para el semestre. El penúltimo de esos temas, con el que empieza la fase de cierre, fue el imperativo categórico de Kant, enseguida de haber trabajado el texto de Hume.

Cierre

Primera fase: Situar los problemas

El momento de cierre, comienza cuando la discusión en el salón tiende a situar los problemas planteados, en el ámbito de los asuntos que involucran directamente las decisiones y la actitud de los estudiantes en contextos específicos. Si bien en la etapa de análisis, el tratamiento de los conceptos nunca se dio sin recurrir a ejemplos de la vida cotidiana, en este momento del curso se hizo especial énfasis en referir dichos conceptos a la experiencia de cada estudiante. Para ilustrar lo anterior, sirva la manera como se manejó el tema del imperativo categórico. Al principio se organizaron equipos de cinco alumnos, los cuales comentaron el texto de Simon Blackburn donde habla del imperativo categórico. El texto de Blackburn se utilizó por dos razones; Primero, porque enlaza las ideas de Hume con las de Kant, dando lugar a que los alumnos adviertan la continuidad temática y conceptual entre los autores. Y en segundo lugar, porque su lectura es una introducción a los textos originales.

Antes de comentar en equipos la lectura, se les encargó de tarea, pensar en un ejemplo dentro del contexto familiar en el que las decisiones o actitudes de los miembros de la familia causarán algún conflicto, y que se preguntaran si el principio “actúa de tal modo que lo que es válido para ti, también sea válido para los demás”,⁶⁶ pudiese ser útil para comprender y dirimir dicho conflicto. Después de comentar en equipos algunos fragmentos de la *Crítica de la razón práctica*, se

65 Es preciso señalar que el profesor titular tuvo que cerrar un tema pendiente al inicio del semestre, lo que restó al profesor visitante dos semanas de clase. Ello debido a que los tiempos de la MADEMS no empatan con los del calendario escolar.

66 El imperativo categórico literalmente dice” Obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una legislación universal” Immanuel Kant, *Crítica de la razón práctica*, p. 112.

les solicitó externar a título personal, si estaban o no de acuerdo con la máxima Kantiana, y que diferencia veían con relación a los postulados de Hume.

Los ejemplos de la tarea animaron la clase, dando paso a una nutrida participación. Ello suscitó que el profesor interviniera casi exclusivamente para evitar la dispersión. Las respuestas de algunos estudiantes tendieron a favorecer la postura de Kant argumentando en varias ocasiones, que si deseamos ser respetados tenemos que tomar en cuenta a los otros. Aunque también hubo opiniones diferentes en las cuales podía intuirse una cierta dosis de hedonismo, aderezado con los planteamientos de Hume sobre las pasiones.

Los objetivos contemplados para la segunda fase se cumplían satisfactoriamente hasta ese momento, pues fue notorio que al calor de las divergencias, los estudiantes se vieron en la necesidad de recordar el imperativo categórico. Cuando se les pidió al final de la clase formularlo con sus propias palabras, la mayoría lo hizo con relativa soltura e ingenio. Eso confirma la tesis de que construir hipótesis sobre un problema determinado, propicia un mejor manejo conceptual, impulsando a los interlocutores a buscar argumentos que les permitan comunicarse con claridad. Es gracias a la interacción generada en la dinámica del diálogo, que los interlocutores se atreven a arriesgar sus propias hipótesis, pues ya no se ven a sí mismos como sujetos pasivos, sino como actores del proceso educativo. Se transforman, junto con el profesor, en los responsables de su propio aprendizaje.

Las sesiones destinadas al tema en cuestión fueron dos, una de preparación y otra donde se llevó a cabo la discusión; en una tercera sesión el profesor hizo un breve resumen de las posturas en juego, dando con ello paso al tema final.

Segunda fase: recuento y contraste de las posturas filosóficas

La etapa más intensa del curso ya había pasado cuando se tocó el tema de *la relación de los seres humanos consigo mismos y con los otros*, incluido en el programa operativo. La decisión de colocar ese tema hasta el final, se tomó considerando los elementos necesarios para comprender mejor lo que Martin

Buber explica en el libro *Yo y Tú*, cuyo primer capítulo se discutió en clase. Pero en la elección del texto se buscaba también hacer confluír los problemas éticos, en los cuales aparecía siempre la relación inextricable que une y separa a los seres humanos. Según Buber esta relación es una característica ontológica cuya manifestación son las palabras básicas yo- tú. Por eso insiste en que “Sólo se puede decir la palabra básica yo-tú con todo el ser”.⁶⁷

A diferencia de la relación que los hombres establecen con las cosas, (la relación que Buber llama yo- eso), la relación yo-tú subyace a las decisiones y los juicios acerca de nuestros actos, pues dicha relación condicionaría de entrada nuestra visión del mundo, y por lo tanto nuestras decisiones y juicios. Si con Hume se planteó el problema entre razón y pasiones, y luego con Kant la necesidad de establecer criterios universales, en los que cualquier sujeto encuentre la posibilidad de reconocerse. En Buber las mediaciones aparecen como los obstáculos que en muchas ocasiones impiden la comprensión cabal del ser del tú, que no soy yo, pero que sin embargo me constituye. “Todo medio es un obstáculo. Sólo cuando se suprimen todos los intermediarios acontece el encuentro”.⁶⁸ Con el imperativo categórico se vio la importancia de considerar a los otros como un fin en sí mismos y no como un medio. Se esperaba recuperar esta idea, con la finalidad de replantearla en otro sentido a través del texto de Buber. Pero todo indica que no fue así.

Cuando los alumnos se enfrentaron al texto de Buber, no hallaban continuidad entre los temas. Un factor que tal vez pesó mucho fue la diferencia en los estilos de escritura. Aunque los estilos de Hume y Kant son distintos, finalmente los dos elaboran discursos cuyas premisas y conclusiones se van decantando en argumentos sólidos. En cambio el estilo de Buber es de carácter poético. Por supuesto, eso no significa que carezca de argumentos sólidos. Sino que sus argumentos se valen de metáforas y símbolos, cuya interpretación exige en cierto modo un lector acostumbrado a la poesía. Aunque el texto gustó y dio lugar a muchos comentarios, también hubo varios alumnos que se sintieron confundidos

67 Martin Buber, *Yo y Tú*, p. 11

68 *Ibíd.* p. 19

con algunos giros expresivos del autor. Como el curso se basa en la interacción generada a través del diálogo, entonces no es una alternativa conformarse con la explicación del profesor. Sin embargo, ante las dificultades de lectura, y en vista de que el semestre llegaba a su fin, el profesor tuvo que hacerse cargo, casi por completo, de la explicación sobre algunos conceptos clave del texto. Esto no fue en detrimento del interés por el tema, al contrario, dio lugar a que en el último ejercicio del curso, pusieran a prueba los conocimientos adquiridos.

La última fase culminó con un debate en el que se pusieron en juego dos puntos de vista acerca de la ética. Por una parte, los planteamientos de Kant sobre el imperativo categórico, y por otra los de una visión más cercana a la idea de que el placer y el sentido del gusto son la fuente de nuestra disposición a actuar. Dicha postura se fue trasluciendo durante las diferentes sesiones del curso. Las condiciones y características propias de ésta técnica aparecen detalladas a continuación⁶⁹. El debate es un pretexto magnífico para que los estudiantes entiendan la necesidad de averiguar antes de debatir. Una de las finalidades del debate es propiciar la discusión razonada en el salón de clase; con ello se pretende que los alumnos investiguen sobre el tema, tejan con cuidado sus argumentos, y aprendan a trabajar en equipos. Los pasos que se les solicitaron como condición previa antes de entrar de lleno al debate fueron los siguientes:

- 1.- Averiguar previamente acerca de los temas que se someterán a discusión.
- 2.- Compartir la información recopilada, y comentar en equipos los argumentos que se pondrán en juego al momento de discutir.
- 3.-Que nombren a alguien para exponer los argumentos que hayan elaborado, y contrastarlos con los que proponen sus contrincantes.
- 4.-Y finalmente, cuando haya terminado el debate, comentar juntos los resultados obtenidos.

69 El debate es propiamente una técnica, que es recomendable aplicar en la primera fase del cierre, cuando ya los alumnos han adquirido cierta práctica al argumentar y han estudiado los asuntos que se debatirán.

Si bien es cierto que no todos siguieron al pie de la letra estas recomendaciones; pues algunos sólo recopilaron información, mientras otros discutieron entre ellos los posibles alegatos de cara a sus contrincantes. Lo que es un hecho es que la estrategia resultó muy ilustrativa de las implicaciones éticas que tiene afirmar o negar una idea. Además el ejercicio obligó a los participantes a juzgar las distintas alternativas sobre un problema determinado. También fue una experiencia emocionante y divertida, pues el entusiasmo de los participantes encendió los ánimos. De este modo el curso concluyó en medio de un ambiente festivo. A su vez el debate sirvió como un escaparate de los aprendizajes obtenidos, pues a la luz del ejercicio se hicieron patentes los logros y las deficiencias de los alumnos al argumentar, así como la forma en que manejaron los conceptos vistos durante el curso. En términos generales, se observó que los más avezados en el debate elaboraban sus preguntas y respuestas pensando en la coherencia de los argumentos. Ello indica que el trabajo de análisis fue fructífero.

Interpretación de los resultados del cuestionario y el examen

El cuestionario aplicado en el grupo 626 de filosofía a 43 estudiantes del último semestre, consistió básicamente en veinte preguntas acerca de la participación en el salón de clase. Dichas preguntas fueron de tres tipos. a) preguntas abiertas, b) preguntas de opción múltiple, c) preguntas de dos y tres opciones. El objetivo era conocer la opinión de los alumnos respecto a su aprendizaje, pero poniendo especial interés sobre tres aspectos a destacar. En primer lugar, lo concerniente al intercambio y discusión de ideas dentro del salón de clase. En segundo lugar, saber en que medida dicho intercambio y discusión habían contribuido a propiciar la disposición al diálogo y al desarrollo de una aptitud crítica. En tercer lugar, averiguar cómo habían percibido los alumnos las dinámicas de trabajo, así como la pertinencia de los textos utilizados.

El primer bloque registra, desde la perspectiva de los alumnos, hasta que punto el diálogo contribuyó a enriquecer sus conocimientos, o si en realidad no se

cumplieron las metas esperadas. Los resultados arrojaron información valiosa, que confirma la importancia de la discusión razonada como un elemento relevante para mejorar el aprendizaje⁷⁰. Se pretendía también, que sus respuestas ofrecieran indicaciones útiles sobre la pertinencia de los temas con relación a las estrategias.

Los resultados arrojados por el cuestionario indican que los temas suelen parecerles interesantes a los alumnos gracias a las dinámicas de participación en clase, las cuales están organizadas previamente de acuerdo a estrategias. Pero a su vez es preciso hacer notar que los temas, así como las lecturas propuestas no siempre les parecieron interesantes. Sobre todo aquellos textos escritos directamente por filósofos, cuya intención no es propiamente didáctica. Motivo por el cual se hicieron indispensables las aclaraciones del profesor. Es probable entonces, que la opinión de los estudiantes sobre la importancia de las exposiciones del profesor, refleje en buena medida sus deficiencias a la hora de enfrentarse a temáticas y formas de argumentar desconocidos, por lo que solicitan la ayuda de alguien más experimentado. Esto confirma la convicción de que los conocimientos previos son un factor decisivo en el desarrollo del aprendizaje.

El segundo bloque de preguntas se refiere a los pormenores de las intervenciones de los miembros del grupo. Las preguntas de este bloque buscaban recabar información más precisa en torno a la promoción de la autonomía en el aula, y a la relación entre los temas y la vida cotidiana de los alumnos; por ejemplo, averiguar si la discusión permitió que estos llegaran a sus propias conclusiones, o si creían que las opiniones vertidas durante el curso se habían visto influidas por las conclusiones a las que el profesor deseaba llegar de antemano⁷¹. La finalidad era valorar hasta que punto el diálogo dio lugar a la elaboración de argumentos por parte de los alumnos, o si por el contrario el discurso del profesor sencillamente se impuso.

70 Anexo 4, tabla 1

71 Ver anexo 6 cuestionario, pregunta 8

El tercer aspecto del cuestionario interrogaba sobre aspectos relativos a la lectura de los textos, su pertinencia en lo tocante a la comprensión de los temas, y en que medida cumplieron la función para la que estaban destinados. También contempla una pregunta de opción múltiple en donde se solicita organizar por orden de importancia las actividades que consideraran más relevantes.⁷² Para finalizar, se les preguntó cual fue su experiencia de la filosofía durante el curso.

Diseño de los indicadores

El cuestionario está diseñado como ya se ha dicho, a partir de cuatro tipos de preguntas: a) de opción múltiple, b) de doble opción, c) de tres opciones, d) abiertas. Las respuestas a las preguntas abiertas se agruparon en cuatro rubros que dieron lugar a una tabla en donde se consigna la opinión de los alumnos con relación a su participación en general⁷³. El procedimiento que se utilizó para elaborar los indicadores de las tablas de preguntas abiertas, consistió en identificar oraciones y palabras que continuamente se repetían en las respuestas. A partir de ahí, se obtuvieron enunciados cuyo sentido coincidía con los escritos por los alumnos, e informan en términos generales sobre cuatro tipos de opiniones representadas en los indicadores correspondientes, de acuerdo al tipo de preguntas de que se trate. Por ejemplo, en el caso de la tabla 2 se agruparon las preguntas 3, 13, y 20, en la misma tabla, pues se refieren a las mismas cuestiones.

En buena medida la sintaxis de las respuestas fue lo que dio lugar a ordenarlas de la forma en que aparecen en los indicadores.⁷⁴ Cuando se hizo una primera lectura, resultó interesante constatar que muchos enunciados estaban redactados en forma parecida. Ello dio la pauta al momento de interpretar dichas respuestas y sintetizarlas en los rubros correspondientes. Digamos que las categorías en las que se organizaron los datos, hacen abstracción de cierto tipo de expresiones que se repiten continuamente; por ese motivo, el trabajo de construcción de

72 Ver anexo 6 cuestionario, pregunta 19

73 Ver anexo 4 tablas 2 y 3

74 Un indicador es un constructo que permite agrupar elementos diversos que tienen algo en común.

indicadores consistió básicamente en tipificar esas oraciones. De este modo se cuenta con un parámetro aplicable a otros grupos, pues el parecido en la redacción de las oraciones identificadas, revela de alguna manera lo que los estudiantes piensan acerca de su participación en clase.

La tabla de resultados generales del cuestionario, se confeccionó utilizando un procedimiento similar al que se describió anteriormente. Sólo que ahora se tomaron en cuenta tanto las preguntas abiertas, como aquellas que incluían las respuestas opcionales. Los resultados se encuentran plasmados en la tabla [1]. La construcción de los rubros en los que se ordenaron las distintas preguntas del cuestionario, fue determinante en el recuento de las opiniones vertidas por los alumnos. Porque dependiendo de la categoría en la que se ubique cada respuesta, se obtiene el puntaje correspondiente. Por ejemplo, las preguntas relativas a la participación en clase y al diálogo se agruparon en el rubro [1] de la tabla [1] *percepción de los alumnos respecto al diálogo como factor de su aprendizaje*. Aquí mismo se incluyeron tanto las respuestas de opción múltiple (dos y tres opciones) como las respuestas abiertas que remiten al mismo asunto.

De tal suerte que la tabla de resultados generales es una muestra de la opinión de los alumnos sobre los principales aspectos del cuestionario *en general*, porque se retoman todas las clases de respuestas incluidas en él. La intención es agrupar los resultados en indicadores, que reflejen las principales tendencias sobre la percepción de los alumnos respecto al curso, poniendo especial atención en aquellas que se refieren al diálogo y la participación en clase.

Las tablas de resultados contienen indicadores contruidos a partir de las propias respuestas, y de los bloques temáticos que conforman el cuestionario. En consecuencia, las tablas sólo describen la cantidad de opiniones recabadas en el marco de esos criterios. Con excepción de la tabla general, su función se limita a contar cuantos alumnos opinaron en un sentido o en otro. Por ejemplo, si el diálogo era importante, o que tanta incidencia había tenido el curso en su vida cotidiana, por mencionar sólo algunas muestras. En resumidas cuentas, la más

elemental sistematización de las preguntas abiertas requirió la elaboración de dichos indicadores.

Resultados del examen

El examen, junto con las participaciones y las tareas, fue uno de los elementos que se tomaron en cuenta para la evaluación final del curso. Su función primordial, a parte de servir como un instrumento para integrar las calificaciones, era que los estudiantes ensayaran, al escribir, los argumentos desarrollados durante el curso. De esta forma, en las preguntas se les solicita explícitamente, definir, explicar e ilustrar con ejemplos sus respuestas. Por otra parte, se buscó que las preguntas coincidieran con los principales temas del programa, así como con los conceptos abordados en clase. Cada reactivo corresponde a un tema o un concepto en el orden en que aparecen en el programa. Por ejemplo, en el reactivo [1] se pide definir el concepto de moral. Éste es uno de los primeros conceptos a discutir de acuerdo a lo programado. En esa misma tónica, el reactivo [7] insta a elaborar un ejemplo sobre el imperativo categórico⁷⁵. En el programa el imperativo categórico aparece en la última mitad, tal y como se trabajó en clase en concordancia con el plan del curso.

El examen únicamente contiene preguntas abiertas porque con ello se pretende que los estudiantes se ejerciten en la escritura, además de evaluar su capacidad de abstracción respecto a los textos estudiados. Exponer de viva voz argumentos es diferente a plasmarlos por escrito. En el primer caso, la elocuencia del expositor juega un papel muy importante, en contraste con la capacidad de síntesis requerida al momento de redactar. Una comprensión deficiente, acusa sus efectos en las argumentaciones incongruentes o mal elaboradas. Como se puede apreciar, a través del examen se vislumbra el grado de compenetración de los alumnos con los conceptos analizados en clase. Sin embargo, no se pretende que simplemente repitan las definiciones de los libros, sino que armen sus propios argumentos y ejemplos.

75 Anexo 5 examen

Es notorio que a los estudiantes se les dificulta escribir. En la mayoría de los exámenes se aprecia lo lacónico de sus explicaciones, aunque algunos se extiendan al comentar ocurrencias pretendiendo hacerlas pasar como ejemplos. Es decir, a casi todos les cuesta mucho trabajo argumentar cuando escriben. Éste es uno de los escollos a salvar en las materias donde leer y la redactar son ingredientes básicos del aprendizaje. A pesar de lo accidentado de las respuestas, se observa un porcentaje mayoritario de alumnos aptos para definir con sus propias palabras los conceptos por los que preguntaba el examen. Ello es un indicio alentador, ya que por lo menos pudieron reconstruir, a su modo, las definiciones vistas en el curso. Pero quizá esto sea más significativo para su formación que la repetición irreflexiva, sin importar el grado de fidelidad alcanzada, pues al aventurarse a forjar por sí mismos, tanto las definiciones como los ejemplos que las ilustran, se provén de recursos útiles en otras circunstancias.

Conclusiones

1.- La puesta en marcha de una propuesta para la enseñanza de la filosofía a través del diálogo, no es simplemente el producto de la intervención didáctica cuyos resultados se presentan en este trabajo. En realidad tuvo lugar a raíz de múltiples experiencias. Durante años el que esto suscribe ha sido testigo de las transformaciones por las que ha pasado el Colegio, pero no como alguien ajeno a ellas, sino como un actor dentro del proceso. Es lícito formular un proyecto partiendo de la intervención en un grupo modelo; sin embargo no es suficiente.

Muchas observaciones y sugerencias que aparecen como parte del informe abrevan no únicamente de esta experiencia en particular, sino de las muchas situaciones a las que los profesores se enfrentan en el transcurso de su carrera. Si se pensó en el diálogo como la característica fundamental del proceso de enseñanza de la filosofía en el contexto del CCH Naucalpan, es porque el diseño de un curso consiste en la integración de varios elementos, entre los que se encuentra un andamiaje teórico, que es a la vez una síntesis sobre las ventajas y desventajas de abordar los problemas filosóficos desde la perspectiva de la praxis concreta de los estudiantes en la vida cotidiana, así como de la importancia del lenguaje para la enseñanza en general; y no propiamente en la implementación de una estrategia específica.

De hecho, toda estrategia debe justificar su pertinencia en el marco de una concepción filosófica más amplia, en la que se contemple la relación entre las nociones previas de los alumnos y la reflexión filosófica en cuanto tal. De otro modo se corre el riesgo de que el experimento acabe siendo un evento episódico, como muchos que forman parte de las numerosas anécdotas de los profesores, en su intento por implementar lo que intuitivamente han descubierto a lo largo de los años.

2.- El marco teórico de la propuesta se nutre por lo tanto, con las diversas experiencias resultado del trabajo docente, y un enfoque que aborda la enseñanza

de la filosofía desde dos ámbitos propios del pensamiento filosófico, considerados complementarios en éste trabajo: Por una parte, un enfoque que pone énfasis en el lenguaje, como hilo conductor de la interpretación sobre la problemática planteada en el programa operativo; y por otro lado, los aportes de la teoría crítica, para la cual toda concepción filosófica se halla conectada necesariamente con la realidad social. Y es precisamente en el marco del contexto político y cultural en el cual viven los estudiantes, desde donde se puede valorar la capacidad o incapacidad de los conceptos, para explicar esa misma realidad social en su devenir.

Aunque aparentemente parecería incompatible conectar estas dos perspectivas teóricas, en los hechos es indispensable, pues aclarar los significados con los que se trabaja en el planteamiento de los problemas filosóficos así lo exige. Tratar de comprender en que sentido las personas se sirven de ciertas palabras, relatos, y fórmulas, requiere situar la discusión dentro del orden social en el que esas formas discursivas aparecen. Ahora bien, ésta tarea exige a su vez un escrutinio sobre el conjunto de referencias que configuran dicho campo; es decir, existe una tensión permanente entre la realidad social y el lenguaje usado para explicarla.

La matriz teórica del trabajo es que las nociones que los estudiantes y el profesor usan como claves interpretativas al momento de plantear problemas e intentar resolverlos en el salón de clase, llevan consigo la carga vital de lo experimentado por ellos. En otras palabras, la forma en que las personas hablan, sus gustos, las expresiones que utilizan, son el reflejo de la relación que establecen en la práctica con la sociedad, y por lo tanto el resultado de lo que piensan y han aprendido en el transcurso de su vida, tanto en las instituciones educativas donde se han formado, como fuera de ellas.

La educación que la gente recibe no se circunscribe al ámbito escolar. En los hechos, los sujetos aprenden asociando elementos diversos, elaborando hipótesis, siguiendo indicios. Por esa razón, la praxis filosófica en el aula consistiría básicamente en sacar a relucir esas nociones, junto con las prácticas en las que anclan, con el fin de transformarlos en objeto de investigación, patentizando así,

las características propias del mundo al que se remiten y del cual son un componente fundamental.

3.- La tesis central de que la enseñanza de la filosofía es inseparable del diálogo, no surge por lo tanto, como una suposición elaborada ex profeso para este trabajo. Es por el contrario, la síntesis de un conjunto de acciones educativas en las cuales se ha hecho evidente la necesidad imperiosa de repensar la filosofía en el bachillerato de la UNAM. Aprovechar las ventajas pero también tratar de entender porque determinadas acciones resultan desventajosas. Por esa razón, la intervención didáctica no empieza ni termina aquí. Empezó mucho antes y se tendrá que poner a prueba en otras circunstancias. Lo que por supuesto no implica que los resultados obtenidos en esta ocasión carezcan de toda relevancia. Al contrario, son un ejemplo de los alcances de la propuesta en condiciones reales.

Ahora bien, los resultados no son definitivos. Pues los instrumentos para medir la efectividad de las estrategias, técnicas, y materiales utilizados en esta práctica, fueron elaborados con base en la percepción de los alumnos, y de las observaciones hechas por el profesor, a la vez que de los datos recopilados del examen que se aplicó. Sería demasiado aventurado afirmar que han tenido un éxito completo, aún y cuando los datos obtenidos arrojan información que podría hacernos suponer que así es.

Estos datos indican que los alumnos perciben su participación en el salón como un factor decisivo con relación a su aprendizaje. También muestran que plantearse problemas filosóficos y discutirlos colectivamente les brindó la oportunidad de pensar sobre asuntos que en otro momento les pasaron inadvertidos. Pero quizá lo más significativo para ellos, es la experiencia en general del curso, pues les pareció edificante, en el amplio sentido de la palabra. Ello se deduce de los comentarios en donde expresan su satisfacción, y por las opiniones en donde manifiestan que el diálogo contribuyó a repensar lo ya conocido. Con relación a los textos y a los temas tratados no comparten la misma opinión, aunque la mayoría coincidió en afirmar que fueron útiles. En última instancia, los resultados del cuestionario muestran una fuerte tendencia a

considerar que la participación es un factor favorable, sobre todo si se entiende dicha participación como la discusión e intercambio de ideas, a través de lo cual pueden externar sus dudas y ponerlas a debate junto a sus compañeros, pero también contar con el apoyo del maestro cuando el problema planteado rebasa su contexto cultural, o se dificulta incorporarlo al campo de sus experiencias. Cuando las personas asumen participar activamente en el proceso de su educación, entonces dejan de ser el producto de las circunstancias, para convertirse en los creadores conscientes de su realidad humana y social. Y por lo tanto en los actores principales, junto con el profesor, de la transformación de las condiciones concretas, a partir de las cuales les es dado re significar su conocimiento del mundo y de sí mismos.

Anexos

Anexo 1 / Estrategia 1

I. DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Guillermo Marín Castillo
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto Semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	Febrero de 2011

II. PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad 1: Ética (Distinción de conceptos)
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	Ofrecer una definición preliminar de algunos conceptos básicos de la primera unidad (ética, moral, problema ético, problema moral, valores, normas), con la intención de problematizar con ejemplos de la vida cotidiana la pertinencia de dichas definiciones.
APRENDIZAJE(S)	<ul style="list-style-type: none">- La intención es que los estudiantes puedan reconocer los conceptos de ética, moral, valores y normas, gracias a la definición que se haya puesto a prueba respecto a cada uno de los términos en cuestión. Pero sobre todo que puedan relacionar dichos conceptos con ejemplos concretos de su vida cotidiana. Por otra parte, se pretende que elaboren preguntas relacionadas con la ética, y a partir de esas preguntas se pueda abrir un intercambio y examen de ideas.- Propiciar que los estudiantes encuentren útil elaborar preguntas que les permitan contrastar los temas que se ofrecen a su consideración, con sus vivencias.- Que los alumnos reconozcan la importancia de la construcción de

	conceptos para la mejor comprensión de la realidad social en la que se desenvuelven
TEMA(S)	<p>Ética y moral</p> <p>Definición preliminar de moral</p> <p>Problemas éticos.</p> <p>Problemas morales</p> <p>Concepto de moral</p> <p>Concepto de norma</p>

III. ESTRATEGIA

Construcción y distinción de conceptos

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Una sesión de 2 horas
DESARROLLO Y ACTIVIDADES	<p>Problemas éticos y morales</p> <p>INICIO</p> <p>Se abre la sesión con preguntas generales acerca de lo que para los alumnos significan las palabras ética, moral, valores y normas o cualquier otro de que se trate. Previamente se les ha pedido leer un texto. En este caso la introducción del libro de Simon Blackburn <i>Sobre la bondad</i>.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>Luego se comentan las nociones ofrecidas por los estudiantes, señalando cual sería el alcance de de esas nociones, es decir, preguntando hasta que punto ayudan a aclarar dudas, y proporcionan información, tomando en cuenta el contexto en el que aparecen. En el caso de filosofía, las ideas sobre los conceptos de ética, moral, valores</p>

	<p>y normas.</p> <p>Después se propone una definición general, recuperando los aportes del texto que previamente leyeron, tratando de ilustrar dicha definición con ejemplos de la vida cotidiana. A sí mismo, se comenta el texto y se les pide a los alumnos expresar su opinión acerca de la lectura. ¿Les pareció interesante? , ¿Los términos en que se expresa el autor fueron comprensibles? ¿Les gusto la lectura?</p> <p>CIERRE</p> <p>Finalmente se hace un breve resumen de los problemas planteados en clase, y si quedaron dudas pendientes, se resaltan con el fin de estimular la participación posteriormente. También es importante antes de terminar la sesión, o las sesiones previstas en el tratamiento de los temas, que los alumnos expliquen con sus propias palabras definiciones básicas vistas en la clase.</p>
ORGANIZACIÓN	<p>Se debe recomendar a los estudiantes tener a la mano sus materiales de lectura, y previamente subrayar los enunciados, o párrafos que les parecieron más difíciles de comprender. En ocasiones, y dependiendo de las circunstancias, se organizan equipos de 4 a 5 integrantes, para comentar en un lapso no mayor a 20 minutos las definiciones que se analizarán ese día.</p>
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	<p>La realización de las actividades propuestas requiere leer y subrayar previamente los materiales asignados para dicha tarea. En este caso, la introducción al texto de Simon Blackburn, así como la selección de fragmentos del libro <i>Filosofía</i> de Adela Cortina, que aparecen en la bibliografía para los alumnos.</p>
EVALUACIÓN	<p>La participación es un elemento clave de la evaluación <i>cualitativa</i>, y sirve para calibrar, por una parte, la integración del grupo, y por otra, el desarrollo de las habilidades expresivas de los alumnos. Respecto a la evaluación <i>sumativa</i>, es pertinente que resuelvan algunas preguntas sobre conceptos vistos a lo largo de las sesiones</p>

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Blackburn, Simon, <i>Sobre la bondad. Una breve introducción a la ética.</i> Paidós, Barcelona, 2002 pp. 121-138/173- 197 Cortina, Adela et. al. <i>Filosofía</i> , Santillana, Madrid, 2006 pp. 141-143 /148- 149
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	Fronzizi, <i>Problemas fundamentales del hombre</i> , Fondo de Cultura Económica, México
COMENTARIOS ADICIONALES	

Anexo 2 / estrategia 2

.DATOS GENERALES

PROFESOR(A)	Guillermo Marín Castillo
ASIGNATURA	Filosofía II
SEMESTRE ESCOLAR	Sexto Semestre
PLANTEL	Naucalpan
FECHA DE ELABORACIÓN	Febrero de 2011

II.PROGRAMA

UNIDAD TEMÁTICA	Unidad I (Elementos de juicio para el planteamiento de problemas éticos)
PROPÓSITO(S) DE LA UNIDAD	-Analizar los conceptos que han servido como marco de referencia a los estudiantes, con la finalidad de suscitar preguntas detonantes de la discusión en el aula. - Discutir con el grupo argumentos cuya relevancia se haga patente en la medida en que los estudiantes relacionen esos argumentos con su propio discurso. - Dotar de recursos argumentales a los estudiantes, con la intención de propiciar en ellos una actitud crítica y propositiva.
APRENDIZAJE(S)	- Que los estudiantes comprendan la propuestas éticas como el resultado de una estructuración racional - Que puedan distinguir entre diversas formas de argumentación respecto

	<p>a cuestiones filosóficas en general, y éticas en particular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer su capacidad de observación en lo concerniente al mundo en el que se desenvuelven, así como mejorar sus destrezas en el manejo de argumentos. - Qué sean capaces de manifiesta mayor capacidad de análisis y síntesis con relación a las lecturas llevadas a cabo. - Propiciar el desarrollo de la cooperación y colaboración al realizar actividades de trabajo en equipo.
TEMA(S)	<p>Razones y fundamentos en las discusiones sobre ética</p> <p>El deseo y el sentido de la vida</p> <p>La razón “esclava de las pasiones”</p> <p>El imperativo categórico</p>

III. ESTRATEGIA

Elaboración y discusión de argumentos

IV. SECUENCIA

TIEMPO DIDÁCTICO	Cinco sesiones de 2 horas cada una
	<p>INICIO</p> <p>Previamente se les pide a los alumnos leer los textos asignados para cada sesión. En este caso los de Simon Blackburn, Hume, y Kant respectivamente. Luego se hacen preguntas sobre la lectura, y se les pide a los estudiantes que identifiquen un problema.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>El ejercicio se puede realizar en dos modalidades: a) por equipos. b) participación espontánea. Por equipos se organizan grupos de 4 a 5 personas. Luego se comenta la lectura. En esta parte se les invita a elaborar una pregunta respecto al tema tratado. Las preguntas que hayan elaborado servirán como eje de la discusión. El profesor recupera los argumentos expuestos, los pone en duda, e intenta contrastarlos con los del texto o con los de propios compañeros, para finalmente hacer un recuento final, una síntesis de lo discutido en clase. Participación espontánea significa que participe quien lo desee, al intentar resolver un dilema propuesto por el profesor o los alumnos, con la intención de solucionarlo a través de argumentos.</p> <p>CIERRE</p> <p>Finalmente es importante tener cuidado de no dejar la discusión completamente cerrada. Es decir, no intentar llegar a conclusiones definitivas respecto a un problema. Pero tampoco dejar cabos sueltos, de manera que los alumnos se vean imposibilitados de seguir la</p>

	secuencia de temas.
ORGANIZACIÓN	El profesor debe coordinar las actividades del grupo. No es recomendable dejar toda la responsabilidad de la organización en manos de los estudiantes, o únicamente hacerlo cuando estos así lo pidan. Las tres modalidades para la realización de la estrategia son: a) lluvia de ideas. b) participación por equipos. c) participación individual.
MATERIALES Y RECURSOS DE APOYO	Como texto complementario se utilizó un cuento de Eduardo Antonio Parra, <i>Nadie los vio salir</i> . La finalidad era variar el tono de las lecturas, y comentar los problemas éticos valiéndose de metáforas.
EVALUACIÓN	Revisión de tareas. Éstas consisten en la lectura y el planteamiento de preguntas respecto a la misma. Para ello se recomienda a los alumnos subrayar los párrafos que les hayan parecido más oscuros, y también subrayar con otro color los que a su entender contengan las ideas claves para la comprensión de la lectura.

V. REFERENCIAS DE APOYO

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA LOS ALUMNOS.	Blackburn, Simon, <i>Sobre la bondad. Una breve introducción a la ética</i> , Paidós, Barcelona 2002 Hume, David, <i>Disertación sobre las pasiones</i> , Anthropos, Barcelona, 1990 (primera y segunda sección) Buber, Martin, <i>¿Qué es el hombre?</i> , Fondo de Cultura Económica, México 2002
BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA PARA EL PROFESOR	MacIntyre, <i>Historia de la ética</i> , Paidós, Barcelona, 2002 Reale Giovanni, y Antiseri, Dario, <i>Historia del pensamiento Filosófico y Científico</i> , Herder, Barcelona, 1991
COMENTARIOS ADICIONALES	

Anexo 3/ Resultados del cuestionario

Pregunta 1. *¿Consideras importante la participación de los alumnos en la clase?*

Si 43 No 0

Pregunta 2. *¿Crees que el diálogo en el aula contribuye al aprendizaje de la filosofía?*

Si 43 No 0

Pregunta 3. *¿Por qué?*

Consultar tabla 1

Pregunta 4. *¿Prefieres escuchar primero al profesor y después participar, o intervenir desde el principio de la clase?*

Escuchar primero 40 Intervenir desde el principio 3 No participar 0

Pregunta 5. *¿Crees que la participación de los alumnos es importante en otras materias o sólo en filosofía?*

Sólo en filosofía 0 En otras 43 En ninguna materia 0

Pregunta 6. *¿Consideras que los temas del curso propiciaron la participación de los alumnos?*

Todos los temas 26 Sólo algunos temas 13 Ningún tema 0

Pregunta 7. *¿Se podían expresar libremente las ideas en el salón de clase?*

Si 42 No 1

Pregunta 8. *¿Las clases dieron lugar a que los estudiantes llegaran a sus propias conclusiones?*

Si 41 No 2

Pregunta 9. *¿Podrías mencionar alguna conclusión a la que los alumnos hayan llegado en el salón de clase?*

Consultar tabla 1 y 2

Pregunta 10. *¿Cuando el profesor planteaba preguntas propiciaba que los alumnos llegaran a sus propias conclusiones o sólo las que él esperaba oír?*

Buscaba que llegaran a sus propias conclusiones 35

Esperaba que contestaran sólo lo que él tenía planeado 6

Pregunta 11. *¿Los temas que se trataron en el curso tenían relación con tu vida cotidiana?*

Si 26 No 1 Algunas veces 16

Pregunta 12. *¿La participación de tus compañeros contribuyó al aprendizaje de los miembros del grupo?*

Si 41 No 2

Pregunta 13. *¿Por qué?*

Consultar tabla 2

Pregunta 14. *¿Consideras que algunas de tus inquietudes personales se aclararon gracias al estudio de la filosofía?*

Si 35 No 8

Pregunta 15. *¿Crees que es indispensable leer los textos antes de participar?*

Si 40 No 3

Pregunta 16. *¿Las lecturas te ayudaron a comprender mejor los temas que se discutieron en clase?*

Si 37 No 6

Pregunta 17. *¿Crees que comentar y discutir los textos contribuye a entenderlos mejor?*

Si 43 No 0

Pregunta 18. *¿Los ejercicios de debate contribuyeron a que comprendieras mejor los temas del curso?*

Si 43 No 0

Pregunta 19. *Enumera en orden de importancia las actividades que consideras más relevantes para tu aprendizaje en el salón de clase.*

Exposición por parte del profesor	29 Primer lugar	Segundo lugar 8	Tercer lugar 1	Cuarto lugar 1
Discusión de ideas entre todos	12 Primer lugar	Segundo lugar 17	Tercer lugar 12	Cuarto lugar 2
Exposición de los alumnos	0 Primer lugar	Segundo lugar 11	Tercer lugar 10	Cuarto lugar 17
Ejercicios de debate	1 Primer lugar	Segundo lugar 4	Tercer lugar 16	Cuarto lugar 19

Pregunta 20. *¿Cual fue tú experiencia de la filosofía en este curso?*

Consultar tabla 3

Anexo 4 / Tablas de resultados del cuestionario

Tabla 1/ Tabla general de resultados

Rubros	Fue un factor importante para el aprendizaje	Fue un factor útil en algunas ocasiones	No constituyó un factor relevante
El diálogo entre todos los miembros del grupo	97%	3%	-----
La participación activa de los estudiantes en la clase	93%	5%	2%
La selección de textos y temas propuestos	70%	10%	20%

Tabla 2 / Percepción de los alumnos acerca de la relación entre participación y aprendizaje. (Preguntas abiertas 3, 13, 20)

Indicadores	Frecuencia
Se enriquece el aprendizaje gracias al intercambio de ideas	19
Se aclaran ideas gracias a la variedad de los puntos de vista	17
El profesor sigue con más seguridad el desarrollo de los aprendizajes	6
Se externan puntos de vista que no afectan la forma de pensar de los alumnos	1

Tabla 3 / Percepción de los alumnos acerca de su experiencia de la filosofía en el aula. (Pregunta 20)

Indicadores	Frecuencia
Fue una experiencia agradable que facilitó el aprendizaje	14
Fue una experiencia que contribuyó a la comprensión de problemas éticos	10
Fue una experiencia que dio lugar a la reflexión sobre la vida de los alumnos	9
Fue una experiencia que permitió descubrir ideas nuevas	10

Anexos 5 y 6 / Muestras de examen y cuestionario

Examen de Filosofía II

Profesor: Guillermo Marín Castillo

Alumno: Cabrera Cardona Alexandra Estefanía

Grupo: 626 Horario: 7-9

Las preguntas que aparecen a continuación son abiertas. Esto significa que para responderlas debes argumentar, ofrecer ejemplos, y dar explicaciones coherentes. Trata de que tus respuestas sean lo más breves y precisas que sea posible, sin salirte del tema.

- 1.- Define la idea de moral con tus propias palabras.
- 2.- Explica brevemente la diferencia entre ética y moral.
- 3.- ¿Qué son las normas morales? Acompaña tu explicación con un ejemplo.
- 4.- Explica por qué toda propuesta ética debe ofrecer razones.
- 5.- David Hume afirma que "*la razón es esclava de las pasiones*". Elabora dos argumentos que justifiquen esta afirmación.
- 6.- Explica por medio de un argumento, cual es para ti la relación entre la razón y las pasiones.
- 7.- Elabora un sencillo ejemplo a partir del cual se comprenda el *imperativo categórico* de Kant.
- 8.- Explica si consideras viable o no, la idea de tratar a las personas como un fin en sí mismas.
- 9.- ¿Consideras que la forma de ser de los seres humanos depende de las relaciones que establecen unos con otros? Justifica tu respuesta.
- 10.- Explica brevemente porque la ética es un hecho de carácter social.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

EXAMEN: Filosofía II

PROFESOR: Guillermo Larín Castillo

MATERIA: Filosofía II

NOMBRE DEL ALUMNO: Cobiera Cardona Alexandra Estefanía

- 1) La moral va a ser todo el conjunto de normas sociales que están establecidas por una sociedad, estas han sido aceptadas por ella conscientemente; rigen nuestro comportamiento en torno a las demás personas. La moral se encuentra impuesta como por ejemplo en la iglesia (los mandamientos) son las normas y si se rompen se dice que el acto fue hecho contra Dios.
- 2) La ética es el modo de ser de las personas, intenta establecer el "¿qué soy?"; es el conocimiento de nosotros mismos, reflexiona acerca de la moral. La moral es el conjunto de normas que rigen nuestra vida social. Por tanto podemos decir que la diferencia radica en que la moral está impuesta socialmente y la ética surge en uno mismo al reflexionar sobre ella.
- 3) Las normas son las reglas por las que podemos tener un criterio de juzgar lo bueno y lo malo. Podemos poner como ejemplo el de "no debes mentir" es una regla que todos deberíamos seguir, pero quienes la siguen saben que hacerlo es malo y provoca daño; quienes no la siguen piensan que es lo bueno.
- 4) Porque la razón es algo que todos tenemos en común con ella podemos hacer distinciones, relacionar nuestras ideas; podemos sacar conclusiones formales; así podemos saber establecer o descartar las propuestas éticas.
- 5) La pasión está en nosotros, es algo que nos impulsa a actuar, aquellos que no sucede, está guiado por el deseo hacia todas las cosas que nos parecen agradables; en nuestra mente siempre se encuentra relumbando.
Los sentimientos nos impulsan a actuar y la razón es algo minúsculo que debe seguir lo que el deseo le sugiere para que se pueda cumplir la pasión que se anhela.
- 6) La relación entre razón y pasión se encuentra en que la razón nos ayuda a ver lo bueno y lo malo de aquí podemos distinguir si el objeto de nuestra pasión es algo bueno o malo y si estaría bien o no cumplirla.
- 7) El imperativo categórico comprende que lo que es bueno para mí lo considere bueno para los demás; así si yo considero que el estudiar y aprobar las materias es algo bueno para mí, por consiguiente lo será para los otros.

⑧ Ver como un fin a los demás sería tratarlos como nuestros iguales, saber conocer bien a las personas, no ser completamente "egoístas"; si las vemos como medio realmente nunca nos interesaría establecer relaciones ni saber si nuestros actos le afectan o no.

⑨ Sí, porque una persona nunca va a estar aislado, siempre tendrá una vida en sociedad que lo inducirá a comportarse de cierta manera a través de acciones con las que convive en su hogar, sus amigos, etc.

⑩ La ética va a ser social porque nos ayuda a establecer vínculos con los demás personas; nunca va a ignorar la relación que hay con ellos porque aunque se tenga un individualismo al no importar nadie más que el "yo" yo establece una relación con quien no importa.

Profesor: Guillermo Marín Castillo

Grupo: 626

Materia: Filosofía

Horario: 7-9 a.m. lunes y miércoles

Cuestionario diagnóstico sobre la participación en el salón de clase

El cuestionario es un instrumento para conocer tu opinión acerca de la participación tanto del profesor como de los alumnos en el aula. Su finalidad es mejorar el intercambio y la crítica de ideas entre los compañeros del grupo. Las respuestas no afectan la calificación.

1.- ¿Consideras importante la participación de los alumnos en la clase?

Si No

2.- ¿Crees que el diálogo en el aula contribuye al aprendizaje de la filosofía?

Si No

3.- ¿Por qué?

Te ayuda a reflexionar y entender mejor lo que se vio en clase, además te muestra puntos de vista que posiblemente no hemos tomado en cuenta.

4.- ¿Prefieres escuchar primero al profesor y después participar, o dialogar desde el principio de la clase?

- Escuchar primero
 Dialogar desde el principio
 No participar

5.- ¿Crees que la participación de los alumnos es importante en otras materias o sólo en filosofía?

- Sólo en filosofía También en otras materias En ninguna materia

123

6.- ¿Consideras que los temas del curso propiciaron la participación de los alumnos?

- Todos los temas
- Sólo algunos temas
- Ningún tema

7.- ¿Se podían expresar libremente las ideas en el salón de clase?

- Sí
- No

8.- ¿Las clases dieron lugar a que los estudiantes llegaran a sus propias conclusiones?

- Sí
- No

9.- ¿Podrías mencionar alguna conclusión a la que los alumnos hayan llegado en el salón de clase?

Cuando se analiza a Kant y Hume se dedujo que Hume proponía y mostraba las ideas tal cual somos y Kant propone el como debería ser el mundo.

10.- ¿Cuándo el profesor planteaba preguntas propiciaba que los alumnos llegaran a sus propias respuestas, o sólo las que él esperaba oír?

- buscaba que llegaran a sus propias respuestas
- esperaba que contestaran sólo lo que él tenía planeado

11.- ¿Los temas que se trataron en el curso tenían relación con tu vida cotidiana?

- Sí
- No
- Algunas veces

12.- ¿La participación de tus compañeros contribuyó al aprendizaje de los miembros del grupo?

- Sí
- No

13.- ¿Por qué?

A veces daban conclusiones u opiniones muy buenas, que nos ayudaban a comprender el tema.

124

14.- ¿Consideras que algunas de tus inquietudes personales se aclararon gracias al estudio de la filosofía?

Sí No

15.- ¿Crees que es indispensable leer los textos antes de participar?

Sí No

16.- ¿Las lecturas te ayudaron a comprender mejor los temas que se discutieron en clase?

Sí No

17.- ¿Crees que comentar y discutir los textos contribuye a entenderlos mejor?

Sí No

18.- ¿Los ejercicios de debate contribuyeron a que comprendieras mejor los temas del curso?

Sí No

19.- ¿Enumera en orden de importancia las actividades que consideras más relevantes para tu aprendizaje en el salón de clase?

2 La exposición por parte del profesor

1 La discusión de ideas entre todos

3 La exposición de los alumnos

4 Los ejercicios de debate

20.- ¿Cuál fue tu experiencia de la filosofía en este curso?

Fue una experiencia agradable no solo me ayudo a problemas si no que me dio la capacidad de reflexionar y razonar para poder resolver problemas futuros.

125

Fuentes bibliográficas

- Adorno, T.W. *Dialéctica Negativa*, Taurus, Madrid, 1975
- Adorno, T.W. *Terminología Filosófica*, Tomo II, Taurus, Madrid, 1975
- Ausubel, David P., Henesian, Novak, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, 1996
- Benjamin, Walter, *Conceptos de la filosofía de la historia*, Terramar, La plata, 2007
- Blackburn, Simon, *Sobre la bondad. Una breve introducción a la Ética*, Paidos, Barcelona, 2002
- Broudy, Harry S., *Para qué sirve la educación escolar. Criterios de evaluación de la enseñanza*, Grijalbo, México, 1995
- Buber, Martin, *Yo y Tú*, Lilmod, Buenos Aires, 2006
- Calvo, José M., *Filosofar en la escuela*, Paidos, Barcelona, 2006
- Calvo, José M., *Educación y filosofía en el aula*, Paidos, Barcelona, 1994
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008
- Colli, Giorgio, *El Nacimiento de la filosofía*, Tusquets, México, 2009
- Cortina, Adela, et. al., *Filosofía*, Santillana, México, 2006
- De la Garza, Toledo, Enrique, *El método del concreto-abstracto- concreto*, UAM, México, 1983
- Deleuze, G., y Guattari, F., *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, Barcelona, 1993
- Díaz Barriga, Ángel, *Ensayos sobre la problemática curricular*, segunda reimpresión, Trillas, 1992
- Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, UNAM IISUE/Bonilla Artigas, México, 2009

- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, undécima edición, México, 2006
- Fronzizi, Risieri, *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*, Fondo de Cultura Económica, México, segunda reimpresión, 2004
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método*, Tomo I Sígueme, Salamanca, 1999
- Guthrie, William, K.C., *Los Filósofos Griegos*, Fondo de Cultura Económica, Cuarta reimpresión, México, 2003
- Horkheimer, Max, *Crítica de la razón instrumental*, Terramar, La plata, 2007
- Horkheimer, Max, y T. W. Adorno, *Dialéctica de la ilustración*, Trotta, Madrid, 2006
- Hume, David, *Disertación sobre las pasiones*, Anthropos, Barcelona, 1990
- Kant, Immanuel, *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres / Crítica de la Razón Práctica*, Porrúa, México, 1986, Traducción de M. García Morente
- Kosík, Karel, *Dialéctica de lo concreto* Grijalbo, México, 1992
- MacIntyre, Alasdair, *Historia de la ética*, Paidós, Barcelona, 2002
- Martínez, Marzoa, Felipe, *Historia de la filosofía antigua*, Akal, Madrid, 2000
- Marx, Karl, *Tesis sobre Feuerbach*, en Obras Escogidas, Tomo II, Moscu s/f
- Obiols, Guillermo, *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2008
- Obiols, Guillermo, y Rabossi, Eduardo, (comps.) *La enseñanza de la filosofía en debate*, Brasil, Eds. Novedades Educativas, 2000
- Pilatowsky, Mauricio, *Objetividad y verdad: una lectura genealógica*, en *Sociología y Filosofía*, Juan Pablos/UNAM Acatlán, México, 2008, pp. 241-260
- Platón, *Diálogos*, (Gorgias, Fedro) Gredos, Madrid, 2000
- Ricoeur, Paul, *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.*, Siglo XXI, México, 2001
- Sánchez, Vázquez, Adolfo., *Filosofía y circunstancias*, Anthropos-UNAM, México, 1997
- Taba, Hilda, *Elaboración del Currículo*, Troquel, Buenos aires, 1974

Fuentes hemerográficas

Hernández, De la Fuente, David, *La educación de los niños en la antigua Grecia*, en Revista *Historia National Geographic*, No. 64, pp. 24-27, Barcelona 2009, Editor: Carlos García Gual.

Alcántara, Armando, / Zorrilla Juan Fidel, *Globalización y educación media superior en México*, Perfiles educativos, vol. XXXII, núm. 127, 2010/ IISUE-UNAM, p.p. 38-57

Fuentes documentales

Proyecto académico para la revisión curricular, Cuadernillo núm. 2, *Perfil del alumno del CCH y su comportamiento escolar*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, octubre de 2009

Proyecto académico para la revisión curricular, Cuadernillo núm. 4, *Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, 2009

Proyecto académico para la revisión curricular, Cuadernillo núm. 5, *Características de la planta docente. Formación y superación, organización del trabajo docente y apropiación del modelo de docencia* Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, diciembre de 2009

Proyecto académico para la revisión curricular, Cuadernillo núm. 7, *El proyecto curricular del Colegio*, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, diciembre de 2009

Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Revisión del plan de Estudios, tercera etapa, *Orientación y sentido de las áreas, Área Histórico-Social*,(texto corregido), 2005

Diagnóstico institucional para la revisión curricular, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General, UNAM, diciembre de 2011.