



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

EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER
LA COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS FILOSÓFICOS EN EL BACHILLERATO

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR, FILOSOFÍA

PRESENTA:

LIC. MIGUEL ÁNGEL FLORES ÁVILA

TUTOR: MTRO. ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO / FES ACATLÁN, FILOSOFÍA

COMITÉ TUTOR:

M. EN C. JUAN BAUTISTA RECIO ZUBIETA / FES ACATLÁN, EDUCACIÓN

DR. RAFAEL DE JESÚS HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ / FES ACATLÁN, ESPAÑOL

MTR. ERNESTO GONZÁLEZ RUBIO CANSECO / FES ACATLÁN, FILOSOFÍA

MÉXICO, D.F. MARZO DE 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi madre:

Por su valioso ejemplo

A mi hermanita:

Por su amistad

Para mi pequeño Augusto:

Porque siempre me haces reír y jugar

A la Coordinación de Estudios de Posgrado

Por todas partes el profesor debería ser, al mismo tiempo, un cálido apóstol del saber y un honesto guía bibliográfico, y el estudiante debería convertirse en un estudioso con iniciativa, autor de investigaciones y experimentos, adiestrado en buscar, discutir y exponer. En una Universidad bien hecha las lecciones deberían darlas los alumnos y no los profesores

Giovanni Papini

EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
PROMOVER LA COMPRESIÓN DE CONCEPTOS FILOSÓFICOS EN EL
BACHILLERATO

INDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

1.- La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato Universitario.....	9
2.- Los Programas de Estudio de Filosofía I y II.....	11
3.- Pertinencia de la propuesta didáctica en los Programas de Estudio de Filosofía I y II.....	17

CAPÍTULO II

LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN LA VIDA COTIDIANA DEL ADOLESCENTE

1.- El universo del adolescente.....	22
2.- La filosofía como ejercicio crítico en la vida cotidiana del adolescente.....	26
3.- La duda como origen de la actividad filosófica.....	27
4.- La pregunta filosófica.....	28

CAPÍTULO III

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EN LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

1.- La lectura de textos narrativos en la asignatura de Filosofía.....	33
2.- El método de lectura interpretativa de textos filosóficos.....	34
3.- Condiciones de aplicación del texto filosófico en el aula.....	40
4.- Estrategias de aplicación de la actividad lectora en la asignatura de Filosofía.....	43
5.- La hermenéutica analógica como estrategia didáctica en temas de Filosofía.....	50
6.- La interpretación de textos.....	51
7.- La hermenéutica analógica: autor, lector y texto en el CCH.....	58
8.- Pertinencia de la hermenéutica analógica en el CCH.....	64
9.- Propuestas para aplicar la hermenéutica analógica como estrategia de intervención en el CCH a partir del constructivismo de Lev S. Vigotsky.....	69

CAPÍTULO IV

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL CCH

1.- Características generales de los grupos de Filosofía.....	77
2.- Intervención didáctica en el grupo de recursamiento ES-51.....	81
3.- El relato literario y la hermenéutica analógica como elementos para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el grupo ES-51.....	92
4.- Intervención didáctica en el grupo 691 de Filosofía.....	98
Conclusiones.....	106

ANEXOS

PLANEACIÓN DE LAS SESIONES Y EVIDENCIAS.....	109
1.- Cartas descriptivas de las sesiones.....	110
2.- Cuestionario para estudiantes de Bachillerato.....	117
3.- Actividad de diagnóstico.....	118
4.- Cuestionario.....	119
5.- Actividad de comprensión e interpretación.....	120
Fuentes de consulta.....	123

RESUMEN

El trabajo aquí presentado es una propuesta didáctica cuyo objetivo pretende mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el Bachillerato. El planteamiento consistió en elaborar una estrategia que promoviera en los alumnos de quinto y sexto semestre del CCH Azcapotzalco la comprensión e interpretación de conceptos filosóficos mediante una selección de textos literarios. Para ello se utilizó la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot como sustento pedagógico de la filosofía. La estrategia didáctica, además, se apoyó en el constructivismo de Lev Semionovich Vigotsky para delimitar el marco teórico sugerido por la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior. El capítulo primero presenta un análisis sobre la enseñanza de la filosofía en el CCH. En el capítulo segundo invitamos al lector a reflexionar la relación entre la filosofía y la adolescencia, pues un porcentaje considerable de la comunidad de estudiantes se integra por jóvenes que viven esta etapa del desarrollo humano. El capítulo tercero presenta los argumentos que posee la hermenéutica analógica como método pedagógico en la enseñanza de la filosofía. Por último, el cuarto capítulo sintetiza la intervención didáctica implementada en el CCH.

ABSTRACT

The here presented work is a didactic proposal whose aim pretends to improve the education and the learning of the philosophy in the Bachillerato. The approach consisted in elaborating a strategy that promoted in the students of fifth and sixth semester of the CCH Azcapotzalco the understanding and interpretation of philosophical concepts by means of a selection of literary texts. This analog hermeneutics Mauricio Beuchot was used as pedagogic basis of philosophy. The didactic strategy, besides, supported in the constructivism of Lev Semionovich Vigotsky to delimit the theoretical frame suggested by the Mastery in Teaching for the Upper Half Education. The first chapter presents an analysis on the education of the philosophy in the CCH. In the chapter second invite to the reader to ponder the relation between the philosophy and the adolescence, as a considerable percentage of the community of students integrates by youngsters that live this stage of the human development. The third chapter presents the arguments that has analog hermeneutics as a teaching method in the teaching of philosophy. Finally, the fourth chapter summarize the educational intervention implemented in the CCH.

INTRODUCCIÓN

Si bien es evidente que el programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) se constituye a partir de la importancia que adquiere la educación de los adolescentes en el nivel Bachillerato, es preciso subrayar que, observando los ámbitos establecidos en el plan de estudios del posgrado, el objetivo general consiste asimismo en formar eficientemente, con un carácter innovador y multidisciplinario, profesionales de la educación a nivel de Maestría cuyo aprendizaje y práctica docente consista, a su vez, en la enseñanza y transmisión de contenidos en el nivel medio superior.

Por ello, la MADEMS no sólo considera las necesidades que demandan el aprendizaje de los alumnos de bachillerato sino que además pretende consolidar en el grado subsecuente a la licenciatura una formación vasta en saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos en aras de perfeccionar las habilidades de los enseñantes. De acuerdo a lo señalado, el posgrado MADEMS consiste de una especialización donde el estudiante enriquecerá su formación académica, profundizará y se actualizará en el área de conocimiento de su interés así como en la didáctica que le exige la disciplina que imparte.

Atendiendo el programa de estudios de la MADEMS se presentó una estrategia didáctica que consistió en el uso seleccionado de textos de literatura como estrategia para promover la comprensión de conceptos en las asignaturas de Filosofía I y II, correspondiente al plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM. La estrategia didáctica se apoyó en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot así como en la teoría pedagógica del constructivismo de Lev Semionovich Vigotsky.

La intervención didáctica titulada, *El uso de textos narrativos como estrategia didáctica para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el Bachillerato*, estableció, como eje principal de su aplicación, una actividad de lectura, comprensión e interpretación de conceptos filosóficos a partir de una selección de relatos literarios. Conviene subrayar que la propuesta de intervención al interior de uno de los subsistemas del Bachillerato se elaboró considerando el propósito de hacer más accesible ciertos contenidos del programa de estudios del CCH así como aquellos que, propuestos por el profesor en turno,

respondieran a las expectativas, intereses o necesidades de los alumnos. Por ello, el diseño de la propuesta didáctica, tanto su elaboración así como su aplicación, se originó a partir del programa de estudios de las asignaturas de Filosofía I y II del CCH. Es decir, que el punto de partida para considerar la pertinencia de la propuesta didáctica generó sus bases en las orientaciones educativas de la institución mencionada. El plantel Azcapotzalco del CCH fue la sede donde se aplicó la estrategia de enseñanza - aprendizaje durante los períodos lectivos 2011-2, 2012-1 y 2012-2.

Por otra parte, la estrategia didáctica fue elaborada en respuesta a la necesidad de crear instrumentos pedagógicos que propicien el aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Filosofía. Por lo tanto, el producto aquí presentado constituye una propuesta didáctica cuyo objetivo pretendió mejorar las condiciones del aprendizaje en el bachillerato. Considerando que uno de los problemas principales detectados en las instituciones del nivel medio superior consiste en la enseñanza de temas de filosofía, es decir, en la complejidad que representa la enseñanza de sus contenidos en el salón de clase, se diseñó una estrategia didáctica que atendiera dicha situación. En las instituciones del bachillerato universitario la enseñanza de la filosofía precisa de un lenguaje sencillo y práctico en relación con el contexto de los adolescentes: la filosofía, es común escucharlo de los alumnos, comprende una serie de problemas limitados sólo al ámbito de las ideas, lo cual la caracteriza como una materia poco interesante y aburrida ya que no se relaciona con los asuntos de su vida cotidiana. En síntesis, para los alumnos, la enseñanza de la filosofía poco tiene de común con su entorno. Al identificar este problema se puede afirmar que su causa primordial radica en el desinterés de los estudiantes por los contenidos de la asignatura o bien, en que el profesor no aplica estrategias de enseñanza adecuadas a los intereses de los estudiantes con objeto de propiciar y mejorar su aprendizaje. De acuerdo con lo señalado, la estrategia didáctica implementada atendió ambos casos al considerar que la lectura de textos literarios representa una propuesta de intervención cuyos resultados hacen accesible la enseñanza de la filosofía.

La propuesta didáctica cuyo eje consiste en leer textos literarios plantea la posibilidad de abordar dilemas, conceptos o temas filosóficos desde otro horizonte; considerando aquellas

características que hacen del texto narrativo una obra singular donde, por ejemplo, es posible hallar digresiones y argumentaciones filosóficas.

De esta manera, la relación entre filosofía y literatura cuyo parentesco representa un vínculo indisoluble al interior de la estrategia didáctica se muestra como un hecho evidente. ¿La literatura es un recurso eficaz para el aprendizaje de conceptos filosóficos? ¿En la obra literaria hay necesariamente planteamientos filosóficos? ¿Cómo reconocerlos, cuando los hay? Las obras literarias poseen una riqueza ilimitada. Además, presentan una gama de estilos que de suyo las caracterizan como producciones escritas en verso o prosa y que han sido clasificadas en un conjunto de géneros literarios: la poesía, la novela, el teatro y el cuento. En literatura, además, es común advertir reflexiones filosóficas. De ahí la pertinencia que caracteriza a la estrategia didáctica. Autores como Fiodor M. Dostoievski, Lewis Carroll o Jorge Luis Borges plasmaron su interés por temas vinculados a la ética y la lógica. Del autor ruso se puede apreciar, en *Crimen y Castigo* o bien, en *Los Hermanos Karamazov*, un conjunto de reflexiones propias de la argumentación filosófica. Carroll, en *Alicia en el País de las maravillas* manifiesta su interés por la lógica a través de los diálogos y los juegos de palabras que han inmortalizado a sus personajes. Borges no sólo citaba filósofos en sus textos literarios sino que además planteaba dilemas filosóficos en sus cuentos.¹

Ahora bien, al enunciar la alternativa de leer textos literarios en la asignatura de filosofía se considera la posibilidad de hallar planteamientos filosóficos en ciertas obras de literatura. De ahí que, primeramente, la selección de obras literarias sea producto de un previo análisis para presentarlas en el salón de clase como vínculo entre ambas disciplinas. Luego, tras haber seleccionado dichas obras literarias surge la tarea de justificar los textos elegidos al interior del programa de estudios de Filosofía I y II. ¿Qué parámetro se consideró para seleccionar los textos de literatura como obras narrativas que permiten un análisis filosófico? En conjunto, las obras elegidas desarrollan el tema de la amistad desde diversos enfoques.² De acuerdo con ello, en la propuesta de intervención se estableció que

¹ En *Funes el memorioso*, el escritor argentino presenta la historia de Funes, un personaje que carece de memoria para aprender los conceptos y su relación con el mundo que le rodea. La propiedad de los nombres asume la trama principal de este maravilloso cuento.

² Las obras literarias empleadas en la intervención didáctica fueron las siguientes: *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry y *El amigo fiel* de Óscar Wilde.

la amistad no sólo es una relación social sino que además es un concepto filosófico que permite a los alumnos la posibilidad de reflexionar desde sus intereses más próximos.³ Las relaciones de amistad en los adolescentes marcan una pauta muy importante en su desarrollo personal. No es difícil advertir la compleja gama de vicisitudes de las cuales consiste la sola presencia de un amigo. Compañerismo, lealtad, confianza, diálogo: una serie numerosa de elementos configuran la amistad juvenil.

El contenido de la propuesta de intervención se diseñó a partir de una serie de elementos didácticos que no es posible ignorar en la actividad de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía; por ejemplo, la lectura del texto filosófico como eje fundamental en la transmisión y la aprehensión de contenidos además de la elaboración de una propuesta que examinara cómo los alumnos del bachillerato leen, comprenden e interpretan los contenidos de la materia a partir de una estrategia de enseñanza que promoviera actividades tales como identificar conceptos, temas y problemas formulados por la filosofía a partir de la lectura de textos literarios.

La justificación del libro como eje para comprender algunos temas de filosofía halla sus directrices a partir de Augusto Salazar Bondy, quien considera indispensable la actividad de la lectura en el salón de clase. A partir del libro y la lectura de textos, afirma, será posible aproximar a los alumnos a las reflexiones de los filósofos. Para Augusto Salazar Bondy, como se apreciará más adelante, la lectura es una actividad didáctica. Para ello, es imprescindible que el alumno posea entre sus manos el texto que leerá en el aula.

La propuesta didáctica adquirió como núcleo de su aplicación la actividad lectora de textos filosóficos. Leer es una actividad que solicita del alumno su atención en aras de comprender e interpretar una serie de enunciados escritos. Sin embargo, la lectura no se limita al simple ejercicio de observar o recorrer visualmente un sinnúmero de palabras, enunciados, párrafos o libros. La lectura exige además, un vasto proceso que comprende la

³ La amistad como tema filosófico ha sido objeto de estudio desde la antigüedad. El lector puede hallar en Platón, por ejemplo, un diálogo bastante ameno sobre el vínculo amistoso. El *Lysis* es una obra donde Sócrates dialoga con algunos de sus discípulos sobre los orígenes de la amistad. Asimismo, Aristóteles, Cicerón y Séneca, nos han legado profundas reflexiones sobre el tema. El interesado puede consultar la obra que compila Salvador Novo, y en cuyo libro se puede apreciar la diversidad de autores que han escrito sobre la amistad. Cfr. Salvador Novo, *Joyas de la amistad engarzadas en una antología*, ed. Porrúa, Sepan Cuantos, México, 1963.

disposición del sujeto lector en relación con el texto que tiene en sus manos, la atención demandada por la lectura considerando su grado de complejidad, la ubicación y elección del espacio apropiado para ejecutarla, análisis del texto para su posterior comprensión, la adecuada familiarización del sujeto lector con el vocabulario del texto, según abarque conceptos, problemáticas, o bien un lenguaje especializado, entre otros factores.

La comprensión de conceptos filosóficos a partir de la lectura de textos literarios precisó una teoría pedagógica para implementarse. De ahí que la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot sea considerada, a partir de sus características, como idónea a los propósitos de la intervención didáctica. Sin embargo, de conformidad a los parámetros de la MADEMS, fue preciso fundamentar los principios de la hermenéutica analógica con base en una teoría de la enseñanza: aquella que resulta más afín a la teoría de Mauricio Beuchot es el constructivismo de Vigotsky.

En la hermenéutica analógica de Beuchot se establece que tanto el autor de una obra así como su lector desempeñan papeles fundamentales en aras de elaborar una interpretación del texto. Considerando la premisa de la hermenéutica analógica, cuyo proceso exige una serie de pasos, fue posible aplicar cada uno de sus principios en la intervención didáctica llevada a cabo en el CCH Azcapotzalco. Por ejemplo, la comprensión e interpretación de un concepto filosófico en el salón de clase son actividades susceptibles de verificarse según las nociones de equivocismo y univocismo planteadas por Beuchot. En estricto sentido, cada una de las interpretaciones de los alumnos en aras de comprender un texto filosófico puede regularse a partir de la hermenéutica analógica: salvaguardar la intención escrita del autor asumiendo que el lector también participa de la obra, he ahí la propuesta que subyace en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.

Respecto a la teoría pedagógica de Lev Vigotsky y su relación con la estrategia didáctica se puede afirmar lo siguiente. Uno de los puntos esenciales del constructivismo radica en el papel que desempeña el alumno al momento de aprender el conocimiento. Para Vigotsky, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad o una transmisión de saberes que el profesor comunica a los alumnos sino una reconstrucción del individuo a partir de los conocimientos que ya posee. En este sentido, la enseñanza de conceptos filosóficos a partir del relato literario se implementó en función de los conocimientos que los alumnos ya

poseían y que, quizá sin considerarlos, representaban un punto de partida importante para establecer un vínculo entre la vida cotidiana y la filosofía.

El planteamiento de la estrategia didáctica se integró en cuatro capítulos. El capítulo primero comprende una revisión al programa de estudios de las asignaturas de Filosofía I y II en el CCH. Por lo tanto, el marco de referencia de la intervención didáctica se circunscribe a las condiciones de enseñanza de la asignatura de Filosofía. Para implementar la intervención didáctica fue preciso acudir a los lineamientos teóricos de la enseñanza filosófica en el CCH. Es decir, que la estrategia seleccionada así como cada uno de los factores que la conforman, esto es, los elementos didácticos, pedagógicos y disciplinares, han sido justificados a partir de una lectura previa de los contenidos del plan de estudios: el enfoque de las materias de Filosofía I y II, los propósitos así como la bibliografía fueron factores indispensables para hallar la pertinencia de la estrategia que se implementó.

En el capítulo segundo se reflexionó sobre la relación entre la asignatura de Filosofía y los estudiantes del CCH. En este sentido, el capítulo segundo presenta la argumentación sobre la pertinencia de la actividad filosófica en la vida cotidiana de los adolescentes.

El capítulo tercero así como el capítulo cuarto reflejan las condiciones y los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la intervención didáctica. En el tercer capítulo se desarrolló la estrategia de intervención didáctica con base en los elementos teóricos que la conformaron: la lectura como actividad fundamental para comprender la filosofía, la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot y el constructivismo de Lev S. Vigotsky. Los resultados de la intervención se muestran en el cuarto capítulo del producto.

Por último, la estrategia didáctica comprendió los siguientes objetivos de intervención:

- 1) Transmitir en el alumno del CCH el interés por la lectura de textos filosóficos con base en un ejercicio de interpretación literaria: trabajo expositivo del docente.

- 2) Propiciar en el alumno del CCH, mediante un ejercicio de apropiación de los contenidos transmitidos en el aula, el desarrollo, la elaboración y la interpretación de conceptos filosóficos: trabajo escrito del alumno.

- 3) Fortalecer la apropiación de los contenidos transmitidos en al aula para que los alumnos del CCH desarrollen la habilidad en la construcción de conceptos filosóficos por medio de la interpretación de textos literarios: trabajo de apropiación del alumno.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

1.- La enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato Universitario

Sin filosofía la escuela se vacía

Anónimo

En la actualidad, resulta oportuno afirmar que la enseñanza de la filosofía requiere de una reflexión profunda, considerando, en lo posible, un conjunto de intervenciones didácticas implementadas en las instituciones de educación media superior. Ahora bien, ¿qué entendemos por enseñanza de la filosofía?, ¿De qué manera se enseña a los alumnos los contenidos, las temáticas y los métodos de una actividad tan peculiar como lo es el ejercicio filosófico?

Como asignatura del bachillerato, la filosofía precisa de elementos que contribuyan a su comprensión; a saber, material didáctico que favorezca, proporcione y beneficie la aprehensión y construcción de los contenidos filosóficos en el salón de clase. Estos últimos, vinculados al quehacer docente, dependerán de la formación del profesor de filosofía. Ante dicha labor se requiere que el docente actualice el conjunto de los contenidos temáticos que conforman la materia que imparte; en síntesis, que sea capaz de proponer temas relevantes y actuales al interior del programa de estudios para contribuir al aprendizaje de sus alumnos. La docencia en filosofía representa, por lo tanto, una actividad global tanto dentro como fuera del salón de clase. La enseñanza y el aprendizaje de contenidos filosóficos

trasciende el aprendizaje memorístico: lo deseable es que el alumno sea capaz de modificar positivamente algunas pautas de comportamiento en los diversos ámbitos de su vida.⁴

El docente de filosofía debe actualizar su formación didáctica y disciplinar. Para ello, el ejercicio docente requiere de una profesionalización acorde a los parámetros establecidos por las instituciones del nivel medio superior. Conocer el plan de estudios, los programas de estudio de la asignatura que se imparte, el porcentaje de alumnos que aprueban y reprobaban la materia así como sus deficiencias en el aprendizaje de los contenidos, son elementos que auxilian al docente en el ejercicio responsable de su materia. En el CCH, citando un claro ejemplo, la actividad docente viene respaldada por una serie de elementos que configura el quehacer didáctico del profesor. Existe la normatividad académica como eje que formula derechos y obligaciones para cada uno de los enseñantes, el programa de estudios de las asignaturas que se imparten en los colegios como propuesta o modelo para impartir un curso, el trabajo colegiado y un sinnúmero de actividades que conforman la enseñanza filosófica en el nivel bachillerato. Así, la formación del docente no se ofrece como un producto acabado sino que se prolonga cotidianamente en un proceso interminable.

Para inaugurar la reflexión de nuestra propuesta didáctica conviene presentar un conjunto de observaciones generadas en los programas de estudios de las materias de Filosofía I y II correspondientes al Sistema de Bachillerato del CCH de la UNAM. La propuesta didáctica considera, con base en los programas de estudio mencionados, un conjunto de objetivos que conforman la enseñanza de la filosofía en el CCH. El enfoque de la materia, los propósitos así como la propuesta bibliográfica se presentan al docente de filosofía como una guía ajustada al marco de la enseñanza filosófica y no como un paradigma o método que establece uniformemente las directrices sobre cómo debe implementarse la enseñanza y la evaluación de la asignatura. La propuesta didáctica que aquí se presenta responde a las diversas recomendaciones solicitadas por la Comisión de Revisión y Ajuste del Programa de Estudios de Filosofía I y II; diseñar y establecer contenidos filosóficos considerando la

⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de Estudio de Filosofía I y II*, Área Histórico – Social, UNAM, México, 1996, <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>, p. 18, última actualización, Julio 2013.

enseñanza de la filosofía como una asignatura que contribuye al logro de un perfil autónomo y reflexivo en cada uno de los alumnos.⁵

Las reflexiones aquí planteadas perfilan la pertinencia de nuestra propuesta como una estrategia didáctica adecuada a las condiciones educativas y formativas del CCH. Como se podrá observar, el conocimiento del Programa de Estudios de Filosofía I y II juega un papel importante al momento de configurar la estrategia de intervención. La propuesta de una actividad lectora como eje principal en la comprensión de conceptos filosóficos a partir del relato literario adquiere sus bases en los lineamientos del programa de estudios citado. Para este propósito, se hará mención de los elementos teórico - disciplinarios de la asignatura en relación con la propuesta didáctica así como aquellos que se presentan en la concepción didáctico-pedagógica del programa; esto es, lo relativo a los aprendizajes, la estrategia, los contenidos temáticos, la propuesta de evaluación así como los propósitos de la materia para cada uno de los semestres.

2.- Los Programas de Estudio de Filosofía I y II

Como plataforma para establecer las directrices de nuestra propuesta didáctica es preciso reflexionar sobre los contenidos didáctico-disciplinarios que constituyen los Programas de Estudio de las asignaturas de Filosofía I y II del CCH.

Ubicada en el Área Histórico-Social, la materia de Filosofía posee un carácter obligatorio para los estudiantes de quinto y sexto semestres. Asimismo, la asignatura de Filosofía se define como una actividad integradora y formativa para los alumnos del CCH.⁶ La filosofía, más allá de su carácter obligatorio, es el fruto de una vasta actividad que les proporciona a los alumnos un sinnúmero de elementos en su conocimiento del mundo y de ellos mismos. La actividad filosófica, es decir, el filosofar, se define como una labor que implica la actitud constante de autorreflexión y de compromiso social y existencial del alumno.⁷

⁵*Ibid.*, pp. 3 - 4.

⁶*Ibid.*, p. 3

⁷*Programas de Estudio de Filosofía I y II, op. cit.*, p. 4.

Las asignaturas de Filosofía I y II son importantes en el análisis y la solución de problemas cotidianos. Por ejemplo, es una herramienta que permite a los alumnos actuar de manera razonada, o bien, que les auxilia en la posible elaboración de respuestas frente a las diversas situaciones y conflictos de la adolescencia. Por ello, la filosofía desempeña una función significativa en la formación de los adolescentes que cursan el bachillerato del CCH. Para el alumno del CCH-Azcapotzalco, Carlos Daniel García, por ejemplo, la enseñanza de la filosofía es indispensable, pues “[...] nos prepara para afrontar los problemas que se puedan presentar en un futuro [...]”; es decir, que la filosofía no sólo constituye un conjunto de reflexiones del ser humano sobre las acciones de su pasado y el presente: ¿quién soy?, ¿qué es el mundo?, ¿cuál es mi situación en el mundo?, sino que además le proporciona una serie de conocimientos en aras de evaluar razonadamente el conjunto de acciones futuras. Por ello, concluye brevemente el alumno, “[...] hablo sobre la importancia de razonar y no actuar por actuar”⁸

El objetivo de las materias de Filosofía I y II establece como propósito fundamental formar un alumno comprometido con su entorno.⁹ Del salón de clase a los diversos vínculos sociales que establece con sus semejantes, con sus padres o con los vecinos con quienes convive, el perfil del alumno de filosofía demanda un compromiso con las actividades que desempeña. Tales actividades no sólo se limitan al proceso de enseñanza – aprendizaje del aula, cuyo ejercicio significa, como se puede apreciar en los propósitos académicos del CCH, que el alumno se asuma como sujeto consciente en lo relativo a cómo aprende lo que conoce, sino que además se dirigen al conjunto de responsabilidades que el alumno, como adolescente, adquiere conforme se integra en las estructuras sociales de su medio ambiente: la filosofía no sólo invita a los alumnos a reflexionar sobre temas diversos sino que además pretende integrar cada una de esas reflexiones en actividades concretas. Se puede apreciar, desde esta perspectiva, que uno de los propósitos fundamentales de esta asignatura consiste en hacer del alumno un sujeto activo de su conocimiento.

⁸ Alumno del grupo sabatino ES-51 de Filosofía, semestre 2011-1. Respuesta a la pregunta #3, “¿Consideras necesario el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato?”, en Cuestionario para Estudiantes de Bachillerato del CCH-Azcapotzalco, 2011. Véase la sección correspondiente a los anexos.

⁹ *Programas de Estudio de Filosofía I y II, op. cit.*, p. 4.

La enseñanza de las asignaturas de Filosofía en el CCH implica, además, la orientación en la vida profesional de los estudiantes a través de un acervo cultural extenso. En cualquier profesión elegida por el alumno egresado del bachillerato, la filosofía fomenta actitudes valiosas frente a la vida: responsabilidad, análisis, ejercicio de la razón, capacidad para el diálogo.¹⁰ El abogado, el biólogo, el arquitecto, el médico, cada uno de los profesionistas que cursaron el bachillerato del CCH hallarán en la filosofía una serie de instrumentos cuya consulta les resultará indispensable en el ejercicio de su carrera. El abogado recordará que el juicio de Sócrates presenta una serie de elementos dignos de examen, el médico hallará en el juramento de Hipócrates el principio ético de su oficio. La importancia de la filosofía radica en que, bifurcándose en sus disciplinas, trastoca las diversas áreas del conocimiento. Por ello, conviene señalar que las temáticas contenidas en los programas de Filosofía I y II, cuya riqueza se refleja al abordarlas, no deben exponerse de manera elemental y llana; por el contrario, conviene que el docente elabore los contenidos de la asignatura atendiendo a la relación intrínseca entre la filosofía y la vida cotidiana de los alumnos.

Por otra parte, revisando los contenidos de las asignaturas de Filosofía I y II se aprecia que éstos proveen a los estudiantes de una serie de elementos que les auxilian en su formación escolar, y que debido a su valor, trascienden el salón de clase para insertarse eficientemente en los asuntos de la vida diaria. De esta manera, la filosofía se erige como una asignatura que ofrece un sinnúmero de respuestas a diversas situaciones o dilemas cotidianos. El salón de clases representa un espacio de aprendizaje pero también reproduce la compleja gama de relaciones que conforman el entorno social. Por ello es importante subrayar que los alumnos del CCH no sólo conocen, aprenden y debaten los temas propios de la asignatura, sino que además, como se afirma en los Programas de Estudio de Filosofía I y II, asumen actitudes filosóficas que les permiten mejorar sus vínculos.¹¹ El carácter obligatorio de las asignaturas de Filosofía I y II en el CCH adquiere sentido pues fortalece la formación escolar y social de los estudiantes.

¹⁰*Ibid.*, p. 3

¹¹*Ibid.*, p. 3.

Ahora bien, en cuanto al enfoque de la materia y su concepción teórico-disciplinaria,¹² cabe destacar el valor de la filosofía como un producto que se aprecia en las reflexiones de escritores y corrientes filosóficas cuyo origen se remonta a los problemas de la realidad. La filosofía, como se subraya en el programa de la asignatura, es una actividad viva, y por ello, será labor del profesor fomentar su práctica en el salón de clase. De acuerdo con ello, el profesor deberá considerar que “[...] lo más importante en la formación de sus estudiantes no es solamente la acumulación de información, sino la necesidad de fomentar su capacidad reflexiva sobre la realidad y su autonomía personal, intelectual y moral.”¹³ La intervención didáctica en el CCH consistió precisamente en implementar estrategias que permitieran a los alumnos considerar la actividad filosófica como un ejercicio propio y personal, y que forma parte de una experiencia escolar llevada a cabo en el salón de clases. La filosofía es una actividad cuyo conocimiento se emprende mediante estrategias didácticas: la lectura de los textos filosóficos a partir del texto literario es un claro ejemplo.

El enfoque de la asignatura, además, define la actividad filosófica como una actitud vital de asombro frente a lo cotidiano. En este sentido, las estrategias didácticas deberán elaborarse considerando el conjunto de situaciones o eventos de la vida diaria. El profesor de filosofía que asume un compromiso didáctico con sus alumnos a partir de este enfoque, será capaz de elaborar estrategias de enseñanza delimitadas a los lineamientos del programa de la materia. Considerando este enfoque, además, las actividades emprendidas en el salón de clases contribuirán a que el alumno construya significados filosóficos propios a partir de aquello que aprende. Uno de los propósitos fundamentales en la formación del bachillerato del CCH señala la necesidad de formar sujetos capaces de adquirir conocimientos fundamentales a partir de un trabajo personal y colectivo.¹⁴ El trabajo emprendido en el salón de clase, traducido como el conjunto de estrategias didácticas del profesor, promueve habilidades tales como la actitud crítica, la reflexión, la elaboración del conocimiento y el trabajo en equipo. El conjunto de conocimientos aprendidos en el salón de clase será el

¹²*Ibid.*, pp. 4-6. Cabe aclarar que las observaciones realizadas al *Programa de Estudios de Filosofía I y II* se presentan de acuerdo al orden en que se han estructurado en el contenido del programa mismo. De esta manera, se recomienda al lector poseer el documento citado para evitar confusiones interpretativas en torno a cada uno de los conceptos que aquí se ofrecen.

¹³*Ibid.*, p. 4.

¹⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, *Actualización del Plan y de los Programas de Estudios*, en Plan de Estudios Actualizado, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, UNAM, p. 41.

resultado de un proceso didáctico en el cual el alumno construye y elabora significados. Considerando lo anterior, es importante subrayar que la intervención didáctica empleada en el subsistema de bachillerato de la UNAM apuesta no sólo por implementar una propuesta de enseñanza - aprendizaje en las asignaturas de Filosofía I y II sino que concibe al alumno como un sujeto capaz de generar y producir conocimientos filosóficos de manera activa, es decir, a partir de su propia participación en el salón clase.

La enseñanza de la filosofía, asimismo, comprende en su actitud vital la puesta en práctica de habilidades que deben ser enfocadas por el profesor del CCH. Dicha orientación dotará al alumno de herramientas que le permitirán comprender, interpretar, participar y transformar su entorno.¹⁵ Por lo tanto, la propuesta de una estrategia didáctica concibe como parte fundamental de su planteamiento la relación entre el alumno del CCH y su realidad. La filosofía es una actividad que involucra al alumno con los acontecimientos de su existencia. Se concibe como una asignatura integradora, de ahí su sentido existencial como origen a una serie de principios interpersonales y sociales: en las relaciones con sus semejantes, el alumno adquiere la capacidad para integrarse al conjunto de actividades que se le demandan. A dicha integración se añade la manera de abordarlos, muy peculiar del filosofar: este modo de ver la capacidad formativa de la actividad filosófica se refiere a la actitud inquisitiva y crítica ante la realidad, que lleva a la autorreflexión y al compromiso social existencial del alumno.¹⁶ Es decir, que la asignatura de Filosofía irrumpe en la vida cotidiana de los alumnos otorgándoles recursos importantes para favorecer su desarrollo humano y profesional: la filosofía contribuye a la formación completa del estudiante, al enriquecer sus experiencias vitales y no sólo académicas, puesto que, entre los diferentes propósitos que pueden asignarse al quehacer educativo, uno de los más importantes es la educación para la vida.¹⁷

Por otra parte, la concepción didáctico-pedagógica del CCH señala como principal objetivo alcanzar los aprendizajes establecidos en el Programa de Estudios de las asignaturas de Filosofía I y II considerando la libertad de enseñanza del profesor. Puesto que no existe un orden predeterminado en los contenidos temáticos de la materia, sino que,

¹⁵*Programas de Estudio de Filosofía I y II, op. cit.*, p. 5.

¹⁶*Ibidem.*

¹⁷*Idem.*, p. 6.

como se puede observar, éstos se han integrado en orientaciones generales, es posible plantear temas relacionados al Programa. En Filosofía I y II, lo más importante es que el profesor asuma como principal tarea la de lograr los aprendizajes propuestos por el colegio.

La concepción didáctico-pedagógica, además, comprende un marco conceptual que permite al profesor de filosofía reflexionar constantemente sobre su quehacer docente. Existe libertad de cátedra en la enseñanza de las asignaturas de Filosofía I y II, efectivamente, pero no debe olvidarse que si no se cumple con el objetivo principal señalado en el Programa de Estudios tal permisión estará inevitablemente condenada al fracaso. Ante tal consideración, la propuesta didáctica que aquí se presenta fue diseñada bajo algunos de los parámetros que se pueden apreciar en las orientaciones generales de Filosofía I y II; por ejemplo, el diseño y el empleo de ejercicios que propicien el proceso de asimilación y comprensión de conceptos filosóficos a partir de lecturas de textos literarios.¹⁸

Por último, es importante señalar que en la concepción didáctico-pedagógica del CCH se subraya un cambio de perspectiva en lo relativo al aprendizaje del alumno y la manera en que asimila los contenidos temáticos del Programa de las asignaturas de Filosofía I y II. Esta comprende un trabajo colaborativo entre el profesor y el alumno, donde este último ejerce una actividad corresponsable en lo relativo a la construcción de su aprendizaje. Existe un cambio de paradigma con relación a la educación tradicional: el alumno del CCH es partícipe y protagonista de su aprendizaje. Necesita de la guía del profesor, quien colabora activamente con él. En este cruce de responsabilidades, ambas partes ejecutan labores trascendentes en el proceso didáctico. Así, “[...] el cambio de perspectiva en el campo educativo tiene como eje central el aprendizaje del alumno, como una actividad autónoma [...] La actividad del alumno, que está en la base del proceso de construcción del conocimiento, se inscribe de hecho en el marco de interacción profesor-alumno”¹⁹ El proceso de enseñanza-aprendizaje se efectúa cuando ambas partes colaboran a partir de una actividad articulada en el salón de clase.

¹⁸ En la asignatura de Filosofía II, que consiste en una introducción al pensamiento ético y estético, se planteó el aprendizaje del concepto de amistad como noción del comportamiento humano.

¹⁹ *Programas de Estudio de Filosofía I y II, op. cit.*, pp. 6-7

3.- Pertinencia de la propuesta didáctica en los Programas de Estudio de Filosofía I y II

Como se ha señalado en la introducción, el objetivo de la propuesta didáctica consiste en presentar a los alumnos del CCH la posibilidad de acceder a los contenidos temáticos de la asignatura mediante una serie de actividades a partir de la lectura e interpretación de textos literarios. Considerando las orientaciones generales así como los propósitos del Programa de Estudios de las asignaturas de Filosofía I y II, se detallarán los principales referentes donde coincide la propuesta didáctica que aquí se presenta.

Los propósitos establecidos en las asignaturas de Filosofía I y II, tres por cada semestre, demandan del profesor su capacidad para involucrar al alumno con los acontecimientos de su entorno y aprender a relacionarlos a través de las disciplinas filosóficas. Es decir, que resulta importante otorgar sentido a la actividad filosófica en el mundo que rodea al alumno. Así, la filosofía adquiere un significado importante en el salón de clase cuando los alumnos comprenden que los contenidos temáticos de la asignatura pueden ser identificados e interpretados mediante el desarrollo de habilidades específicas. Se trata de un salto cualitativo que trasciende el trabajo teórico de la filosofía -aprender a reflexionar y redactar un ensayo filosófico, o bien, plantear un problema desde la perspectiva de la filosofía- y cuyo efecto culmina en la aplicación y reconocimiento de los contenidos filosóficos como dilemas cotidianos. Esta forma de aprendizaje resulta bastante útil en el bachillerato pues permite plantear los contenidos de la materia desde otra perspectiva, por ejemplo, a partir de problemas relacionados con la vida cotidiana del alumno. En Filosofía I, cuyo programa constituye una introducción al pensamiento filosófico y la argumentación, se subraya la importancia de la materia como un quehacer propio de la actividad reflexiva. El conjunto de propósitos en Filosofía I demanda al profesor la adquisición de las siguientes habilidades, a saber:

- 1) Reconocimiento de la filosofía como una actividad reflexiva y crítica.
- 2) Adquisición del filosofar, a través del diálogo argumentativo, para desarrollar un criterio propio y autónomo en los eventos de la vida cotidiana.

- 3) Descubrimiento de sus posibilidades como ser humano libre y creador a partir de la actividad filosófica.²⁰

El segundo semestre de la asignatura, cuyo eje se constituye a partir de una introducción al pensamiento Ético y Estético, presenta los siguientes propósitos:

- 1) Adquisición de algunos elementos propios de la filosofía que le ayuden al alumno a fundamentar su existencia, procurando que asuma y actúe de manera autónoma y responsable.
- 2) Reconocimiento del ámbito de la ética con base en el análisis de dilemas morales, proponiendo vías razonables de solución personal y en equipo.
- 3) Asumiéndose como ser sensible y crítico frente a su entorno cotidiano, el alumno reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética.²¹

Para satisfacer cada propósito se añaden además una serie de estrategias que, como parte de las recomendaciones integradas al Programa de Estudios, conviene considerar con el objetivo de consolidarlos en el salón de clase. Así pues, establecer la pertinencia de la estrategia didáctica en el Programa exige de antemano conocer su planteamiento teórico. Se sugiere que el profesor implemente estrategias de enseñanza encaminadas al aprendizaje de los alumnos a partir de diversas actividades, siendo las más importantes -en relación a la estrategia de intervención que aquí se presenta- las siguientes:

- 1) El diseño de técnicas y / o métodos de aprendizaje que promuevan la relación de conceptos filosóficos en la vida cotidiana del alumno: el profesor vincula el contenido de la asignatura en el entorno de los estudiantes.

²⁰*Ibid.*, p 9.

²¹*Ibid.*, p. 14.

- 2) La aplicación de metodologías dirigidas a la comprensión y el análisis de textos filosóficos: el profesor promueve en el alumno el desarrollo de la habilidad lectora.²²
- 3) El diseño de un proyecto de investigación donde los alumnos viertan por escrito su comprensión de la filosofía: el profesor promueve en el alumno el desarrollo de la habilidad escrita.
- 4) El diseño de técnicas y / o métodos que propicien la comprensión de conceptos filosóficos: el profesor promueve en el alumno el desarrollo del análisis.²³

Considerando el conjunto de propósitos del Programa de Estudios, es posible afirmar que la estrategia didáctica invita al alumno al conocimiento de la filosofía a través de la lectura de textos literarios como una actividad que, según sus contenidos, le permite reflexionar sobre su vida cotidiana. Esto implica, en esencia, la puesta en escena de la habilidad lectora y la comprensión de aquello que leen los alumnos en el salón de clase. Los contenidos de los textos literarios seleccionados, como se ha mencionado, presentan en común el tema de la amistad. ¿Qué significa esto último en relación al conjunto de propósitos del Programa de Estudios de Filosofía I y II? Pues que la amistad como temática propuesta y vinculada al contenido de los textos literarios seleccionados, les ofrece a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre una de las muchas relaciones que establecen en su vida cotidiana. Dicho de otro modo, la intención de leer textos literarios en la asignatura de filosofía comprende no sólo una propuesta de intervención sino que además se circunscribe a varios de los propósitos señalados en el Programa de Estudio de Filosofía I y II. Si la selección de los textos literarios presenta el tema de la amistad como eje principal de su trama ello obedece a que se ha pretendido considerar el vínculo amistoso como objeto de análisis en la clase de filosofía.

Por otra parte, pues la propuesta de la estrategia didáctica se originó con base en el propósito de hacer más accesible algunos de los contenidos del programa de estudios del

²² Como se podrá apreciar en los anexos del producto, una metodología apropiada a la comprensión y el análisis de textos filosóficos se origina en la estrategia de enseñanza que considera pertinente la aplicación de textos literarios en las asignaturas de Filosofía I y II.

²³ *Programas de Estudio de Filosofía I y II, op. cit.*, pp. 9-11, 14-16.

CCH, se ha sugerido la adquisición del filosofar considerando un conjunto de ejercicios tales como la redacción de ensayos o actividades que sean capaces de propiciar el diálogo argumentativo. El objetivo general de estas actividades plantea que los alumnos presenten soluciones a dilemas propuestos en las lecturas. Esto último implica, debemos subrayarlo, la construcción de conceptos filosóficos por parte de los alumnos. Citaremos un ejemplo de manera breve pues en la parte correspondiente a los resultados de la intervención docente se detallarán de manera oportuna cada una de las estrategias que conformaron la estrategia didáctica. En el cuento *El amigo fiel* de Óscar Wilde, se narra la relación de dos amigos que se necesitan mutuamente. Sin embargo, como nos lo hace saber Wilde, uno de ellos aprovecha en exceso los favores de su amigo hasta el grado de abusar de él y exigirle de su ayuda día y noche. Así, en la actividad correspondiente al análisis de esta obra se solicitó a los alumnos reflexionar sobre los inconvenientes de una amistad como la descrita por Óscar Wilde. La estrategia didáctica planteada a partir de los debates de grupo así como en las evidencias escritas -cuestionarios y ensayos- solicitaba que los alumnos manifestaran sus posturas frente a los planteamientos filosóficos de la obra.²⁴ Debido a su conmovedora trama y su desenlace, *El amigo fiel* presenta argumentos literarios que lograron despertar el interés de los alumnos: en un proceso de identificación con los personajes principales muchos de éstos se involucraron en la propuesta de soluciones al dilema planteado por el texto: los alumnos participaron activamente en la actividad presentada.

Durante las intervenciones didácticas en el CCH fue posible afirmar que se cumplió con el conjunto de propósitos señalados en el Programa de Estudios, esto es, aquellos cuya esencia radica en formar un alumno crítico y capaz de intervenir o actuar filosóficamente en su entorno implementando dinámicas que, previo análisis, le permitieran comprender desde otra perspectiva los conflictos, dilemas o situaciones de la vida cotidiana. Entre los contenidos temáticos del Programa, en específico, aquellos que aparecen en el rubro de los aprendizajes de conceptos de teorías éticas, se expuso el tema de la amistad como ejemplo idóneo en el proceso de reflexión sobre la identidad de los alumnos.²⁵ En el capítulo tercero justificaremos brevemente la pertinencia del concepto de amistad como un tema peculiar de

²⁴ Para conocer detalladamente el desarrollo de la estrategia didáctica sugiero al lector la revisión del capítulo IV.

²⁵ *Ibid.*, pp. 14-15.

la ética, pero sobre todo, como un vínculo del cual es posible reflexionar filosóficamente dentro y fuera del salón de clase.

Los propósitos establecidos en Filosofía II se atendieron a partir de las repercusiones que trae consigo el establecer un vínculo de amistad con el compañero de grupo, reflexionando sobre sus orígenes y consecuencias; en síntesis, con la intención de justificar que la relación de amistad ha sido objeto de análisis mediante textos y ensayos filosóficos, y que por lo tanto, los alumnos pueden reflexionar y reconocer las relaciones que establecen desde la filosofía. De esta manera, a petición expresa, se les solicitó a los alumnos el planteamiento y la defensa de propuestas en torno a las problemáticas suscitadas en los textos. Además, con la exposición del tema de la amistad como concepto filosófico, los alumnos del CCH reconocieron la disciplina de la ética, analizaron un dilema moral con base en la lectura de los textos literarios para expresar por escrito y en equipo vías razonables de solución, tal y como se sugiere en el Programa de Estudios.

De acuerdo con lo anterior, la pertinencia de la propuesta didáctica alcanza su punto álgido vinculándose con las estrategias de enseñanza subrayadas en el Plan de Estudios. Esto es, en el diseño de técnicas o métodos didácticos que invitan al profesor a promover la comprensión y el análisis de textos así como la relación de conceptos filosóficos en la vida cotidiana de los alumnos. Para lograr ambos propósitos se ha implementado una estrategia didáctica en la cual la lectura de textos invita a los alumnos a reflexionar sobre conceptos filosóficos. En las evidencias se presentarán los resultados obtenidos y podrá observarse si, en efecto, la lectura paralela de textos literarios implica comprender conceptos filosóficos, interpretar y desarrollar habilidades escritas en las asignaturas de Filosofía I y II.

CAPÍTULO II

LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA EN LA VIDA COTIDIANA DEL ADOLESCENTE

1.- El universo del adolescente

Joven es el corazón que pregunta por qué

Andrés Calamaro

Para precisar la pertinencia de la asignatura de Filosofía y su validez como una herramienta interpretativa en la vida cotidiana del adolescente conviene hacer mención, primero, de una serie de elementos que nos permitan comprender el universo de los adolescentes que, en la actualidad, experimentan y enfrentan una serie de situaciones muy diversas en lo referente al entorno socioeconómico de su desarrollo. Así, el enfoque del presente análisis permitirá esclarecer la importancia de la filosofía en el entorno del adolescente y su importancia en relación a los programas de estudio del subsistema de Bachillerato de la UNAM. De este modo, será posible justificar la trascendencia de la filosofía considerando sus características más peculiares así como su importancia en la vida cotidiana del adolescente.

De acuerdo con Amada Ampudia Rueda, catedrática de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a diferencia de otras épocas, el adolescente de hoy está más solo, aislado, desconcertado, confundido y lleno de preguntas que no encuentran cauce, lo que ocasiona que se pierda e incurra en una serie de conductas negativas tales como son, por ejemplo, los diversos actos delictivos, las agresiones típicas y extraordinarias ampliamente conocidas del entorno familiar y extrafamiliar.²⁶ Esta situación adversa para los adolescentes, subraya Amada Ampudia Rueda, así como una gran cantidad de menores que conforman nuestra población, hace que en la actualidad, el problema de la juventud sea considerado una bomba de tiempo. Un conjunto de factores adversos invade el

²⁶ Omar Páramo, entrevista realizada a Amada Ampudia Rueda, en Gaceta UNAM, 2010.

universo del adolescente como si estuviéramos en presencia de una inmensa vorágine que arrastra inmediatamente sus aspiraciones, subraya la catedrática.

En conformidad con lo anterior, será posible establecer lo siguiente. Primero, que el universo de los adolescentes se define, de acuerdo con Ampudia Rueda, como un entorno a veces confuso, colmado de complejidades y problemas tan heterogéneos en cuyo eje se producen una serie de adversidades. Luego, que este conjunto de problemas -violencia intrafamiliar, hostilidad y falta de empleo, por mencionar algunos- no les ofrece un lugar adecuado para manifestar sus preocupaciones e ideas, la diversidad de opiniones que a diario generan a través de expresiones tales como la música, el arte en sus vertientes más diversas, la poesía y la literatura; en específico, todo aquello que les permite hacerse escuchar y ser reconocidos como sujetos creativos, con ideas e intereses propios. Además de lo anterior, es preciso señalar que los cambios físicos y mentales que se experimentan en el paso de la infancia a la madurez, de acuerdo con Ampudia Rueda, siempre han generado estrés en todas las épocas y culturas. Se observa entonces que la adolescencia comprende un proceso difícil de adaptación no sólo de carácter externo, sino, como es obvio, al interior del propio cuerpo según los cambios que comprende el período de crecimiento humano.

En el contexto de nuestro interés, es decir, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, será preciso asimismo otorgar la debida importancia a los señalamientos de la catedrática, pues estos factores intervienen directamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje y muchas veces se ignoran. Realizando un balance, se puede afirmar que, a diferencia de las generaciones anteriores, los jóvenes de hoy en día acceden a una serie de herramientas tecnológicas cuyos beneficios son importantes. De manera semejante, el aprendizaje y la enseñanza de contenidos resulta un proceso más cómodo: la enseñanza ha adquirido diferentes modalidades, como, por ejemplo, la educación a distancia. Así, las herramientas tecnológicas facilitan el acceso a la información en cuestión de minutos. Es posible leer un sinnúmero de libros sin acudir a una biblioteca. No obstante, los adolescentes de los años sesentas, afirma Ampudia Rueda, manifestaban un compromiso social muy congruente; sus expresiones adquirirían un sentido crítico y profundamente transformador de su entorno en aras de resolver las diferencias sexuales, económicas y políticas. Al respecto, la década de los sesentas se distinguió por las revueltas juveniles a nivel global. “Las inscripciones

murales reciclaban un medio de protesta anónima y comunicación visual que arranca de los cristianos catacumbicos y se prolonga hasta los graffiti obsceno-políticos de las letrinas de Vietnam. [...] Pero sobre todo convertían la protesta en un símbolo gráfico indeleble y en una arma callejera, empleada como ejercicio didáctico en el aula de las calles.”²⁷ El ímpetu juvenil por transformar radicalmente las condiciones socioeconómicas se extendió más allá de los centros universitarios.

En otras décadas, añade Amada Ampudia Rueda, los jóvenes podían transitar por la vida con las preocupaciones típicas de la adolescencia; hoy deben afrontar una realidad muy distinta con muchos elementos asociados a la violencia cotidiana o los cambios políticos y económicos, y esto confunde en suma medida a los adolescentes, pues, de acuerdo con lo señalado, en esta etapa los jóvenes son muy sensibles y además, vulnerables. A partir de la adolescencia, los jóvenes comienzan a diseñar su personalidad. Diversos cambios de conducta se establecen según sus preocupaciones. Un aspecto importante subraya que el problema central de los adolescentes de la actualidad consiste en que precisamente no se sienten relacionados con nada fuera de sí mismos y esto, de acuerdo con lo señalado por la catedrática de la UNAM, los conduce a elegir dos caminos: la inhibición extrema o la adopción de conductas, pautas y patrones de violencia. Si eligen la inhibición, renuncian al contacto social. Presentan una serie de alteraciones y problemáticas peculiares. Los adolescentes con índices de inhibición importantes adoptan las redes sociales para manifestarse. Para ellos, considera Ampudia Rueda, es fácil y resulta atractivo caer en este escenario de inhibición debido a las diversas ventajas ofrecidas por los avances tecnológicos; los cuales, como ya es bien sabido, les permiten acceder a un mundo de realidades virtuales y a relaciones mediadas por la pantalla de una computadora. Por otro lado, con la adopción de las conductas violentas se revelan los problemas constantemente se incrementan en la actualidad: agresiones emocionales, físicas y verbales en el núcleo familiar y entre los propios adolescentes, aprobación de conductas violentas al amparo de una búsqueda de identidad que, con base en los modelos de agresión que proporcionan los medios audiovisuales, ofrecen falsas expectativas de vida.

²⁷ Pedro Sempre, Alberto Corazón, *La década prodigiosa, 60s y 70s*; Felmar ediciones, Madrid, España, 1976, pp. 86-88.

Sin lugar a dudas, como indica Amada Ampudia Rueda, el universo del adolescente semeja una bomba de tiempo a punto de explotar. No importa a quien dañe. Las posibles víctimas son los familiares y los amigos: el núcleo más cercano al adolescente. Ante ello, resulta oportuno compartir una serie de responsabilidades en la conducción de la adolescencia como un proceso de la vida donde sea posible generar otro tipo de conductas más allá de las autodestructivas. El adolescente es susceptible de verse influenciado por el medio que le rodea. Frecuentemente atraído por novedades a corto plazo, no se le puede culpar o señalar como el único responsable de cada uno de sus actos. Esa bomba de tiempo manufacturada a partir de emociones, sentimientos y expresiones diversas puede encontrar un cauce donde, si acaso llegara a explotar, bien podría destruir cada uno de sus temores en aras de edificar una personalidad propia al crecimiento del adolescente: la planificación de la adolescencia en términos de un aprendizaje donde sea posible enfrentar los problemas típicos de la vida sin transgredir o alterar un convivio sano con el mundo que le rodea.

Ahora bien, ¿cuál será la relación a destacar entre los problemas que a diario enfrentan los adolescentes y la asignatura de Filosofía en el nivel medio superior? La filosofía, considerada como una herramienta de reflexión y análisis discursivo, representa una asignatura eficiente en los programas de estudio del sistema de Bachillerato de la UNAM. La filosofía permite al adolescente establecer una mirada crítica del universo: no es la disciplina que resuelve las adversidades de su entorno, sin embargo, les ofrece la posibilidad de reflexionar y afrontar este conjunto de problemas desde otra perspectiva. Más que una asignatura de carácter obligatorio, el filosofar mismo se presenta como una actividad adecuada en el desarrollo del adolescente. La elaboración, defensa y exposición del pensamiento crítico filosófico proporciona elementos clave en la búsqueda y elaboración de la identidad del adolescente. Se considera a la filosofía como una herramienta de reflexión pues permite, a través de sus diversas disciplinas, generar un conjunto de conocimientos a través de los cuales los alumnos exploran, analizan y resuelven situaciones o dilemas similares a los que viven en su entorno. En este sentido, conviene mostrar los elementos que dispone la filosofía a los estudiantes del Bachillerato: afán de curiosidad, análisis, elaboración de dudas y preguntas como eje primordial en la crítica constructiva, entre otros. Considerados en su conjunto, los elementos descritos a

continuación presentan una evidente importancia en relación al planteamiento general de la intervención didáctica.

2.- La filosofía como ejercicio crítico en la vida cotidiana del adolescente

La enseñanza de la filosofía requiere de una justificación como eje y herramienta crítica en la vida cotidiana del adolescente. ¿Filosofía para qué?, ¿cuál es la importancia de la filosofía en el universo del adolescente?, ¿qué tipo de aspectos conviene reconsiderar en la construcción de la filosofía como asignatura del bachillerato y en relación a las necesidades de los jóvenes? En primer lugar, es preciso mencionar los fines de la enseñanza filosófica.

A la pregunta que demanda por la utilidad de la filosofía se responderá con base en una breve delimitación de la asignatura. Y en este sentido, es posible afirmar lo siguiente. La filosofía se constituye como un cúmulo de conocimientos tan variados tales como la lógica, la estética, la ética, la epistemología, la antropología filosófica, entre otras disciplinas. ¿Cuál es el común denominador de todas y cada una de ellas? La lógica es la disciplina que enseña a razonar y desarrollar argumentos. La estética, considerada como una disciplina de apreciación multiforme, da cuenta de la experiencia humana y sus manifestaciones. La epistemología analiza los niveles de verdad, sus alcances y limitaciones. El análisis del ser del hombre, sus limitaciones y capacidades, son objeto de estudio de la antropología filosófica. A la ética compete la reflexión, el análisis y la crítica de las actitudes morales. En síntesis, cada una de las disciplinas que alberga la filosofía provee de conocimientos peculiares a los alumnos para que éstos, en el salón de clase, sean capaces de explorar las diversas manifestaciones humanas de las cuales ellos también forman parte.

Sin embargo, es preciso señalar que la enseñanza de los contenidos filosóficos no debe limitarse al conjunto de asignaturas anteriormente mencionadas. Si se establece como punto de partida que la enseñanza de la filosofía ofrece al alumno de bachillerato la adquisición de una visión novedosa del mundo entonces no es posible limitar su enseñanza a una serie de contenidos específicos. La enseñanza de la filosofía implica, como ya es bien sabido, la participación activa del docente y los alumnos. La actividad del profesor, como bien lo ha subrayado Ángel Díaz Barriga, consiste en revisar y proponer nuevos temas en los

contenidos del plan de estudios a partir de las múltiples necesidades de cada grupo. (Díaz Barriga, 1999) Los contenidos de la asignatura de filosofía tampoco se pueden limitar a un conjunto de obras representativas. Ningún manual de filosofía, por muy preciso que sea en su información, satisface los alcances de ésta. Si bien es cierto que la filosofía adquiere una suma importancia como materia de aprendizaje también es justo advertir que una de sus características consiste en hacer partícipes a los alumnos a través de la interpretación de los contenidos. Interpretar implica, en el salón de clases, transformar los contenidos aprendidos a partir de un ejercicio de análisis, crítica y construcción personal del conocimiento.

La filosofía establecida como ejercicio de crítica en la vida cotidiana del adolescente resulta una actividad originada en las entrañas del ser humano. Cualquiera puede filosofar, pues la filosofía, como la adolescencia, es un proceso innato en el hombre. La filosofía es una actividad potencial en la adolescencia. Tan natural es la actividad del filosofar que una de las preguntas más importantes de la actividad filosófica se relaciona entrañablemente al período de la adolescencia. “El estado mental y físico que generalmente se asocia con la adolescencia (tanto con la adolescencia temprana como con la adolescencia propiamente dicha) tiene cualidades diferentes a la fase preadolescente. La diferencia se muestra en una vida emocional mucho más rica, en una orientación dirigida a crecer, en un intento invencible para autodefinirse en respuesta a la pregunta “¿Quién soy yo?”²⁸ La elaboración de la identidad del adolescente adquiere un curso fundamental con base en una serie de reflexiones propias de la filosofía. En este sentido, la filosofía proporciona una serie de elementos que constituye diversas formas de abordar las interrogantes de la vida cotidiana.

3.- La duda como origen de la actividad filosófica

Uno de los aspectos más característicos de la actividad comprendida por la filosofía suele originarse a partir de la duda. La pregunta es el arma que hiere el blasón de todas nuestras seguridades. Sócrates, el sabio filósofo griego, duda de todo aquello que escucha. Por ello es común que su método filosófico sea distinguido por un conjunto de interrogantes que, en los diálogos platónicos, desestabilizan los argumentos de los personajes en turno. La duda

²⁸ Peter Blos, *Psicoanálisis de la adolescencia*; editorial Joaquín Mortiz, México, 1975, pp. 108-109.

socrática adquiere sentido pues sienta las bases en el establecimiento de la verdad. Sócrates duda para construir una verdad. El filósofo griego, como es bien sabido, duda y pregunta a cada uno de sus interlocutores. “De ahí que Sócrates afirme, tantas veces, que sólo sabe que nada sabe. Esta afirmación significa, primero, que se llega al saber después de poner en duda lo que creemos saber sin tener más pruebas de ello que nuestra creencia”²⁹ Así, por ejemplo, al reflexionar sobre el tema de la amistad, en qué consiste, cuáles son aquellos elementos que definen al vínculo amistoso, entre otras cuestiones, Sócrates ha sido invitado por dos distinguidos jovencitos que siendo amigos, sin embargo, ignoran qué es la amistad.

Cuando Sócrates pregunta por la esencia de la amistad no hace sino inaugurar un método muy característico de la actividad filosófica: dudar de aquello que se le ha presentado como verídico. Todo interés por poseer algún conocimiento encuentra sus orígenes a partir de una pregunta. Sin embargo, toda pregunta presenta como plataforma de su propio interés –pues preguntar implica aquella actividad- el germen de una duda.

La filosofía implica la duda como ejercicio de reflexión constante. El filósofo enseña que, para llegar al verdadero conocimiento, es preciso ejercer la sospecha como vía original de acceso al saber. Por lo tanto, es preciso considerar que, la duda como elemento inaugural en el quehacer filosófico resulta un factor necesario en la búsqueda de la verdad. La actividad filosófica requiere la instrucción de la duda; el escepticismo voluntario emplea la pregunta para alcanzar el objeto de su conocimiento. La duda, empleada a través de la pregunta, es el punto de partida para aprender a filosofar. A la duda sigue el planteamiento de la pregunta filosófica, la cual exige la atención del estudiante para aprender a preguntar. Veamos pues qué es la pregunta filosófica, en qué consiste y por qué es en el filosofar una herramienta importante.

4.- La pregunta filosófica

De acuerdo con Ignacio Izuzquiza, la filosofía se define como una actividad intelectual que es atravesada por un constante cuestionamiento: la filosofía asume el compromiso de

²⁹ Ramón Xirau, *Introducción a la historia de la filosofía*; UNAM, México, 2009, p. 48.

establecer preguntas y ella misma se convierte en una interrogación.³⁰ La filosofía es una actividad incesante. Elaborar preguntas filosóficas implica asumir y aceptar un compromiso que nunca termina. Así, cuando la filosofía otorga respuestas, señala el autor, lo hace de tal modo que esas mismas respuestas conducen, de nueva cuenta, a preguntas más radicales: nunca encuentra la filosofía su fase terminal en una pregunta concreta.

Para la filosofía, plantear una pregunta supone hallar una respuesta que haga posible seguir interrogando. Por ello la mala reputación de la filosofía: preguntar hasta el infinito supone un absurdo. Sin embargo, es en la fuerza de esa peculiar tensión interrogativa donde la actividad filosófica adquiere su más peculiar característica. El quehacer del filósofo nunca termina pues resulta de suyo ejercer el arte de la pregunta frente a todo tipo de problemáticas. ¿Qué es el hombre?, ¿quién soy yo?, ¿es el mismo concepto de hombre aquél del siglo XV en relación al concepto de hombre del siglo XXI?, ¿qué es el amor?, ¿el aborto y el suicidio son cuestiones que deben interesarle al filósofo? En efecto, como bien afirma Izuzquiza: “No es sencillo preguntar. Y menos aún lo es mantenerse en la pregunta radical, generando nuevas preguntas sobre respuestas que parecían ya resueltas”³¹ Como se puede apreciar, la pregunta filosófica origina toda una serie de complejidades al momento de elaborarse: para preguntar no sólo basta la admiración como origen del acto filosófico, cuestión ya conocida en el universo de la filosofía, sino además, como ya se ha señalado, es preciso erigir la duda en el establecimiento de una verdad posterior.

Considerando que cada uno de los aspectos descritos deberá reflejarse en los contenidos de la estrategia didáctica aplicada a uno de los subsistemas del Bachillerato de la UNAM resultará oportuno reflexionar al respecto. Por ejemplo, el siguiente pasaje de *El Principito*, texto literario del cual se emplearon algunos capítulos para la comprensión del concepto de la amistad, refleja en buena medida el proceso filosófico antes descrito: “Cuando uno les habla de un amigo nuevo nunca preguntan lo esencial. Nunca dicen: «¿Cómo es su voz?, ¿Qué juegos prefiere?, ¿Colecciona mariposas?» En cambio preguntan: «¿Qué edad tiene?, ¿Cuántos hermanos tiene?, ¿Cuánto pesa?, ¿Cuánto gana su padre?» Sólo entonces creen conocerlo”³² El origen y descubrimiento de la amistad, y en el caso del texto citado, el

³⁰ Ignacio Izuzquiza, *La filosofía como forma de vida*; editorial Síntesis, S. A., España, 2005, p. 48.

³¹ *Ibidem.*, p. 49.

³² Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*, ed. Océano, España, p. 18

conocimiento de un amigo nuevo según sus características, es objeto de estudio que se establece en los alcances de las preguntas planteadas. Según sus parámetros se puede observar una diferencia de carácter cualitativo. El conjunto de interrogantes que inquieren sobre lo esencial del amigo, su voz y los juegos que prefiere, permite desarrollar en aquél que responde una respuesta abierta. El interrogado debe apelar a su estricto conocimiento del amigo, y además, ofrece un punto de vista subjetivo: “su voz me parece...”, “prefiere los juegos...”. Por el contrario, cuando se pregunta sobre la edad del amigo, su edad, la cantidad de hermanos que tiene y su peso, solicitamos del interrogado datos precisos. El conocimiento del amigo depende según el tipo de pregunta elaborada. Y si el planteamiento de una pregunta filosófica presupone la sucesión de un conjunto de preguntas adicionales, ya que así lo plantea la esencia radical del interrogar, cada una de las respuestas proporcionadas nos ofrecerá las pautas necesarias para seguir indagando sobre la esencia del amigo: si la voz del amigo resulta armoniosa o bien, transmite sosiego, el interpelado deberá establecer argumentos a modo de explicar su postura.³³

Preguntar no supone tan sólo el mantenerse en un nivel importante de inseguridad. Supone además el noble interés por despejar una duda en aquél que interroga. Para producir este efecto en el aula es propicio que el docente aplique un conjunto de elementos tales que despierten la curiosidad de sus alumnos. En muchas ocasiones el docente es quien pregunta a modo de establecer un primer contacto entre él y sus alumnos. El profesor se aventura a escudriñar entre su grupo sobre ciertas dudas que bien pueden ser resueltas en el salón de clase. Otras veces, los alumnos manifiestan su interés a partir de preguntas, o bien, esperan del docente la información adecuada para aclarar debidamente los contenidos irresueltos. Para generar el interés en sus alumnos, se ha considerado la función intelectual del docente como premisa importante en la enseñanza de contenidos. (Díaz Barriga, 1999) La función del docente abarca más allá de la simple transmisión y reproducción del conocimiento. En la generación del interés se encuentra en juego no sólo la creatividad y capacidad didáctica del profesor en función de los contenidos que transmite, sino además, el aprendizaje de los

³³ Conviene aclarar que la reflexión aquí presentada respecto a las diversas posibilidades en el proceso que comprende la esencia de la pregunta filosófica nos ofrece los elementos necesarios para su aplicación en la propuesta didáctica contemplada justo a partir de una actividad de lectura interpretativa sobre el tema de la amistad.

alumnos, lo relevante de aquello que se estudia en el aula, la pertinencia del tema elegido por el profesor en relación a sus intereses, entre otros aspectos.

Para finalizar el presente capítulo se concluye lo siguiente. Hoy en día, los adolescentes enfrentan un entorno desfavorable. Es preciso que estas adversidades, definidas por Amada Ampudia Rueda como caóticas, deban considerarse por el profesor de filosofía al momento de trabajar con los alumnos del bachillerato. La filosofía, que es una asignatura de carácter obligatorio en el subsistema de Bachillerato de la UNAM, provee a los alumnos de un conjunto de herramientas que, si bien es cierto no resuelven aquél conjunto de problemas, les permiten afrontar desde otra perspectiva cada uno de estos. A través de las disciplinas filosóficas los alumnos pueden explorar y analizar situaciones similares a los problemas de la vida cotidiana que experimentan.

Si consideramos la filosofía como una actividad pertinente en la etapa de la adolescencia, debido a que los alumnos suelen preguntarse por el sentido de su existir, resultará oportuno acreditarla como una actividad eficaz en la vida escolar de los adolescentes. Los alumnos, de modo semejante a Sócrates, dudan de todo aquello que observan y escuchan. Interrogan al compañero de clase, cuestionan a los padres y a los medios de comunicación. Su opinión coincide pocas veces con la idea común del entorno que les rodea. La inconformidad que manifiestan adquiere un matiz radical pero muchos de ellos suelen expresarse a través de la poesía, la música y la escritura: los alumnos suelen crear sus propios medios. Por medio de esta serie de expresiones artísticas, los adolescentes del bachillerato ponen en tela de juicio todo aquello que consideran susceptible de criticarse. Interrogan para crear. En este sentido, la actividad filosófica, mediante la elaboración de la duda, puede conducir a los alumnos a interrogarse desde otro horizonte. Como se ha mencionado anteriormente, la duda filosófica implica un proceso que, siguiendo a Ignacio Izuzquiza, nunca concluye: la elaboración de una pregunta nos conduce a un camino sin fin.

El profesor de filosofía dispone de un sinnúmero de estrategias para establecer con sus alumnos dinámicas en las cuales sea posible interrogarse y analizar el medio que les rodea. La duda es una herramienta filosófica que puede generarse en el salón de clase a través de didácticas pedagógicas: la lectura de ciertas obras literarias, por ejemplo, puede encauzar el interés de los alumnos hacia temas que ellos han experimentado y que les son familiares.

Aprender a preguntarse sobre asuntos cotidianos, o bien, analizar dilemas leyendo textos literarios son actividades adecuadas para filosofar. La duda filosófica es un medio que permite a los alumnos del bachillerato abordar las incertidumbres que se presentan en la vida cotidiana de los adolescentes y cuya problemática se puede analizar en la elaboración de preguntas.

A continuación se presentarán los elementos pedagógicos que originaron la intervención didáctica. En primer lugar, reflexionaremos sobre la importancia en torno a la actividad de la lectura como medio para aproximar a los alumnos al pensamiento filosófico. Existe un conjunto importante de métodos de lectura que es posible aplicar en el salón de clase. Sin embargo, el método que caracterizó la estrategia didáctica llevada a cabo en el subsistema de Bachillerato de la UNAM se inaugura con las aportaciones de Augusto Salazar Bondy y concluye en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. Conviene señalar que la teoría pedagógica más cercana a los parámetros de la intervención halló sus bases en la teoría de la enseñanza de Vigotsky y su constructivismo pedagógico.

CAPÍTULO III

LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EN LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DE LA ASIGNATURA DE FILOSOFÍA

1.- La lectura de textos narrativos en la asignatura de Filosofía

Sólo puedes obtener algo de un libro si eres capaz de poner algo tuyo en el libro

Sándor Marai

El autor sólo escribe la mitad del libro, de la otra debe encargarse el lector

Joseph Conrad

En el presente capítulo analizaremos la pertinencia de la lectura de textos narrativos en la asignatura de Filosofía como estrategia didáctica en la enseñanza de conceptos y temas así como la manera en la cual favorece la actividad del docente en el aula. La propuesta de una estrategia donde la lectura de textos narrativos proporcione a los alumnos del Bachillerato una serie de elementos para la interpretación de conceptos filosóficos exige de una revisión a las eventualidades que se presentan en la clase de filosofía, en específico, aquellas que determinan el curso de una actividad como la lectura de textos.

La didáctica de la filosofía, como se podrá observar a continuación, exige del docente el dominio de habilidades o técnicas que le permitan la enseñanza de contenidos apropiados al universo del adolescente: para que el aprendizaje e interpretación de un concepto o tema filosófico resulte significativo para los alumnos, será conveniente que el profesor de filosofía considere las diversas dimensiones de su estrategia psicopedagógica; es decir, que conozca el entorno de sus estudiantes, sus inquietudes como adolescentes, y además, será oportuno que intervenga eficientemente en lo relativo a la enseñanza de los contenidos que conforman el programa de su materia. Para resolver los objetivos de la propuesta aquí

presentada se realizará un análisis sobre las características que distinguen a la hermenéutica analógica como método en el uso de los textos narrativos dirigidos a la comprensión e interpretación de conceptos filosóficos.³⁴ El planteamiento teórico de la propuesta didáctica se sustentará mediante los parámetros pedagógicos del constructivismo de Lev S. Vigotsky. En atención al programa de estudios de la MADEMS, en cuyo contenido se solicita que el alumno plantee una propuesta didáctica afín a su disciplina apoyándose en los argumentos educativos de una corriente pedagógica, se desarrollarán diversas aplicaciones concretas en el apartado correspondiente a las reflexiones sobre el constructivismo. Previo a ello, debido a su relación con el tema, las reflexiones de Augusto Salazar Bondy sobre la didáctica de la filosofía nos ofrecerán un conocimiento preliminar sobre el método aquí propuesto.

2.- El método de lectura interpretativa de textos filosóficos

¿Cuáles son los elementos que caracterizan a la actividad lectora en su aplicación como estrategia didáctica en la asignatura de Filosofía? De acuerdo con Augusto Salazar Bondy, la actividad lectora se lleva a cabo cuando se procede a leer y comentar sistemáticamente en el salón de clase, ya sea de manera total o parcial, las obras de los filósofos.³⁵ Así pues, la lectura de textos es considerada por Salazar Bondy como una estrategia de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La lectura de textos filosóficos adquiere un matiz didáctico cuando el docente recurre a ella para realizar actividades en el salón de clase. La propuesta de la actividad lectora como método didáctico en la asignatura de filosofía busca propiciar en los alumnos del CCH la comprensión de contenidos así como la apropiación e interpretación de temas y conceptos. En este sentido, la intervención didáctica propuesta concibe el conocimiento como un producto que el alumno construye en el salón de clase. Leer el texto filosófico es el paso inaugural de nuestra propuesta didáctica. La lectura de textos filosóficos vincula a los alumnos con las reflexiones de los autores seleccionados por el profesor. Su función es en doble sentido: permite al alumno cotejar lo propuesto por el

³⁴ La propuesta didáctica que hemos diseñado presenta dos aspectos importantes para su puesta en escena, a saber, 1) El uso de textos narrativos como recurso didáctico en la materia de filosofía y 2) la selección de una estrategia didáctica que permita al profesor de filosofía implementar la lectura de los textos narrativos en el salón de clase.

³⁵ Augusto Salazar Bondy, *Didáctica de la Filosofía*, Editorial Universo, S. A. Perú, 1967, p. 129.

docente -lo que éste señala, critica o reflexiona a partir de su propia lectura- y le aproxima directamente a lo escrito por el autor. El alumno leerá, siguiendo las dinámicas propuestas en el salón de clase, los planteamientos filosóficos de autores tales como Platón o Kant; después procederá, asesorado por del docente, al análisis de los argumentos de cada autor.

Como sugiere Bondy, la actividad lectora precisa el acompañamiento del docente para leer y comentar de manera ordenada los aspectos más importantes del texto filosófico: cuál es el tema principal, a quién se dirige, de qué manera está escrito, qué conceptos ha utilizado. La estrategia de una actividad lectora precisa un orden adecuado en aras de comprender la esencia del texto filosófico. Esto último nos aproxima a uno de los requisitos que prescribe la hermenéutica analógica y la posible comprensión del texto: para leer e interpretar un texto, señala Mauricio Beuchot, se requiere un método que oriente al lector en las diversas posibilidades interpretativas de aquello que lee. Así pues, la lectura de textos de filosofía requiere métodos didácticos que orienten a los alumnos en la familiarización de posturas, términos, ideas o conceptos.

El método hermenéutico analógico propuesto por Mauricio Beuchot establece una mediación entre quienes postulan que un texto posee una y sólo una interpretación, la cual define como univocismo y quienes abogan por la diversidad de interpretaciones, conocida como equivocismo.³⁶ La lectura sistemática de un texto se presenta así bajo los parámetros de un método que, a partir de la hermenéutica analógica nos permite interpretar un texto. Considerando lo anterior, al acompañamiento del docente como guía de los alumnos en la comprensión de los textos filosóficos vincularemos la propuesta de Mauricio Beuchot. Antes de mencionar el conjunto de los elementos que conforman la hermenéutica analógica conviene seguir mencionando las características proporcionadas por la actividad lectora en el salón de clase, sus beneficios y por qué resulta una actividad vital para el aprendizaje de la filosofía.

De acuerdo con Salazar Bondy, dos aspectos destacan cuando se emplea el método de la lectura interpretativa, a saber:

³⁶ Mauricio Beuchot, *Tratado de Hermenéutica analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 2000, p. 39.

- a) Que el método de lectura o la actividad lectora comprende el comentario, el análisis, la comprensión e interpretación de textos filosóficos de los autores establecidos en el programa general del docente de filosofía.

- b) Que la cualidad pedagógica de la lectura seleccionada por el docente de filosofía radica en el planteamiento teórico y filosófico del texto y no en su aspecto estético según los contenidos derivados de la lectura.

Como se observa, el inciso “a)”, delimita el núcleo de nuestra propuesta didáctica. Es decir, que señala la elaboración de una propuesta donde se fusionará la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot asociada a la lectura de textos narrativos en la asignatura de filosofía del CCH. Es preciso destacar, además, la división señalada por Salazar Bondy en lo relativo a las lecturas caracterizadas en el contexto de la enseñanza filosófica. Para el autor, el método de lectura en el salón de clase excluye aquellos textos que el profesor de filosofía solicita a los alumnos para realizar actividades extra aula, es decir, lecturas de apoyo o lecturas de repaso general, lecturas complementarias y lecturas de apoyo o lecturas de tarea.

Lo anterior nos conduce a una conclusión preliminar en la propuesta de Salazar Bondy: el texto sugerido para una lectura sistemática y ordenada en el aula presenta cualidades cuyo contenido requieren la asesoría del docente. Los diccionarios de filosofía, por ejemplo, funcionan perfectamente como recursos didácticos. Los diccionarios filosóficos auxilian al alumno en la comprensión de conceptos. *El Banquete* de Platón o *La Fenomenología del Espíritu* de F. W. Hegel, son libros que por su hondura filosófica requieren una lectura especializada. No basta el auxilio de un diccionario filosófico para comprender el banquete platónico. Del libro de Hegel, incluso, existen diversas obras donde se analiza su estructura discursiva. El método de Bondy subraya que el texto leído en clase requiere la asesoría del docente, quien, debido a su formación, provee de elementos e

información desconocida por el alumno.³⁷ Los diccionarios filosóficos funcionan como material adicional a los contenidos de la clase mientras que las obras de filósofos como Kant, Hegel o Platón, exigen, al menos a nivel bachillerato, una lectura guiada por el profesor, actividad que implica la aplicación de un método donde sea posible el análisis del texto filosófico propuesto. Los diccionarios de filosofía, siguiendo a Salazar Bondy, pertenecen al género de lecturas complementarias o material de apoyo.

Por lo que respecta al inciso “b)”, Bondy señala que el texto filosófico posee, a partir de su riqueza textual o discursiva, una cualidad que le permite ser objeto de análisis en el salón de clase. Las observaciones de Salazar Bondy respecto a la cualidad pedagógica del texto filosófico dirigen su atención a la capacidad explicativa o reveladora de los contenidos que posee. El texto filosófico presenta argumentos, desarrolla un conjunto de reflexiones sobre conceptos, posee una serie de juicios sobre temas o dilemas. En síntesis, el texto filosófico formula un mensaje escrito a todo aquél que lo lee. Plantea preguntas y respuestas. Y en este sentido, resulta importante considerar el planteamiento de una obra filosófica. De ahí que una intervención didáctica como la que aquí se presenta apueste no sólo por la actividad de lectura en el salón de clase sino asimismo invite a los alumnos a explorar y construir significados a partir de los planteamientos de los textos filosóficos y literarios. Esta exploración se inicia, por lo general, mediante la lectura y comentario de textos. Los alumnos levantan la mano y preguntan al profesor sobre ciertos conceptos o planteamientos que les resultan poco familiares, o bien, participan elaborando interpretaciones en las cuales presentan propuestas.

Conviene subrayar que el fundamento de la actividad lectora como método didáctico reside en el contacto entre el alumno y los textos de los filósofos; dicho fundamento exige el desarrollo de una reflexión elaborada a través de una propuesta didáctica del profesor: la apropiación de los contenidos y temas filosóficos dependerá del análisis, la comprensión y la interpretación que el alumno lleve a cabo en el ejercicio de la actividad lectora.³⁸ En este sentido, la lectura de textos filosóficos resulta una labor que demanda de una actividad de

³⁷ Más adelante Bondy señala que la lectura de textos en clase se enriquece con la información adicional que el docente de filosofía proporciona a sus alumnos: el contexto histórico del libro, el contexto histórico biográfico del autor. Cfr. Augusto Salazar Bondy, *op. cit.*, pp. 129-147.

³⁸ Dichos elementos constituyen los ejes principales de nuestra propuesta de enseñanza – aprendizaje en el CCH, y fueron considerados como instrumentos de evaluación en la intervención docente.

acompañamiento entre el profesor y cada uno de sus alumnos. La lectura es una actividad cuyo objetivo consiste en orientar a los estudiantes del bachillerato en el camino -de la amplia gama comprendida por la didáctica filosófica- que les conduce a la comprensión y apropiación de temas, conceptos y reflexiones. El conjunto de obras filosóficas, de acuerdo con Salazar Bondy, constituye el *corpus* de la historia de la filosofía; es decir, que ahí se aglutinan las reflexiones filosóficas de los autores a partir de los períodos comprendidos por la división histórica del pensamiento antiguo, medieval, contemporáneo y moderno.³⁹ Por lo tanto, el alumno de bachillerato asiste a una exploración que se reúne en la historia de la filosofía.

Siguiendo a Salazar Bondy, es posible reconocer tres fines principales de la enseñanza de la filosofía a partir de la actividad lectora de textos. En primer lugar, el reconocimiento y comprensión cabal del pensamiento de un autor, una corriente filosófica, un dilema moral. La lectura de los textos filosóficos implica el reconocimiento de las obras donde el conjunto de sus autores reflexionan sobre temas de ética, lógica, estética, metafísica, epistemología. En este sentido, la relación entre el alumno y la obra escrita se lleva a cabo en los albores de una inmediatez cuyo efecto resulta certero: el alumno de CCH accede al pensamiento de Aristóteles, Platón, Kant, justo cuando se dispone a leer la obra impresa que se encuentra en la biblioteca del plantel. La distancia espacio - temporal entre la obra filosófica del autor y el alumno resulta un hecho evidente; sin embargo, el texto impreso ejecuta el oficio de vaso comunicante entre ambos. Un posible diálogo entre autor y lector, por ejemplo, respondería al desarrollo de una hipótesis que Mauricio Beuchot expone en su obra. Mientras tanto, es posible afirmar que el acceso del lector al contenido de una obra filosófica se determina cuando posee en sus manos el texto seleccionado por el docente. La proximidad entre el autor y sus lectores se lleva a cabo a través de los textos; es decir, a partir de la actividad lectora que convoca al pensamiento filosófico plasmado en el libro.

Asimismo, la lectura de textos aproxima al estudiante de bachillerato a la filosofía. Si en la relación autor – lector se establece un contacto entre el pensamiento filosófico de aquél y la posible comprensión de quien lee la obra, es posible afirmar junto a Bondy que el acceso al pensamiento filosófico de los autores representa el conocimiento inmediato de la

³⁹ Augusto Salazar Bondy, *op. cit.*, p. 129.

filosofía. Como afirma Salazar Bondy, “[...] es importante y necesario leer a un filósofo, porque por este medio ejercitamos nuestro pensar; es importante y necesario leerlo para iniciarse en la filosofía en cuanto leer y comprender a un filósofo es reflexionar, problematizar, filosofar [...]”⁴⁰ En este sentido, cuando el profesor enseña los contenidos de su materia con base en la lectura de textos no sólo aproxima a sus alumnos al reconocimiento eficaz de los temas y argumentos de las disciplinas que conforman a la filosofía sino que además establece una serie de principios que le permitirán la conducción de su clase. A esta última corresponde la puesta en escena de una técnica de estudio cuyo objetivo consiste en que cada uno de los alumnos sea capaz de leer, comprender e interpretar un texto filosófico.

Salazar Bondy observa la adquisición de una técnica intelectual y de análisis filosófico llevada a cabo en el salón de clase a partir de una serie de actividades. La técnica intelectual consiste en la capacidad argumentativa que el alumno desarrollará durante el semestre para demostrar que, efectivamente, ha adquirido las herramientas necesarias para elaborar un juicio filosófico: capacidad discursiva, coherencia lógica, defensa de una idea o postura, diálogo y debate con sus compañeros de clase. Si el alumno adquiere una técnica intelectual según el conjunto de actividades mencionadas el docente satisface su labor en el aula y además recopila un conjunto de datos que le permitirán evaluar el desempeño de sus estudiantes durante el curso.⁴¹

Señalado lo anterior, es posible afirmar la pertinencia de una propuesta didáctica en el CCH donde la lectura de textos filosóficos se consolide y sea accesible a partir del relato literario. El acceso a la filosofía es posible a través de las obras de sus autores. Por ello, la lectura de textos filosóficos representa en sí misma una estrategia didáctica básica al momento de enseñar los contenidos de Filosofía I y II. El procedimiento para emplearla, es decir, sus directrices y variantes, no obstante, constituyen un giro importante: cada profesor emplea de manera muy diferente un mismo texto, y con ello, el análisis otorgado a la obra seleccionada no siempre es el mismo.

⁴⁰*Ibid*, p. 130.

⁴¹*Ibidem*.

Al subrayar la importancia de un método de lectura que permita establecer diversas pautas para la comprensión de conceptos filosóficos se hace evidente el planteamiento de una estrategia didáctica en el salón de clases. La comprensión de conceptos filosóficos a partir de relatos literarios o textos narrativos constituye una estrategia que se ajusta al modelo de lectura de textos filosóficos. Nuestra propuesta didáctica adquiere como uno de sus ejes el método de Mauricio Beuchot, es decir, la hermenéutica analógica. En su obra, como ya se ha mencionado, Beuchot define su modelo de hermenéutica como aquél que permite un conjunto de interpretaciones cuyo límite consiste en no exceder el sentido del texto. La diversidad de interpretaciones, afirma Beuchot, comprende un conjunto de reglas donde aquellas deberán ajustarse a una serie de lineamientos para considerarse como válidas. Mauricio Beuchot señala además una serie de elementos que, dadas las condiciones de la hermenéutica analógica, suelen presentarse en el salón de clases y cuya mención será recuperada en el contexto de nuestra propuesta didáctica para argumentar sus principios.

3.- Condiciones de aplicación del texto filosófico en el aula

Considerando el trabajo del profesor de CCH respecto al proceso de selección de una obra filosófica es preciso señalar las condiciones que predominan en el establecimiento de la estrategia didáctica. En ella, conviene subrayarlo, el texto filosófico desempeña un papel sustancial. Las obras filosóficas son el vínculo entre el conocimiento o los contenidos de la asignatura y el alumno de bachillerato. ¿Para qué sirve leer? En la asignatura de Filosofía, el alumno lee para indagar respuestas a preguntas planteadas en el salón de clase. El texto es un medio de conocimiento donde el alumno analiza, pregunta y elabora respuestas propias. Es decir, que el alumno construye conocimientos mediante una lectura de obras filosóficas, las cuales, debemos subrayarlo, no representan una verdad absoluta. De ahí que el alumno explore las líneas de un párrafo y sea capaz de emitir juicios relevantes donde su punto de vista añada o modifique el planteamiento original de una obra.

Si el aprendizaje de los contenidos filosóficos es el resultado de una estrategia basada en estrategias pedagógicas será preciso reconocer que el punto de partida es, indudablemente, el texto filosófico. La lectura de textos filosóficos representa una de las muchas actividades

que desarrollan los alumnos del CCH en su conocimiento de los temas de filosofía. Nuestra estrategia didáctica, como se ha mencionado, contempló la lectura de textos filosóficos y literarios como eje principal de su intervención. De este modo, considerando la estrategia didáctica implementada será posible definir la pertinencia de la actividad lectora de textos narrativos como recurso para el manejo de habilidades interpretativas en el aula.

De acuerdo con Salazar Bondy, es indispensable para la aplicación de la actividad lectora que el alumno disponga de un ejemplar del texto filosófico.⁴² Lo anterior permite no sólo que cada uno de los alumnos acuda y trabaje eficientemente en el seguimiento de la lectura, la comprensión e interpretación del texto filosófico en el salón de clase, sino asimismo, que pueda referirse directamente a él cuando sea preciso, o bien, que sea capaz de estudiarlo y analizarlo de manera autónoma, fuera del salón de clase, en lo que Salazar Bondy define como el trabajo complementario de casa.⁴³

En el salón de clase, disponiendo del ejemplar, el alumno analiza los contenidos del texto filosófico. A partir de la dinámica implementada por el profesor de filosofía, el alumno del CCH es capaz de preguntar, intervenir o bien, interpretar algún pasaje del texto filosófico que lee. Considerando aquello que lee y motivado por su experiencia personal, el alumno puede argumentar una postura filosófica. Los conceptos, problemas y dilemas filosóficos se comprenden e interpretan justo cuando el texto de filosofía se presenta a cada uno de sus receptores. La comprensión e interpretación del texto resulta una actividad eficiente cuando los alumnos del CCH poseen como material didáctico la lectura filosófica: sin el texto filosófico resulta nulo comprender una problemática planteada por los autores de filosofía. Resultará un requisito indispensable, por lo tanto, que el alumno posea el material didáctico propuesto por el profesor para llevar a cabo su conocimiento de los temas o los problemas filosóficos. Que sea capaz de analizarlos a partir de su presencia misma, es decir, leerlos con la debida cautela hasta identificar una serie de elementos que le permitan interpretar de modo eficaz su contenido. De este proceso se enriquecerá nuestra propuesta didáctica.

Siguiendo a Salazar Bondy, otra de las condiciones que conviene considerar es aquella que se refiere a la calidad de los textos; en específico, a su fidelidad e integridad en relación

⁴²*Ibid.*, p. 132.

⁴³*Idem.*

con las opciones editoriales.⁴⁴ Es sabido que, en el afán de hacer más accesibles los libros de filosofía a un número importante de lectores potenciales-sobre todo a los adolescentes o a quienes se inician en el universo de la filosofía- las compañías editoriales suelen ofrecer ejemplares a bajo costo, económicos y accesibles, pero muchas veces deficientes en lo relativo a la fidelidad de los textos originales. Para Salazar Bondy “[...] se plantea con esto el problema de las traducciones, de las cuales no siempre puede prescindirse y que frecuentemente son defectuosas, especialmente en español.”⁴⁵ Dichas deficiencias amalgaman un conjunto de anomalías tales como errores de ortografía, traducciones poco apegadas al texto original, entre otras. Salazar Bondy señala que un porcentaje importante de ediciones de los textos filosóficos dirigidos engañosamente a los estudiantes de bachillerato suelen presentar esta clase de anomalías en el contenido impreso de la obra. No es difícil advertir, por ejemplo, la existencia de muchas ediciones de libros de filosofía para bachillerato donde se condensa el pensamiento de un autor en pocas páginas. El docente de filosofía deberá emplear, por lo tanto, como parte de su ética profesional, las mejores ediciones críticas de la obra que propone a sus alumnos.

Por otra parte, conviene considerar el tiempo del cual se dispone para leer, comprender e interpretar el texto de filosofía. Es aconsejable distribuir, como subraya Salazar Bondy, el horario de tal manera que las clases dedicadas a la actividad lectora puedan realizarse en períodos no muy cortos, que permitan explorar de la mejor manera posible los diversos contenidos que suele presentar el texto filosófico: primero es importante leer el texto de filosofía varias veces para apreciar la obra en conjunto, ya que por lo general, existen factores que suelen distraer la atención de los alumnos en el salón de clase. La lectura reiterada de un párrafo, de un fragmento, de una obra, familiariza a los alumnos con el contenido del texto. Posteriormente, conviene analizar las ideas generales identificando las palabras - clave o conceptos principales del texto. Las palabras - clave constituyen uno de los aspectos más importantes en la comprensión de toda obra filosófica. A ellas debemos la distinción o peculiaridad de los sistemas filosóficos y sus autores: no es posible entender a Platón si el alumno no distingue, por ejemplo, el concepto de “eros” y la relevancia que adquiere para el filósofo griego.

⁴⁴*Idem.*

⁴⁵*Idem.*

De acuerdo con lo anterior, el profesor de filosofía debe considerar diversos mecanismos de evaluación para certificar que, efectivamente, los alumnos han adquirido los conocimientos suficientes en la comprensión e interpretación de una obra filosófica. Por ello, la aplicación de una estrategia didáctica que consista en la actividad lectora demandará del docente una planeación ordenada de su curso. Las condiciones de aplicación del texto filosófico en el aula permiten edificar los cimientos preliminares en la construcción de una clase ordenada, donde cada uno de los alumnos posea el texto filosófico a leer, y además, asesorados por el profesor en turno, se disponga del tiempo suficiente para su análisis. De ello, se explicarán los resultados obtenidos a partir de la planeación didáctica llevada a cabo.

4.- Estrategias de aplicación de la actividad lectora en la asignatura de Filosofía

La eficiencia de un método didáctico como la lectura de textos puede ser objetada con base en argumentos como los siguientes, a saber: que la elaboración y el planteamiento de un método de lectura filosófica presentaría dificultades para los alumnos del bachillerato al momento de trabajar con textos cuya producción condensan un pensamiento complejo. Salazar Bondy añade que esta objeción “[...] no sólo se apoya en la convicción de que *hay una distancia difícilmente salvable entre el lector y el autor*, que proviene de la diferencia de época y cultura, sino también en la idea de que el filosofar es, en cada pensador, un hecho personal en rigor incommunicable.”⁴⁶ En efecto, resulta evidente la distancia espacio temporal entre el autor de una obra y sus posibles lectores, sin embargo, y de acuerdo a Salazar Bondy, si otorgáramos crédito a dicha objeción resultaría simplemente absurdo leer los planteamientos de los filósofos a través de sus obras: la lectura de textos hace posible que el alumno conozca los planteamientos y las reflexiones filosóficas de los autores. Las directrices de la estrategia didáctica harán que esa distancia, aparentemente ineludible, sea mínima cada vez que los alumnos lean, interpreten, construyan significados y conceptos en el salón de clase.

⁴⁶*Ibid.*, p. 130. Las cursivas son mías.

Ante la objeción mencionada, existen diversas razones para afirmar que los alumnos son capaces de comprender e interpretar tanto los planteamientos como las propuestas de las obras filosóficas. Conviene señalar que en la relación lector - texto filosófico intervienen los estilos de redacción, la claridad o complejidad discursiva del filósofo a través de su obra, la eficiencia de la traducción, o bien, el desarrollo y la brevedad para transmitir una idea. Los elementos señalados no pueden omitirse en la selección llevada a cabo por el profesor de filosofía y conviene considerarlos para una enseñanza fructífera de los contenidos de su asignatura. Además, es preciso reflexionar la pertinencia de la obra en relación a los contenidos transmitidos en la asignatura de filosofía, lo cual comprende un proceso de revisión llevado a cabo por el docente a partir de aquellas ediciones que pueden ser más accesibles al estudiante del CCH. El prólogo, las notas a pie de página, entre otros factores, desempeñan recursos indispensables en la lectura de una obra filosófica.

Así pues, lo señalado adquiere una importancia relevante para la didáctica de la filosofía en general, toda vez que esta se enriquece directamente a partir de las obras consultadas en el salón de clase. Que sea posible leer, comprender e interpretar las obras de filosofía será condición indispensable para la enseñanza fructífera de la disciplina en el CCH. Asegurada dicha condición, quedarán sólo por resolver los problemas prácticos en el uso de los textos filosóficos. Preguntémonos ahora, ¿de qué manera conviene abordar un texto filosófico en el salón de clase?, ¿existe un método adecuado y único en relación a la lectura de los textos filosóficos? De acuerdo con Salazar Bondy, es posible distinguir dos métodos de aplicación dirigidos a la actividad lectora de la filosofía, a saber:

- a) El profesor conduce a los alumnos en la lectura, comprensión e interpretación de los textos filosóficos. En este método el docente de filosofía tiene el papel activo de la clase mientras que los alumnos sólo siguen la aplicación de la estrategia didáctica con sus textos, realizan los apuntes requeridos e intervienen para solicitar las aclaraciones de sus dudas, o bien, responden a las preguntas del profesor. En este sentido, el papel del alumno queda relegado a un plano secundario respecto a su actividad en el salón de clase. El aprendizaje de los alumnos presenta límites en el desarrollo de sus habilidades, condición indispensable en el bachillerato del CCH.

- b) Los alumnos tienen a su cargo la lectura del texto, la comprensión, el análisis y los comentarios de la obra pero siempre bajo la guía y / o supervisión del docente. Este último cumple una función más pasiva que en el método antes señalado. El profesor desempeña el papel de intermediario entre el texto y los alumnos; sin embargo, su intervención es oportuna cuando coordina las actividades programadas de la clase: debates de grupo, exposiciones, redacción de ensayos. Además, el profesor de filosofía enriquece la estrategia planteada emitiendo comentarios y observaciones breves sobre el desempeño de sus estudiantes: analiza la capacidad discursiva de los alumnos al momento de llevar a cabo una exposición, retroalimenta a cada uno de ellos a partir de sugerencias sobre cómo puede fortalecer los argumentos exhibidos al momento de erigir la defensa de una postura filosófica, entre otros factores.

Para Salazar Bondy, ambos métodos de lectura no suponen instancias incompatibles. En este sentido, será posible elaborar estrategias didácticas donde el abordaje de la lectura filosófica fusione ambos procesos. Salazar Bondy subraya al respecto que “[...] fácilmente pueden elaborarse modelos mixtos en los cuales la actividad y la pasividad del profesor y de los alumnos se neutralicen en beneficio de una mejor y más nutrida participación de todos los elementos esenciales del proceso educativo filosófico.”⁴⁷ Así, establecidos los modelos que rigen predominantemente la enseñanza de una asignatura como la filosofía -a través de la lectura y la interpretación de los contenidos- será labor del docente considerar tanto las condiciones de posibilidad en la adquisición del conocimiento así como las diversas estrategias planteadas en el salón de clase, la elaboración de modelos mixtos donde cada uno de los métodos citados se apliquen según las características de cada grupo, o bien, considerando las capacidades de los alumnos.

La actividad lectora de textos filosóficos demanda, por otra parte, un proceso de análisis en aras de comprender el discurso planteado por el autor. Así, el trabajo colaborativo entre el profesor y sus alumnos deberá llevarse a cabo mediante una lectura inaugural de carácter superficial; es decir, una lectura que no supone demasiado énfasis en los contenidos del

⁴⁷*Ibid.*, p. 133.

texto.⁴⁸ La lectura inaugural indica que deberá emprenderse una revisión general del contenido de la obra, el texto seleccionado o los fragmentos elegidos por el profesor. Al llevar a cabo la lectura inaugural, señala Salazar Bondy, no importa que algunas partes no sean comprendidas o que resulten oscuras, ya que “[...] no es preciso detenerse en ellas sino que se recomienda seguir adelante sin preocuparse por estas lagunas de intelección.”⁴⁹ Dicha clase de lectura nos permite una visión de conjunto sobre aquello que se comprenderá y leerá más adelante. Para el alumno del CCH, la lectura inaugural de un texto filosófico le permite familiarizarse sobre los diversos contenidos que leerá en el aula. El profesor de filosofía, al momento de implementar la lectura inaugural de un texto, no hace sino presentar a sus alumnos el objeto de estudio que trabajarán en la clase. A esta lectura inaugural del texto suele denominársele lectura horizontal del texto filosófico.⁵⁰ En resumen, la lectura inaugural se define como un ejercicio introductorio dirigido a los alumnos: los familiariza con los contenidos filosóficos de la obra y les permite explorar de manera ágil la geografía del texto.

Finalizada la lectura horizontal, señala Salazar Bondy, el profesor propone una segunda lectura del texto cuyo objetivo consiste en una aprehensión más clara y satisfactoria de sus contenidos. Para ello, el texto filosófico se divide en tantas partes como sea necesario. Esta actividad pertenece al docente y sólo a él corresponderá definir los alcances interpretativos sugeridos por la obra. Como en un proceso de disección, el texto filosófico suele dividirse en secciones o fragmentos que serán brevemente mencionados por el profesor, o bien, leídos en voz alta para comentarlos o debatirlos en la clase. Salazar Bondy recomienda al respecto que “[...] puede ser de utilidad, a esta altura del trabajo, llamar la atención sobre el título del texto o sobre el asunto tratado en él, *instando a los alumnos a precisar y aclarar en todo lo que fuere necesario la idea o las ideas fundamentales que parece querer expresar el autor*”.⁵¹ Pues bien, esta clase de revisión donde el docente asesora y guía a sus alumnos traza ya un horizonte preliminar entre los factores que intervienen en el aula y que han sido considerados en nuestra intervención didáctica, a saber: el texto filosófico y sus

⁴⁸*Ibid.*, p. 140.

⁴⁹*Ibidem.*

⁵⁰*Ibid.*, pp. 140-141.

⁵¹*Ibidem.* Las cursivas son mías. Nótese que es posible percibir desde aquí la posibilidad de un ejercicio hermenéutico en cuya actividad se hace evidente la participación del alumno en el mensaje del texto filosófico.

contenidos, la actividad didáctica del profesor y la selección del texto para la comprensión de los objetivos señalados en el programa de su materia y el alumno del CCH.

Por último, la lectura vertical exige la actividad de penetrar a profundidad en el contenido textual de la obra filosófica. Para Salazar Bondy, esta actividad requiere la disposición total de los alumnos, pues en esta fase de la lectura filosófica se hace extracción del contenido teórico que motiva a reflexiones diversas. Así, será preciso poner atención en los conceptos y frases del texto que “expresan algo” trascendental en lo relativo a la dinámica establecida por el profesor. Si para leer *El Banquete* de Platón, el profesor señala a los alumnos que el concepto del *eros* adquiere importancia para comprender los contenidos y pasajes de la obra, será oportuno que los alumnos lean atentamente aquellos párrafos o fragmentos en los cuales se describen las características principales del *eros*. La actividad de lectura vertical del texto filosófico persigue fines analíticos.⁵² Es decir, que al momento de leer la obra de Platón, de acuerdo con el ejemplo señalado, la intención de la lectura filosófica consistirá en reconocer los elementos constitutivos del texto para dominar su mensaje principal.

Reconociendo el objetivo de la lectura vertical estamos en presencia de aquello que Salazar Bondy define como el movimiento dialéctico de la lectura filosófica.⁵³ Es decir, la actividad donde el alumno reconoce los fragmentos más importantes del texto que ha leído pero otorgándoles sentido como partes constitutivas de un todo: la obra filosófica. Al reconocer el texto filosófico el alumno adquiere la habilidad de interpretar la obra que ha leído con base en el proceso originado a partir de la lectura inaugural. La actividad de lectura vertical del texto filosófico, como puede observarse, constituye la cima de un proceso didáctico que se inaugura con una lectura de reconocimiento y que luego concluye con la aprehensión y construcción de significados de aquello que lee el alumno. Representa asimismo un ir y venir en pos de comprender los contenidos del texto, y cuyo objetivo consiste en la descomposición, el análisis y la interpretación final de la obra filosófica. Para ello, concluye Salazar Bondy “[...] se reiterará este juego dialéctico de descomposición e integración, de análisis y recomposición, progresando de síntesis parciales a síntesis superiores de contenido de los diversos párrafos y partes del libro, con la mira puesta en

⁵²*Ibidem.*

⁵³*Ibidem.*

una unificación final de todos los planteos y formulaciones que ha querido comunicar el autor.”⁵⁴ Es decir, que la actividad de lectura interpretativa solicita del alumno su absoluta disposición en aras de elaborar progresivamente el proceso de comprensión del texto filosófico.

Salazar Bondy recomienda el uso de noticias biográficas en el abordaje preliminar de la lectura filosófica.⁵⁵ Como precedente a la lectura del texto, señala, conviene ofrecer a los alumnos información sobre la vida y obra del autor en turno con objeto de familiarizarlos en el contexto donde se origina la lectura. En este sentido, la observación de Salazar Bondy contribuye a construir paulatinamente una intervención didáctica donde, de manera afín a Steven Mailloux y Mauricio Beuchot, se aprecia la importancia del contexto histórico como elemento de aproximación en la posible comprensión de la lectura filosófica. En el contexto donde surge la obra filosófica los alumnos hallan un conjunto de elementos o claves que les permitan comprender el significado de aquello que leen, quizá las causas que motivaron al autor a escribir algunos de los principales párrafos del libro o desentrañar progresivamente conceptos y términos filosóficos que desconocen.

En resumen, frente al pesimismo radical donde resulta una labor imposible establecer la comprensión del texto filosófico se presenta la postura de una estrategia didáctica originada en la disposición de los alumnos del CCH, quienes, asesorados por el profesor de filosofía, son capaces de leer, comprender e interpretar un texto filosófico a partir de una estrategia didáctica que les permita analizar los fragmentos, párrafos o palabras clave que constituyen una obra. Las estrategias de aplicación de la actividad lectora propuestas por Salazar Bondy se dividen en dos métodos importantes, lo cual no implica que sean los únicos posibles para emplear en el salón de clase. Así, los modelos mixtos constituyen, según los resultados de nuestra intervención didáctica, estrategias de aplicación pertinentes para la comprensión de textos filosóficos en el CCH.⁵⁶ Al modelo mixto de lectura se añaden elementos que permiten profundizar en los diversos contenidos de la obra filosófica: considerando como

⁵⁴ *Ibidem.*

⁵⁵ La biografía del autor es otro aspecto importante cuya característica se puede apreciar en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.

⁵⁶ Efectivamente, la estrategia de intervención didáctica que aquí presentamos constituye un modelo mixto de lectura interpretativa del texto filosófico que se ha enriquecido con base en la lectura de obras literarias. Para ello, más adelante se presentarán los principios didácticos de nuestra intervención didáctica en el CCH.

indispensable que cada alumno del CCH debe poseer el texto filosófico en sus manos para seguir el curso de la clase, el profesor será capaz de proponer una serie de actividades cuyo objetivo consiste en el análisis de los principales temas de la obra analizada.

De acuerdo con lo anterior, la lectura sistemática del texto filosófico requiere una lectura inaugural: en esta actividad el profesor de filosofía familiarizará a sus alumnos con el texto filosófico que empleará en el salón de clase. A ella le sucede una lectura más pausada de sus contenidos donde debe hacerse hincapié en las palabras clave mediante un proceso de disección de los párrafos. Para ello, el profesor contemplará factores que de acuerdo a la hondura del texto filosófico determinarán los objetivos de su intervención didáctica: entre estos factores se pueden citar, por ejemplo, el número de alumnos que constituyen el grupo de filosofía, la dinámica establecida por el profesor para emprender el acceso al texto, o bien, las sesiones contempladas para satisfacer los objetivos. En la intervención didáctica que aquí presentamos se diseñó un modelo de lectura mixto: las sesiones celebradas en el CCH se elaboraron a partir de una lectura inaugural para así emprender el acceso al texto filosófico de acuerdo a las condiciones observadas en los grupos del plantel Azcapotzalco. Por ejemplo, de manera previa a la lectura inaugural del texto filosófico,⁵⁷ se invitó a los alumnos a reflexionar sobre el concepto de la amistad en la vida cotidiana. Así, a la familiarización de los alumnos con la lectura inaugural se añadió un ejercicio donde fue posible demostrar a cada uno de los estudiantes la pertinencia de la filosofía como una actividad diaria: quizá sin saberlo, muchos de los alumnos ya habían reflexionado sobre un tema filosófico como la amistad.

La relación entre el conjunto de los factores señalados desempeña un papel sustancial en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. El texto filosófico convoca a docentes y alumnos a llevar a cabo una comprensión e interpretación de sus contenidos. La lectura filosófica demanda disposición, atención y entusiasmo para elaborar un trabajo colectivo. El docente deberá ser cauteloso en la repetición de su estrategia didáctica considerando que, en efecto, los alumnos manifiestan intereses e inquietudes diferentes: algunos de ellos serán capaces de interpretar un texto filosófico a partir de su experiencia cotidiana; otros, quizá, expresarán un discurso interpretativo con base en las ideas sugeridas por el texto. Así pues,

⁵⁷ El concepto que se trabajó con los alumnos de los grupos del CCH fue la amistad en la *Ética Nicomaquea* de Aristóteles.

citadas ya las bases de la actividad lectora propuestas en la asignatura de filosofía, analizaremos a continuación la pertinencia de la hermenéutica analógica como método de interpretación vinculado a la lectura de textos narrativos. Conviene concluir brevemente que el planteamiento de Salazar Bondy representa los cimientos de la actividad lectora en la asignatura de filosofía; es decir, que constituye las bases teóricas para emprender la lectura del texto filosófico en el salón de clase. En este sentido, su propuesta subraya aspectos fundamentales en el desarrollo de una intervención docente donde la lectura de los textos narrativos forme parte sustancial en la estrategia didáctica del profesor de filosofía.

5.- La hermenéutica analógica como estrategia didáctica en temas de Filosofía

En el presente apartado se analizarán los elementos que nos proporciona la hermenéutica analógica como una actividad interpretativa y su relación con la lectura de textos literarios en temas de filosofía, a saber, con las temáticas señaladas por el programa de la materia en el CCH y a partir de una serie de principios que nos permitirán hacer de la lectura de textos narrativos un método didáctico útil en las asignaturas de Filosofía I y II. Conviene señalar, en este sentido, que la lectura de textos literarios se sustentará en un método didáctico que le permita vincularse con los objetivos de nuestra propuesta didáctica. La comprensión de conceptos filosóficos mediante la lectura de textos narrativos exige fundamentos didácticos sólidos para llevarse a cabo en el salón de clase: la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot nos proporciona elementos apropiados para vincular ambas actividades, es decir, la reflexión filosófica y la lectura de textos literarios.

Como se observará, resulta de sumo provecho para quienes ejercemos la docencia a nivel bachillerato la búsqueda de estrategias que permitan enseñar adecuadamente los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios de las instituciones de educación media superior. En este sentido, nuestro objeto de estudio es el texto literario y sus diversas posibilidades como sendero de interpretación en temas y conceptos filosóficos. Sin embargo, para atender adecuadamente lo anterior, debemos revisar una serie de principios que distinguen a la actividad interpretativa. Es frecuente que en el bachillerato los alumnos reaccionen de maneras muy diversas ante los contenidos del temario de filosofía. Algunos

de ellos se muestran indiferentes, otros advierten que ciertos argumentos filosóficos, por ejemplo, no poseen certeza en relación a su vida cotidiana. Es decir, que les resulta poco representativa pues no tiene sentido para ellos. Sin saberlo quizá, algunos de los alumnos del CCH elaboran una interpretación preliminar de aquello que leen en el salón de clase considerando como punto de partida su contexto personal: las relaciones que establecen con sus semejantes, conflictos de noviazgo, problemas de drogadicción, aficiones musicales o bien, situaciones de divertimento. Considerando esto último, veamos pues de qué manera se establecen algunas directrices de la interpretación filosófica derivadas de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot.

6.- La interpretación de textos

¿Qué implica interpretar un texto?, ¿qué elementos deben considerarse para llevar a cabo una interpretación textual adecuada? Para Steven Mailloux, la actividad interpretativa de textos requiere tres actividades, a saber: leer aquello que se ofrece como texto, explicar su contenido y hallar el sentido cifrado del texto.⁵⁸ En este sentido, la interpretación de textos resulta una actividad compleja. Interpretar un texto demanda su lectura, comprenderlo y descifrarlo. Para Mailloux, por ejemplo, la interpretación de textos se lleva a cabo a partir de un proceso que coincide con lo señalado por Salazar Bondy: que el lector posea en sus manos el texto que leerá, para posteriormente revisar y analizar su contenido.

Ahora bien, considerado como instrumento de evaluación, la interpretación constituye un recurso importante: permite al docente efectuar un diagnóstico a partir de los recursos tradicionales de evaluación: exámenes, exposiciones y ensayos resultan fieles testimonios del progreso o retroceso de los alumnos que cursan las asignaturas. En la materia de filosofía, por ejemplo, todo ensayo requiere establecer una postura crítica en relación al texto planteado. Cuando el alumno lee un texto filosófico y debe presentar un ensayo, atiende en estricto sentido a ciertos contenidos de la obra. Investiga, recopila información adicional en aras de erigirle forma y estructura a su ensayo, elabora un esquema básico de introducción, desarrollo y conclusiones para redactar aquello que ha reflexionado según su

⁵⁸ *Interpretación*, Steven Mailloux, en *Hermenéutica*, España, 2003.

propia comprensión del texto filosófico. El ensayo, de acuerdo con lo anterior, consiste de una actividad que refleja la capacidad interpretativa del alumno. Al ensayar un tema, el alumno adquiere una postura frente a un problema o tema filosófico; más allá de reproducir los contenidos del texto que ha leído en el salón de clase, el alumno expresa su punto de vista ensayando una serie de interpretaciones sobre la obra que ha leído.

Considerando las actividades subrayadas por Mailloux, lectura, explicación y hallazgo de sentido del texto filosófico, es posible afirmar que, como instrumento de evaluación, el ensayo cumple los parámetros de la actividad interpretativa. El profesor de filosofía, como hemos mencionado, obtiene del ensayo resultados evidentes para evaluar a sus alumnos. Sin embargo, ¿qué significa interpretar?, ¿cómo se lleva a cabo el acto interpretativo entre el alumno y el texto filosófico propuesto?, ¿quién establece las pautas para afirmar que, efectivamente, la interpretación corresponde a los contenidos de la lectura analizada?

En sentido primigenio, de acuerdo con Steven Mailloux, «interpretar» significaba el acto de traducir un texto, la versión de un libro, el significado original de alguna palabra o ciertos párrafos que, por su oscuridad, resultaban ilegibles o poco inteligibles al dominio público.⁵⁹ Es decir, que para llevar a cabo la actividad interpretativa era condición acudir a un texto que fuera susceptible de diversos comentarios. La oscuridad o ininteligibilidad así descrita por Mailloux, lejos de otorgarle desprestigio al texto analizado pareciera conferirle una gran peculiaridad: que el acto interpretativo sólo se lleva a cabo cuando el lector posee en sus manos un texto que de suyo no resulta claro. Y es aquí donde resulta necesario recordar a Mauricio Beuchot, quien en su *Tratado de Hermenéutica Analógica*, subraya este principio al señalar acertadamente que la hermenéutica, definida como el arte y la ciencia de interpretar textos, “[...] interviene donde no hay un solo sentido, es decir, donde hay polisemia.”⁶⁰ La interpretación de textos solicita del lector un compromiso: admitir el riesgo que implica la lectura de un libro, un discurso, un enunciado o bien, algún mensaje susceptible de diversos significados. De esta manera, cuando lleve a cabo la actividad interpretativa, el alumno desempeñará un papel fundamental en el proceso de enseñanza de los contenidos filosóficos. El papel del alumno consiste, como se enfatiza en los programas

⁵⁹ *Ibid.*, p. 159.

⁶⁰ Mauricio Beuchot, *op cit.*, p. 11.

de la asignatura, en ser un sujeto activo de su propio aprendizaje y responsable asimismo de su quehacer cognoscitivo.⁶¹

Al acto primigenio de traducir un libro o la versión de un texto oscuro, la interpretación también adquiere el siguiente sentido. En su etimología, señala Mailloux, «interpretación» refiere el acto de traducir simultáneamente una palabra en dos direcciones que, más allá de oponerse, se complementan. La traducción se ejecuta *hacia* el texto que se interpreta y *para* una audiencia que necesita la interpretación.⁶² Efectivamente, el acto de traducir implica un movimiento que nos lleva del texto y su contenido hacia una audiencia que ha solicitado la información traducida. ¿Quién lleva a cabo el acto de traducir la palabra o aquél conjunto de palabras que llamamos texto? Antes de responder a la pregunta será preciso esclarecer el desdoblamiento interpretativo de la traducción que, como acto, se dirige primero a un texto y después a un público receptor de la información traducida. Asimismo, es recomendable no desatender al vínculo que se ha venido estableciendo entre cada uno de los principios de la lectura como actividad y su posible pertinencia en el salón de clase, en específico, como estrategia de aplicación en los textos de filosofía.

La traducción de un texto implica siempre una aproximación.⁶³ Todo acto interpretativo se aproxima a su objeto de interés, es decir, al texto, o bien, el mensaje del autor que escribió el texto. Ahora bien, en el contexto del CCH, y en específico, en las asignaturas de Filosofía I y II, el acto de aproximación de cuya esencia se reviste la traducción interpretativa se desarrolla en el salón de clase a partir del libro de texto. De acuerdo con lo señalado, la acción interpretativa, considerada como una aproximación al texto filosófico, es ejecutada por los alumnos a partir de una serie de reglas. De ahí que la enseñanza de la filosofía requiera como punto de partida la revisión de las fuentes de su origen, es decir, los

⁶¹ *Programas de Estudio de Filosofía I y II, op. cit.*, pp. 4-6.

⁶² Steven Mailloux., *op. cit.*, p. 160. Si la interpretación de un texto ocurre en dos direcciones, es decir, del interpretante hacia el texto que interpreta y luego hacia un grupo de personas que precisan de su traducción, es posible admitir que los alumnos realizan diferentes interpretaciones a lo largo del semestre en la materia de filosofía cuando presentan exposiciones sobre temas o autores. Los alumnos revisan el texto filosófico, lo analizan, identifican conceptos o párrafos importantes para luego presentar sus reflexiones mediante una serie de críticas donde exponen sus propuestas y construyen significados filosóficos propios. Así, el proceso de comprensión del texto filosófico se origina cuando el alumno transmite y expresa a través de ensayos, tareas o debates cada una de sus ideas sobre el texto que ha leído; es decir, cuando comunica y aplica criterios propios desde su interpretación.

⁶³ *Ibidem.*

textos filosóficos. No es posible admitir el aprendizaje filosófico sin lectura textual de la obra como tampoco será meritorio enseñar los contenidos de la asignatura si los alumnos no leen directamente a los autores de la filosofía, es decir, a los filósofos. Así, la relación entre el alumno y el texto de filosofía se establece en el salón de clase bajo la intermediación del profesor.

En síntesis, es posible afirmar que el acto inaugural de la traducción interpretativa requiere de una aproximación al texto filosófico. El lector, en este caso el alumno del CCH, deberá aproximarse al texto de filosofía para aprender los contenidos expresados por el autor. Ahora bien, a la aproximación del texto señalada por Steven Mailloux se añade el proceso propiamente definido como interpretativo. La aproximación llevada a cabo entre el sujeto lector y su objeto de estudio -el texto filosófico- requiere un proceso para llevar a cabo la interpretación. Cómo traducir el texto ininteligible, se pregunta Mailloux. Para esclarecer la oscuridad del texto se proponen diversos métodos de traducción interpretativa, a saber, acudir directamente a la obra de estudio considerando el contexto histórico donde emerge, o bien, recurrir al uso de alegorías del cual nos provee la poesía.⁶⁴

De ambos recursos interpretativos Steven Mailloux señala lo siguiente. Primero, que la contextualización histórica así como los juegos de palabras cifrados en la alegoría poética privilegian el trabajo del lector como sujeto activo de la interpretación. Localizar el texto en su contexto de producción nos permite conocer los diversos elementos que influyeron en el autor para escribir su obra. Localizar el contexto de la obra filosófica nos permite ubicar a los alumnos en las coordenadas espacio temporales de la obra. A este respecto, Steven Mailloux señala que “[...] al contextualizar históricamente utilicé la estrategia de localizar el texto en el contexto histórico de su producción.”⁶⁵ Para Steven Mailloux, según se puede apreciar, la obra es producto de su contexto histórico. Un conjunto de sucesos tales como guerras, conflictos sociopolíticos, costumbres propias de una nación, tradiciones literarias, temas y asuntos de interés que destacaron en un período histórico determinan la producción escrita del autor. El texto puede interpretarse, traducirse, según el significado primigenio del concepto, tomando como punto de partida el contexto histórico donde se ha originado: a la aproximación textual de la obra se debe añadir la observación del contexto histórico.

⁶⁴*Ibid.*, p. 164. El subrayado es mío.

⁶⁵*Ibidem.*

Para ilustrar lo anterior se citará el siguiente ejemplo que, para efectos de enriquecer nuestra propuesta didáctica otorga crédito importante a lo señalado por Steven Mailloux.⁶⁶ Además, el ejemplo que aquí presentamos sirve como preámbulo a la justificación del material didáctico empleado en la intervención didáctica en el CCH, pues, como ya se ha mencionado, la propuesta para comprender conceptos filosóficos requiere el uso de textos narrativos. Veamos pues la relación entre literatura y filosofía a partir del siguiente ejemplo donde se ha revisado el contexto histórico del autor y se observa la manera en que influyen las coordenadas espacio temporales en la redacción de una obra.

En la producción literaria de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) se aprecia un hilo conductor que caracteriza el conjunto de las situaciones o tramas narrativas por él descritas. Sus obras son el fiel testimonio de su vasta experiencia como piloto aviador, profesión que el escritor francés desempeñó durante toda su vida. “Saint-Ex”, como le llamaban quienes mejor le conocieron, falleció en una misión de guerra: su cuerpo jamás fue encontrado. Libros como *Vuelo nocturno*, *El aviador*, *Tierra de los hombres*, *Piloto de guerra*, *Correo Sur* o *El Principito*, reflejan situaciones donde se aprecia la relación intrínseca entre la vida obra del escritor. Atendiendo al contexto histórico donde emerge su producción literaria es posible asomarse a una serie de vericuetos que nos permiten desentrañar algunos de los pasajes más exquisitos de sus libros.

El Principito, considerado un libro de ruptura en relación a sus obras anteriores, pues aquí el autor presenta personajes de una gama variopinta, es decir, animales que discurren y conocen perfectamente tanto los defectos como las virtudes humanas y no exclusivamente personajes de “carne y hueso”, es considerado aún el libro más oscuro de Saint-Exupéry. Escrito en 1942, *El Principito* narra una historia que por breve y llana, catalogada incluso como infantil, no ha logrado aún el reconocimiento que merece como una obra mayor, es decir, como un libro que por su hondura pertenece a las obras clásicas. *El Principito* es un libro infantil, aparentemente. Sin embargo, y he aquí la clave develada por Steven Mailloux en su ensayo, en el contexto donde emerge es preciso recordar diversos sucesos que atañen

⁶⁶Cabe señalar que el ejemplo pertenece a un escritor de obras literarias y no a un filósofo. Sin embargo, considerando la relación entre filosofía y literatura de la cual consiste nuestra propuesta didáctica y cuyas intervenciones docentes se han llevado a cabo en el CCH-Azcapotzalco, resulta meritorio citar la relación entre el autor y su contexto como caso concreto donde es posible traducir o interpretar el texto desde el contexto histórico donde se origina.

a la memoria histórica del mundo: Hitler asciende al poder en 1933, Francia sigue ocupada por el nacionalsocialismo hasta después de 1942; los judíos deben huir para salvaguardar su vida. Pronosticar el dominio dictatorial del mundo no es un augurio fuera de sitio. ¿Cómo influyen estos tres acontecimientos para aproximarnos a una obra literaria e interpretar así su mensaje? Pues bien, bastaría revisar atentamente la dedicatoria de *El Principito*, para conjeturar que la obra está plagada de diversos elementos relacionados al contexto histórico donde fue escrita. Reproducimos aquí la dedicatoria para ilustrar el tema de nuestro interés:

A León Werth

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona mayor es el mejor amigo que tengo en el mundo. Tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de entenderlo todo, hasta los libros para niños. Tengo una tercera excusa: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío. Verdaderamente, necesita ser consolada. Si todas estas excusas no bastasen, bien puedo dedicar este libro al niño que una vez fue esta persona mayor. Todas las personas mayores han sido niños, pero pocos lo recuerdan. Corrijo pues, mi dedicatoria:

A León Werth

*cuando era niño.*⁶⁷

La dedicatoria del libro inicia con una disculpa. El autor pide perdón. Tres serias excusas se presentan brevemente para defender al destinatario principal del libro: León Werth. De origen judío, Werth decide buscar un refugio en Francia. El acecho del nacionalsocialismo se convierte en una amenaza implacable contra el pueblo judío. A sus cincuenta años, León Werth debe escapar de Francia con rumbo incierto. En *Carta a un Rehén*, Saint-Exupéry dirige de nueva cuenta sus palabras a Werth: “A ti, tan francés, te veo dos veces en peligro mortal: por francés y por judío”⁶⁸ El libro escrito por Saint-Exupéry no debe ser leído como una obra superficial, pues en ella se advierte, a partir de su dedicatoria, la hondura de su

⁶⁷ Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*, Enrique Sainz Editores, edición bilingüe, México, 2009, p. 29.

⁶⁸ Antoine de Saint-Exupéry, *Carta a un Rehén*, Dante Quincenal, México, 1987, p. 23.

mensaje. *El Principito* refleja el estado de ánimo de su autor a propósito del contexto histórico que vive. Siguiendo a Steven Mailloux, cuando la obra literaria refleja un período de hechos históricos es posible apreciarla eficientemente, En éste sentido, resulta oportuno revisar los hechos históricos así como la vida del autor: ambos elementos funcionan como marco referencial de una obra.

La traducción interpretativa, por otra parte, también plantea el uso de metáforas.⁶⁹ Si el contexto histórico permite ubicar a la obra en su tiempo y espacio de producción, Steven Mailloux añade que la poesía nos hereda la aplicación de técnicas narrativas diversas en aras de consolidar una interpretación que se aproxime al texto. No hay que perder de vista que ambos métodos, de acuerdo con Mailloux, responsabilizan al lector como ejecutante de la traducción. El lector es autor de la traducción, el lector interpreta la obra; sin embargo, el lector no escribió la obra que posee en sus manos. Por eso, ambas técnicas interpretativas “[...] ponen el énfasis sobre lo que el lector contribuye a la interpretación más que lo que el texto da al lector para interpretar.”⁷⁰ Y aquí lo afirmado por Steven Mailloux, relacionado a nuestra estrategia didáctica, se ramifica en una serie de consecuencias como las siguientes. Primero, que la autoría de aquél que escribe el texto perdería cierta importancia en relación a la facultad interpretativa del alumno: la función desempeñada por el intérprete adquiere un valor considerable. Luego, que una vez privilegiada la función interpretativa del lector en relación al contenido oscuro del texto, la interpretación de éste correspondería sólo al alumno. ¿Será posible equilibrar la interpretación del lector en aras de no tergiversar lo escrito por el autor del texto?, ¿qué papel desempeña el profesor en la relación entre el lector de la obra y el autor?, ¿qué parámetros existen en ese encuentro de interpretaciones que aparentemente resultan irreconciliables?

Implementar una estrategia didáctica que promueva el acto interpretativo de conceptos filosóficos haciendo uso de textos narrativos implica una labor a largo plazo. Es importante considerar a los alumnos como sujetos activos del conocimiento. Aprender no sólo significa apropiarse de los temas establecidos por el programa de la asignatura. La aprehensión de los contenidos filosóficos implica la interpretación del sujeto lector, es decir, el alumno del bachillerato. Interpretar el texto filosófico, de acuerdo a lo citado, requiere un proceso de

⁶⁹Steven Mailloux, *op. cit.*, p. 164.

⁷⁰*Ibidem.*

aproximación que invita a conocer directamente la fuente de estudio. Toda aproximación textual se lleva a cabo entre el sujeto lector y el autor del texto. El lector asume una enorme responsabilidad al convertirse en el protagonista de la actividad interpretativa. El profesor de filosofía, en efecto, llevaría a cabo el papel de mediador entre el texto y los alumnos. Así, resultará preciso señalar que la estrategia de intervención didáctica planteada apuesta por establecer una relación indisoluble entre los alumnos del CCH y el texto filosófico en aras de leer, comprender e interpretar conceptos o temas de la disciplina en turno a partir de textos narrativos. Estos últimos, debido a su estilo, ofrecen a los lectores la posibilidad de comprender dilemas filosóficos desde una perspectiva diferente al planteamiento filosófico clásico. Veamos a continuación los elementos que constituyen la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot y su relación con nuestra propuesta didáctica, esto es, el vínculo entre la comprensión de los conceptos filosóficos a través de la lectura de textos narrativos y los elementos que nos permiten realizar una interpretación adecuada de aquéllos.

7.- La hermenéutica analógica: autor, lector y texto en el CCH

Para Mauricio Beuchot, la hermenéutica se define como el arte y la ciencia de interpretar textos.⁷¹ La hermenéutica constituye una disciplina que solicita la interpretación del lector frente al texto que posee en sus manos. Es decir, que el texto, por su propia naturaleza, se considera susceptible de diversas interpretaciones. Los textos interpretados por el arte de la hermenéutica van más allá de la palabra y el enunciado: son textos hiperfrásticos.⁷² Para Mauricio Beuchot, hiperfrástico es todo aquello susceptible de interpretar. La hermenéutica interpreta textos, nos dice, y debemos entender por textos no sólo los que comúnmente leemos. Como ejemplos de textos hiperfrásticos podemos considerar los actos o hábitos de la vida cotidiana.⁷³ La interpretación, se ha mencionado anteriormente, significaba el acto de traducir un texto cuyo contenido resultaba oscuro, cualidad que, lejos de expresar un defecto, representa una virtud por la cual es posible la actividad interpretativa: desentrañar el contenido escrito de un texto para otorgarle sentido, o siguiendo a Mauricio Beuchot, una

⁷¹ Mauricio Beuchot., *op. cit.*, p. 11.

⁷² *Ibidem.*

⁷³ *Ibidem.*

diversidad de sentidos que generen un conjunto de interpretaciones válidas.⁷⁴ En síntesis, señala Mauricio Beuchot, la tarea principal de la hermenéutica consiste en traducir textos: interpretar es traducir.

La hermenéutica aparece ahí donde el texto presenta una estructura polisémica.⁷⁵ Esto es, que el conjunto de palabras que lo conforman adquiere una pluralidad de significados. De esta manera, la oscuridad del texto señalada por Steven Mailloux viene a expresarse en términos más apropiados cuando, de acuerdo con Mauricio Beuchot, el texto interpretado posee una diversidad de significados como producto de la riqueza de las palabras que lo conforman: el texto a interpretar no resulta ininteligible sino que posee muchas aristas para comprenderlo.

La hermenéutica desempeña la actividad de la cual consiste la interpretación de textos: ella nos provee de una serie de pasos o reglas que nos permitirán comprender el texto de nuestro interés. Ciencia y arte, como afirma Mauricio Beuchot, la hermenéutica se origina en la lógica, y tiene por objetivo dar la comprensión de lo que se está tratando en el proceso de la argumentación.

Ahora bien, la pertinencia de la hermenéutica analógica en relación a utilizarla como un método apropiado en la lectura y la comprensión de textos en el CCH se origina a raíz de los elementos mencionados por Mauricio Beuchot. Efectivamente, cuando el autor describe las características de la hermenéutica analógica resulta imposible negar su presencia en el salón de clase; los factores mencionados son, a saber: autor, lector y texto. Esta serie de elementos conforman lo que Mauricio Beuchot define como el acto hermenéutico.⁷⁶ Ahora bien, ¿de qué manera se establece su presencia y cuáles son sus directrices en función de establecer la hermenéutica analógica como método didáctico en la comprensión de conceptos filosóficos a partir de textos narrativos?⁷⁷

⁷⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 11

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 20 – 23.

⁷⁷ La pregunta aquí planteada resulta medular en la argumentación de nuestra propuesta didáctica. Es decir, que la hermenéutica analógica es la base teórica a partir de la cual nos hemos guiado para hacer posible la comprensión de conceptos filosóficos a partir de textos de literatura. En síntesis, la lectura de los textos narrativos fue guiada con base en los parámetros didácticos de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. A ésta última debemos, por lo tanto, otorgar el fundamento para la realización de una estrategia bien

En la interpretación hermenéutica confluyen tres factores: el texto, el autor y el lector. El texto constituye el objeto de nuestro estudio. El texto es vehículo de un significado o mensaje que será descifrado, o mejor dicho, interpretado por el alumno del CCH. En este sentido, el texto filosófico es un factor indispensable en la enseñanza de los contenidos. El texto es producido por un autor; éste último, nos permite conocer e identificar muchas de sus reflexiones e ideas a través de sus obras. La selección de autores de los textos de filosofía que se leerán en el ciclo de bachillerato del CCH, en efecto, dependerá según los propósitos de cada profesor. Algunos de ellos enriquecen su programa con autores tales como Aristóteles, Platón o Nietzsche. Pero en cada caso, el autor presentado a los alumnos hereda un legado importante según su propia idea de la filosofía.

Ahora bien, reflexionar sobre el autor del texto nos remite a las observaciones de Umberto Eco en relación a la lectura llevada a cabo en el salón de clase. Por ejemplo, Eco distingue la existencia de un autor empírico, un autor ideal, y por último, un autor liminal o autor que se presenta en la experiencia de la lectura.⁷⁸ Cada uno de estos modelos de autor constituye momentos o períodos evolutivos del autor del texto insertados en la lectura de su obra. Así, el autor empírico es aquél que nos transmite el texto con sus defectos y sus virtudes; este género de autor abarca al universo de escritores que el alumno de filosofía leerá en el salón de clase. Al lector corresponderá, de acuerdo con Umberto Eco,⁷⁹ limar aquél conjunto de errores para construir un autor ideal; siendo éste el producto del trabajo realizado por el lector y el cual constituye el último de los períodos señalados. El modelo de autor liminal aparece cuando leemos el texto transmitido; el autor liminal es un personaje fugaz cuya presencia acontece sólo en la lectura del texto: por ejemplo, la lectura de la tragedia griega *Antígona*, nos dirige a un conjunto de sucesos relatados por Sófocles en una obra de teatro. Leemos las desventuras de Antígona a partir de la inspiración de su autor; y sin embargo, concluida su lectura, la presencia del autor desaparece para dar paso a una serie de reflexiones que quizá nos orienten a edificar la figura de un autor ideal que diseñamos a partir de comentarios y ensayos donde analizamos el estilo literario de

estructurada. La comprensión de conceptos filosóficos a partir de la lectura de textos narrativos precisó de una serie de reglas para efectuarse eficientemente: esa serie de reglas nos fueron dadas a partir de los elementos que constituyen a la hermenéutica analógica.

⁷⁸ Citado por Mauricio Beuchot., en *op cit.*, p. 22.

⁷⁹ *Ibid.*, pp. 22-23.

Sófocles, su capacidad y audacia narrativa, los elementos que conforman su obra, entre otros factores.

De acuerdo con lo anterior, cuando el profesor de filosofía trabaja con sus alumnos algunos de los fragmentos de libros como la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, o *El Banquete* de Platón, suelen manifestarse los períodos evolutivos del autor descritos por Umberto Eco. El autor empírico aparece en el momento que el alumno del CCH posee el texto filosófico; el universo de autores que los alumnos conocerán durante los semestres correspondientes a las asignaturas de Filosofía I y II constituyen un conjunto de nombres quizá desconocidos al inicio del ciclo escolar; la lectura de sus obras implica, por lo tanto, el reconocimiento del autor y sus sistema filosófico. El autor empírico se halla muy posiblemente vinculado al abordaje llevado a cabo por el profesor cuando establece la lectura inaugural del texto filosófico en el salón de clase. Recuperando lo señalado por Salazar Bondy, la lectura inaugural del texto consiste en una revisión somera de las reflexiones que conforman la obra del autor. Esto es, que los alumnos reciben el texto filosófico como un producto en bruto; objeto que después será manufacturado por sus observaciones. El autor empírico nos entrega su obra para hallar en ella un mensaje cuyo contenido deberá descifrarse a partir de un método de lectura. Si el objetivo de la hermenéutica consiste en comprender un texto a partir de su interpretación,⁸⁰ resulta oportuno afirmar que el texto sufre una modificación importante antes y después del acto interpretativo. Autor y texto, por lo tanto, serán transformados por el lector intérprete significando algo distinto de aquello que originalmente representaban.

La construcción del autor ideal es producto del proceso de lectura e interpretación del texto. No obstante, ésta origina un problema subrayado por Mauricio Beuchot en el seno del acto hermenéutico: en síntesis, se produce un conflicto de intereses o voluntades al interior del texto; un conflicto protagonizado por el autor de la obra y el lector. En él, afirma Beuchot, la interpretación es un terreno de disputas cuya influencia puede inclinarse hacia el autor o hacia el lector. “Hay quienes quieren dar prioridad al lector, y entonces hay una lectura más bien subjetivista; hay quienes quieren dar prioridad al autor, y entonces hay

⁸⁰*Ibid.*, pp. 12-13.

una lectura más bien objetivista”⁸¹ Si la interpretación del texto pertenece sólo al lector, se incurre en una arbitrariedad en lo relativo al mensaje o contenido del texto; cada quien podría afirmar o negar aquello que quiera del libro que lee, pues el lector concluye qué quiere decir cada uno de los párrafos que ha interpretado. Por otra parte, si la interpretación pertenece sólo al autor, regresaríamos a lo planteado por Salazar Bondy y la imposibilidad de establecer un vínculo comunicativo entre el autor del texto -su mensaje cifrado, y por lo tanto exclusivo e inexpresable- y el lector o intérprete de la obra. Ambas posturas, radicales en esencia, establecen un conflicto de voluntades donde autor y lector se disputan el texto a descifrar.

Mauricio Beuchot apuesta por una alianza de voluntades donde autor y lector conserven su postura a través de una mediación prudente y analógica en la que ambas intenciones se salvaguarden en aras de no tergiversar el contenido del texto y al autor, pero considerando la subjetividad del lector en el conjunto de interpretaciones posibles. ¿Qué quiere decir esto? Expliquemos de manera breve la función de lo analógico. El carácter analógico de la hermenéutica se remite a la Edad Media. ¿Qué es la analogía? ¿Cuál es su función en la interpretación de los textos? Para introducirnos a la definición de la analogía como factor que determina la hermenéutica de Mauricio Beuchot debemos revisar dos conceptos que se vinculan a su propuesta, a saber, la equivocidad y la univocidad pues la analogía se coloca entre ambos términos. Así, lo equívoco, siguiendo a Beuchot “[...] es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente diverso [...]”⁸² Para entender esto último, nos ofrece un ejemplo. Llamamos “gato” a un animal, a un instrumento o a una persona. El concepto “gato” deviene en sentido diverso. Es decir, que no todos entendemos o interpretamos de la misma forma el uso que se le asigna a dicho concepto. Lo unívoco, por lo tanto, es todo lo opuesto a lo equívoco. Señala el autor que “lo unívoco es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido completamente idéntico, de modo que no cabe diversidad alguna entre unas y otras”⁸³ Todos los nombres propios, “Pedro”, “Juan”, etc., son unívocos, concluye Beuchot.

⁸¹ *Ibid.*, p. 20

⁸² *Ibid.*, p. 27

⁸³ *Ibidem.*

Lo analógico, considerando los conceptos anteriores, se predica de un concepto o de un conjunto de cosas cuyas interpretaciones se hallan entre lo equívoco y lo unívoco. El modelo interpretativo de la hermenéutica analógica apuesta por evitar las interpretaciones relativistas y absolutas de los conceptos. La característica que distingue la propuesta de Mauricio Beuchot radica precisamente en que, siguiendo su modelo hermenéutico, se generan un conjunto de interpretaciones donde la diversidad de sentidos no altera el significado de aquello que se interpreta. Es decir, que la hermenéutica analógica elabora interpretaciones donde el autor y el lector del texto concilian sus puntos de vista.

Considerando lo anterior, el objetivo de la hermenéutica analógica consiste en establecer una mediación de interpretaciones entre el autor del texto y el lector de la obra. Así, de acuerdo con Mauricio Beuchot, “[...] si hemos de hablar de una “intención del texto”, tenemos que situarla en el entrecruce de las dos intencionalidades anteriores. Debemos darnos cuenta de que el autor quiso decir algo, y el texto -al menos cierto porcentaje- le pertenece todavía. Hay que respetarlo. Pero también tenemos que darnos cuenta de que el texto ya no dice exactamente lo que quiso decir el autor, ha rebasado su intencionalidad al encontrarse con la nuestra.”⁸⁴ En esta oposición de voluntades entre el autor y el lector, Mauricio Beuchot sugiere elaborar una mediación interpretativa entre ambos, mediación establecida por una serie de elementos que nos dicen de qué consiste el método pedagógico de la hermenéutica analógica y que se emplearon en la intervención didáctica del CCH para posibilitar la promoción de textos narrativos como medio de comprensión de los conceptos filosóficos. Los elementos citados por Mauricio Beuchot son los siguientes, a saber:

- 1) El hallazgo del texto.
- 2) La búsqueda del contexto del texto.
- 3) Hallazgo del sentido y referencia del texto.
- 4) Realización de la pregunta interpretativa del texto.
- 5) Adquisición del hábito o virtud de la interpretación.

⁸⁴*Ibid.*, p. 21.

De estos elementos se ofrecerán los detalles más importantes en el siguiente apartado, y cuyas características nos permitirán vincularlos a la intervención didáctica implementada en el CCH.

8.- Pertinencia de la hermenéutica analógica en el CCH

En la intervención didáctica llevada a cabo en el CCH Azcapotzalco se consideró utilizar el modelo de la hermenéutica analógica como instrumento pedagógico en la comprensión de conceptos de las asignaturas de Filosofía I y II. Si bien es cierto que nuestro eje de intervención se constituye a través del uso de textos narrativos como intermediarios entre el texto de filosofía y el aprendizaje de los alumnos, conviene señalar que los elementos descritos por Mauricio Beuchot nos proveen de un método adecuado en la implementación de lecturas literarias para interpretar conceptos filosóficos. Es decir, que la lectura de textos narrativos, por sí sola, no posee un método capaz de satisfacer la interpretación de temas, conceptos o dilemas de filosofía. Así pues, será preciso seguir una serie de reglas o instrucciones para llevar a cabo el aprendizaje de aquellos. En este sentido, la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot funcionó como instrumento pedagógico en la comprensión de conceptos filosóficos además de fortalecer la estrategia didáctica empleada en el CCH. Veamos pues la pertinencia de los elementos que distinguen a la hermenéutica analógica y la manera en que se presentan en el salón de clases.

Siguiendo a Mauricio Beuchot, es oportuno afirmar que el hallazgo del texto inaugura la estrategia didáctica cuya propuesta consiste en promover la comprensión de conceptos filosóficos haciendo uso de textos literarios. ¿Qué es un texto?, ¿qué interpretamos del texto?, ¿cómo lleva a cabo el alumno del CCH el hallazgo del texto filosófico?, ¿cuáles son sus expectativas frente a los textos escritos por Aristóteles o Platón, por ejemplo? Un texto es aquello que puede ser interpretado: un concepto, un acto o un hábito.⁸⁵ Interpretamos el cielo nublado como presagio de una llovizna; interpretamos que, si el candidato de nuestra preferencia ganara la elección para gobernar el país, seguramente la economía, la educación, la salud y otros tantos rubros de la política nacional rendirían los resultados

⁸⁵*Ibid.*, p. 20.

que hemos anhelado durante años. La interpretación se origina como un juicio subjetivo pues se efectúa con base en una serie de elementos que, según nuestro punto de vista, se predicen de un objeto, de un concepto, de un hábito o de aquello cuyos elementos son susceptibles de interpretar. Sin embargo, es preciso advertir que toda interpretación depende tanto de las características como de los elementos de aquello que analizamos. Así, de acuerdo con Mauricio Beuchot, no es válido predicar o asignar facultades inexistentes de lo interpretado para construir un juicio: es preciso establecer un modelo de interpretación que sea capaz de considerar esa alianza de voluntades entre el objeto de nuestra interpretación y aquél que interpreta, es decir, entre el texto, su autor y el lector.⁸⁶

En el salón de clase, y de acuerdo a la propuesta de nuestra intervención didáctica, se ha definido que la actividad interpretativa atienda los parámetros de evaluación del profesor de filosofía: esto no implica que el profesor posea la verdad del texto filosófico. Es importante evaluar el conocimiento del alumno así como hacerlo partícipe en el salón de clase a través de actividades que le permitan transformar el aula en un espacio de búsqueda, indagación y construcción de contenidos. Así, la evaluación de nuestra propuesta considera fundamental la opinión de los alumnos para que, en coadyuvancia con el profesor, se realicen consensos sobre cada una de las interpretaciones originadas a partir de las actividades llevadas a cabo en el salón de clase. De esta manera, la actividad interpretativa de los textos filosóficos deberá corresponder a un conjunto de criterios establecidos: uno de ellos consistió en la mediación interpretativa ya subrayada, es decir, de acuerdo a la propuesta de Mauricio Beuchot, en salvaguardar las intenciones del lector y el autor para construir un modelo interpretativo equilibrado que otorgue validez a los juicios de aquél sin detrimento del texto escrito por el autor: esto significa, como se ha subrayado, elaborar un consenso donde ambas intenciones queden salvaguardadas, pues como indica Mauricio Beuchot: “Habría que hacer una mezcla de los criterios de verdad como correspondencia o adecuación a la intención del autor, con el hecho de que el lector se autointerpreta en la interpretación, sobre todo como posibilidades de desarrollo de su propio ser.”⁸⁷ En la intervención didáctica se consideró pertinente que los juicios interpretativos de los alumnos en relación a las lecturas filosóficas propuestas se sometieran a un consenso de grupo y fueran revisados

⁸⁶*Ibid.*, p. 21.

⁸⁷*Ibid.*, p. 43.

mediante la evaluación del profesor.⁸⁸ De acuerdo con esto, para no exceder el sentido del texto filosófico será un imperativo definir los límites de las diversas interpretaciones presentadas por los alumnos en exposiciones, tareas, ensayos y actividades escolares. Si el propósito de la hermenéutica analógica consiste en propiciar una mediación interpretativa que salvaguarde las reflexiones del autor y considere la intención del lector, conviene subrayar que en las asignaturas de Filosofía I y II se ofrecen las condiciones para ejecutar dicha empresa: bastará observar que un salón de filosofía de quinto o sexto semestre del CCH, por ejemplo, está conformado de 30 a 45 alumnos, lo cual deriva en un sinnúmero de ideas que permiten enriquecer el texto filosófico.

Cuando los alumnos analizan y ensayan sus interpretaciones de los textos que leen, es común advertir la gama de opiniones en relación al contenido de la obra filosófica. En este sentido, las interpretaciones de los alumnos son susceptibles de sujetarse a una regulación como la propuesta en el modelo de la hermenéutica analógica. Y en efecto, la intervención didáctica aquí propuesta considera que las interpretaciones presentadas por los alumnos de filosofía pueden validarse conforme a un criterio que analice la diversidad de ideas vertidas en las actividades de los alumnos. Dicha validez, insistimos, quedará circunscrita a los parámetros de evaluación establecidos por el profesor de filosofía en aras de no tergiversar radicalmente el sentido del texto filosófico pero considerando aquella posibilidad de enriquecer su contenido mediante las reflexiones vertidas en el salón de clase.⁸⁹

Con el hallazgo del texto, estamos en presencia del contacto primigenio entre autor, texto y lector; en este sentido, el modelo de intervención aquí presentado considera importante la relación entre los alumnos del CCH, el texto filosófico y el autor de la obra. En síntesis, los

⁸⁹ Siguiendo esto último, se hace imperativa la pregunta, ¿quién valida las interpretaciones de un texto? A lo cual responderemos que, de acuerdo a Mauricio Beuchot, la validez de una interpretación la determina el intérprete en la medida que sea capaz de rescatar la intención del texto. Beuchot, a partir de esta premisa concluye que la hermenéutica analógica posibilita la conjunción o encuentro de intenciones del autor y el lector en aras de establecer interpretaciones cercanas al contenido del texto. Es importante subrayar que para Beuchot un texto es susceptible de varias interpretaciones según ciertos niveles de validez. Ahora bien, en el contexto de nuestra intervención didáctica la validez del conjunto de interpretaciones llevadas a cabo por los alumnos se determinó según los criterios de evaluación diseñados en ensayos, debates en grupo. En síntesis, conforme al criterio de Mauricio Beuchot, el nivel de validez de las interpretaciones fue regulado mediante un consenso entre los alumnos y el profesor que implementó la estrategia didáctica, es decir, el autor del presente producto.

factores citados son partícipes de un proceso de aprendizaje trascendente llevado a cabo en el salón de clase.

La búsqueda del contexto del texto nos conduce a revisar una de las actividades más significativas en el establecimiento de la intervención didáctica. Para Mauricio Beuchot, el hallazgo del contexto nos permite descubrir una relación intrínseca entre el autor y el texto, esto es, conocer las posibles causas de su redacción, que en muchas ocasiones se debe a motivos e ideas personales. Basta subrayar que este descubrimiento o hallazgo contextual de la obra consistió para los alumnos del CCH en el conocimiento del contexto histórico del texto filosófico y literario con el propósito de situar, comprender y justificar su contenido: así, hallado el contexto, la obra adquiere mayor sentido en el horizonte del alumno.

El hallazgo del contexto histórico de la obra, si bien no descubierto a plenitud debido a la distancia espacio temporal entre el autor y los lectores, permite responder relativamente a preguntas tales como, ¿qué causas motivaron al autor a escribir la obra que leemos?, ¿hacia quién o quienes dirige su obra?, ¿por qué? En este movimiento de hallazgo, como lo define Mauricio Beuchot, nos aventuramos a un conjunto de hipótesis o especulaciones donde se pretende descubrir -algunas veces exitosamente, otras no- las intenciones del autor, quizá su propia personalidad reflejada en los principales fragmentos de la obra que ha redactado, “[...] sus condicionamientos psicosociales o culturales. Lo que lo movió a escribirlo. También exige saber a quién o quienes quiere decir lo que dice.”⁹⁰ Debido a ello, es posible implementar con los alumnos la actividad del hallazgo del contexto; ésta puede resultar una tarea que, ejecutada de manera estratégica y bien planteada, arrojaría elementos importantes en la participación y el aprendizaje de los estudiantes. El alumno puede asimilar el sentido de la obra filosófica o literaria a partir de la vida del autor, será capaz de considerar el texto como algo vívido, es decir, como una obra que fue escrita por alguien que, a pesar de la distancia espacio temporal entre ambos posee un mensaje importante. Hallar las causas de la obra escrita implicaría un movimiento de interés por parte del alumno para sumergirse en el mundo del autor que lee: conocer cómo era, qué aficiones tenía, indagar sus raíces.

El hallazgo del contexto de la obra filosófica permite al alumno poseer los conocimientos históricos donde se origina el libro que posee en sus manos. A partir de dicho hallazgo, el

⁹⁰*Ibid.*, p. 21.

alumno del CCH reconocerá que los contenidos teóricos de la filosofía poseen un sustento histórico; es decir, que la filosofía emerge no sólo de las reflexiones de sus autores sino que además, reflejan en buena medida el ambiente de una época o que suelen relacionarse con algún suceso histórico relevante. El alumno no sólo realizará conjeturas sobre las posibles causas de la obra sino que además será capaz de reconocer algunos rasgos importantes de la personalidad del autor que lee a través del texto filosófico. Las *Cartas* de Séneca y la *Ética a Nicómaco*, por ejemplo, nos revelan a partir de su título una nota ya peculiar para comprenderlas: la primera posee los rasgos de una actividad epistolar mientras que la obra de Aristóteles supone ya un destinatario, un texto dirigido a Nicómaco. ¿Hacia quién dirige sus cartas Séneca?, ¿quién fue Nicómaco?, ¿cuál es su parentesco con Aristóteles? A partir de preguntas tales como las citadas, la obra filosófica adquiere un horizonte histórico donde suelen cimentarse sus diversos contenidos.

Por último, la actividad descrita por Mauricio Beuchot como la realización de la pregunta interpretativa nos lleva nuevamente a reflexionar sobre la intervención didáctica propuesta en el CCH. ¿De qué manera es posible llevar a cabo la actividad interpretativa de los textos filosóficos?, ¿cómo puede implementarse la promoción de textos narrativos en filosofía? Para Mauricio Beuchot, el acto interpretativo es un acto complejo. En él se ejecutan una serie de actividades que nos relacionan con el texto filosófico y cuyos objetivos, asimismo, deben considerarse por el profesor para evaluar el desempeño de sus alumnos. En el acto interpretativo, señala Beuchot, comprendemos y contextuamos ese texto que leemos en el salón de clases.⁹¹ Así pues, interpretar es comprender; interpretar la obra filosófica consiste además, en la búsqueda de los orígenes de la obra. Sin embargo, para comprender un texto filosófico se ha propuesto una serie de estrategias que diversifican aquello que se entiende, o pretendiera entenderse, de la obra analizada. ¿Qué propuesta conviene adoptar en la asignatura de filosofía? En general, la lectura del texto concluye con la elaboración de una serie de juicios emitidos por el lector según su criterio, a partir de su experiencia personal, o bien, con base en su formación académica.

En el CCH, la lectura es una actividad imprescindible que regula su posible comprensión a partir de una serie de actividades tales como la redacción de ensayos o exposiciones. En

⁹¹*Ibid.*, p. 24.

la presente propuesta de intervención didáctica se ha optado por el uso de los textos narrativos para comprender desde otra perspectiva los contenidos temáticos de Filosofía I y II. Como se ha observado, fue precisa una reflexión en retrospectiva para considerar la pertinencia de los textos filosóficos: a menudo se olvida que, por ejemplo, es indispensable la actividad lectora como factor del aprendizaje escolar. Poseer el texto a la mano es tan importante como asistir cotidianamente al salón de clases y participar. El aprendizaje de los contenidos filosóficos requiere la revisión de los textos de aquellos quienes han escrito la historia del pensamiento humano o, mejor dicho, de los filósofos que nos han legado en sus reflexiones un conjunto de temas que permanecen vigentes y conservan su actualidad. La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot nos proporciona los elementos necesarios para implementar una intervención didáctica adecuada a la lectura y comprensión de textos filosóficos: es importante considerar cada uno de los elementos que aparecen en el salón de clase tales como el papel del lector en su relación con el texto que leerá, la presencia del autor, la posibilidad de emitir una interpretación acorde al contenido del texto.

9.- Propuestas para aplicar la hermenéutica analógica como estrategia de intervención en el CCH a partir del constructivismo de Lev S. Vigotsky

Considerando que la intervención didáctica deberá contemplar, para efectos de un marco teórico ceñido a los parámetros de la MADEMS, el uso de procesos de enseñanza derivados de una corriente pedagógica, la estrategia didáctica halla sus fundamentos principales en la teoría del constructivismo de Lev Semionovich Vigotsky. Cabe subrayar que, como ya se ha observado en el capítulo presente, la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot nos muestra un conjunto de factores cuyo accionar se muestra en el salón de clase. Autor, texto y lector son factores imprescindibles al momento de considerar el planteamiento de una propuesta de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para establecer las conclusiones del producto derivado de la intervención didáctica, será oportuno acudir a los parámetros de enseñanza de una teoría pedagógica. Siguiendo este principio, el conjunto de los elementos didácticos cuyas características indican que la hermenéutica analógica ofrece efectivamente las herramientas adecuadas para promover la comprensión de conceptos filosóficos a partir de la lectura de textos narrativos se comprenderá mediante los lineamientos teóricos del

constructivismo pedagógico: en este sentido, la teoría del constructivismo de Lev Vigotsky es aquella que mejor se vincula a los propósitos de nuestra intervención didáctica.

El constructivismo es la teoría pedagógica que concibe el conocimiento como un proceso que, como su nombre lo indica, construye el alumno.⁹² El supuesto fundamental de la teoría del constructivismo considera que, a través de su propia experiencia, el alumno es capaz de generar su conocimiento. En este sentido, el constructivismo apuesta por hacer del alumno un sujeto capaz de producir significados propios. Los contenidos que se enseñan en el salón de clase son transformados por el alumno desde su punto de vista; esto es, desde su propia experiencia. El constructivismo plantea, en síntesis, que el alumno genere conocimientos propios; de este modo se opone radicalmente al proceso de memorización de contenidos.⁹³ Desde el enfoque educativo del constructivismo, el alumno ya no es un medio o depositario del conocimiento que se enseña en el salón de clase sino un sujeto cognoscente capaz de asumir un papel protagónico en la generación de temas, contenidos e ideas. ¿Cómo asume el alumno dicho rol en el salón de clase?, ¿cómo genera ese conocimiento subrayado por el constructivismo?

Pues bien, el enfoque constructivista de Lev S. Vigotsky sostiene que el individuo, en este caso el alumno, posee un conjunto de herramientas mediante las cuales puede ser capaz de transformar no sólo el conocimiento dado en el salón de clase, sino asimismo, su medio ambiente.⁹⁴ Entendemos por medio ambiente el núcleo social en cuyo seno nace, crece y se desarrolla el individuo. En este sentido, el enfoque constructivista de Lev Vigotsky se ha definido como una teoría de orientación social.⁹⁵ ¿Qué significa esto? Pues que el alumno interviene tanto en el salón de clase como en el núcleo social donde se desarrolla de manera tal que puede transformar su realidad, es decir, su vida cotidiana. Para entender de manera cabal dicha aseveración mencionaremos una serie de factores de suma importancia.

En primer lugar, Vigotsky considera el lenguaje como una herramienta que le sirve al individuo para producir esa transformación a la cual se refiere la teoría del constructivismo

⁹² César Coll, *Constructivismo e intervención educativa*, Laboratorio educativo ed., Madrid, España, 2000, p. 27.

⁹³ *Ibid.*, p. 29.

⁹⁴ *Ibidem.*

⁹⁵ *Ibid.*, p. 30.

de orientación social. El lenguaje, advierte, no sólo es un medio para comunicarnos sino que constituye la forma primaria de nuestra interacción con el mundo. Para Lev Vigotsky, el lenguaje es el vínculo originario entre el individuo que ha nacido y el universo de los adultos. No es difícil ofrecer ejemplos de esto último si consideramos que, en los años de la infancia, una de las manifestaciones para comunicarnos con los demás se produce a través del llanto, los balbuceos y demás expresiones articuladas mediante sonidos. En este sentido, para Vigotsky, el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción del conocimiento: “El lenguaje es la forma primaria de interacción con los adultos, y por lo tanto, representa la herramienta psicológica con la que el individuo se apropia la riqueza del conocimiento, desde esta perspectiva, el aprendizaje es el proceso por el cual las personas se apropian del contenido, y al mismo tiempo, de las herramientas del pensamiento”⁹⁶ En términos de Lev Vigotsky, el lenguaje es una herramienta psicológica cuya función permite apropiarnos del conocimiento generado no sólo en el salón de clase sino en la vida cotidiana, a partir de la propia infancia. Conocemos la función de los objetos que rodean nuestro entorno a través de conceptos y los conceptos son definiciones elaboradas a partir de enunciados, que son producto del lenguaje. Así, el conocimiento que potencialmente puede construir el alumno, como puede observarse, no se genera a partir del salón de clase. En la escuela el alumno aprende técnicas o desarrolla ciertas habilidades para adquirir conocimientos, sin embargo, el constructivismo de Vigotsky subraya que este proceso se ha superado al considerar que la experiencia del alumno forma parte integral de su educación: entonces debe tomarse en cuenta que el alumno posee conocimientos previos, y que sobre la base de estos será capaz de construir nuevos saberes.

Ahora bien, ¿de qué manera se produce esa construcción del conocimiento señalada por Vigotsky?, ¿cómo se hace posible en el salón de clase? Siguiendo el ejemplo del balbuceo, Lev Vigotsky señala dos momentos importantes que marcan diferencia evidente: cuando el niño emite ciertas expresiones para llamar la atención de sus padres estamos en presencia de una articulación sonora específica. Dicha expresión, subraya, no es la misma que una reacción de dolor cuya respuesta es inmediata. Cuando el niño llora para llamar la atención de sus padres se comunica con ellos. El niño interactúa con sus padres. Solicita su atención.

⁹⁶ Lev Semionovich Vigotsky, *El constructivismo en la práctica educativa*, editorial Teide, Madrid, España, 2000, p. 14.

Con base en expresiones articuladas el niño manifiesta sus intenciones: saciar la sed, jugar, dormir. El infante se ha apropiado de ciertas expresiones para interactuar con sus padres: es decir, que ha interiorizado articulaciones sonoras para comunicarse. Este movimiento de interiorización es definido por Vigotsky como habilidad intrapsicológica.⁹⁷ El balbuceo es una expresión propia de la infancia y cada infante balbucea o emite sonidos diferentes para llamar la atención de la familia: a partir de ese momento el niño se comunica con los demás y manifiesta sus intenciones. En la elaboración de esa solicitud por saciar la sed o ser trasladado a la cuna para dormir se efectúa el proceso de interiorización señalado.

Pues bien, de acuerdo con Lev Vigotsky, un efecto similar se aprecia en la generación de contenidos que se producen en el salón de clases. Cuando el alumno responde de manera inmediata a las preguntas que el profesor realiza decimos, siguiendo a Lev Vigotsky, que el alumno reacciona automáticamente. El alumno semeja al niño que sólo reacciona ante un dolor producido por un malestar. La respuesta del alumno quizá sea correcta, pero esta es el mero producto de un reflejo condicionado. Lev Vigotsky apuesta por hacer del individuo un sujeto capaz de generar y construir sus conocimientos: cuando se apropia de los contenidos generados en el aula, mediante el uso del lenguaje, el alumno interioriza una habilidad.⁹⁸ De modo semejante al niño que usa expresiones propias para solicitar la atención de sus padres, el alumno interviene en el salón de clase y elabora propuestas para dirigirse al profesor. Sin embargo, el alumno no quiere ser atendido como un infante que necesita la atención de los demás, sino que, mediante el lenguaje, expresa un conjunto de propuestas. Así, la construcción del conocimiento se origina, siguiendo a Vigotsky, cuando el alumno indaga, explora e investiga temas, conceptos o dilemas, en aras de solucionar los problemas planteados en el salón de clase.⁹⁹ La solución de esos problemas, conviene aquí subrayarlo, son respuestas originales propuestas por el alumno a partir de su construcción del conocimiento.

Siguiendo lo señalado, es posible referirnos ahora a lo que Vigotsky define como la zona de desarrollo próximo. Resulta un hecho inobjetable que la construcción del conocimiento generado por el alumno precisa el acompañamiento del profesor, pues “[...] la posibilidad o

⁹⁷ *Ibid.*, p. 19.

⁹⁸ *Ibidem.*

⁹⁹ Alfonso Peña, *Vigotsky y el constructivismo en el aula*, editorial Academia, La Habana, Cuba, 1999, p. 123.

potencial que los individuos tienen para ir desarrollando las habilidades psicológicas depende en un primer momento de los demás. Este potencial de desarrollo se conoce como la zona de desarrollo próximo.”¹⁰⁰ Considerando dicha afirmación, se traduce que la zona de desarrollo próximo consiste en la posibilidad que tienen los individuos para, en un primer momento aprender, y posteriormente construir su conocimiento en el entorno social. En el contexto de nuestro interés se entiende que el alumno precisa la asesoría del profesor para potencializar sus habilidades y producir posteriormente, de manera autónoma, sus propios conocimientos. “Una forma de expresar el concepto de zona de desarrollo próximo es decir que ésta consiste en la etapa de máxima potencialidad del aprendizaje con la ayuda de los demás”¹⁰¹ La construcción del conocimiento se produce en la interacción llevada a cabo entre el alumno y el profesor.

Conforme a lo señalado, la zona de desarrollo próximo alberga las posibilidades para que el alumno, acompañado en un primer período de su aprendizaje por el profesor, sea capaz de construir su conocimiento. El profesor desempeñará un papel secundario en lo relativo al aprendizaje de contenidos. En dado caso, el profesor es un facilitador del conocimiento que el alumno transformará en el salón de clase. Una forma de facilitar ese conocimiento se traduce, indudablemente, mediante la elaboración de estrategias didácticas. La propuesta de una estrategia, elaborada a través de una intervención en el salón de clase, significa que el profesor empleará elementos didácticos con el objetivo de que los alumnos accedan a los contenidos de su asignatura desde un horizonte menos complejo. En esa interacción llevada a cabo en el salón de clase, y cuyos orígenes se construyen fundamentalmente a partir de una estrategia de intervención didáctica, corresponde al alumno elaborar propuestas que le permitan construir significados relevantes a su aprendizaje.

Para concluir brevemente, subrayaremos que, mediante la propuesta del constructivismo de orientación social de Vigotsky, es posible aplicar una serie de principios para mejorar las condiciones del aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje no es una fórmula empleada por el profesor para enseñar los contenidos de su materia. El aprendizaje se lleva a cabo en el salón de clase cuando, mediante la participación activa de los alumnos, se construyen los conocimientos con base en la reflexión, la indagación, la elaboración de propuestas y la

¹⁰⁰ Lev Semionovich Vigotsky, *op. cit.*, p. 29.

¹⁰¹ Citado por César Coll, en *op. cit.*, p. 35.

solución de dilemas filosóficos. “¿Qué es lo que hace que aprendamos, que construyamos el conocimiento? La respuesta a esta pregunta es la siguiente: los símbolos, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, los sistemas numéricos, el lenguaje, en síntesis, las herramientas psicológicas”¹⁰² De acuerdo con Vigotsky, a través de la zona de desarrollo próximo se producen las condiciones necesarias para generar, mediante una estrategia didáctica, los elementos que los alumnos del bachillerato requieren en lo relativo a la construcción del conocimiento.

De acuerdo a la propuesta de intervención que se ha redactado se puede considerar que la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, fundamentada mediante la teoría pedagógica del constructivismo, nos ofrece diversas aplicaciones concretas para implementarlas en el salón de clase. Enumeraremos algunas de ellas, a modo de concluir el presente capítulo:

- Considerando que la teoría del constructivismo de Lev Vigotsky otorga un papel fundamental al alumno como responsable de su aprendizaje, la puesta en práctica de una intervención didáctica que promueva la comprensión de conceptos filosóficos a través de textos literarios solicitará del alumno su intervención activa en el salón de clase para realizar un conjunto de actividades que le permitan leer, indagar, analizar, y construir significados propios.
- Puesto que el constructivismo de Vigotsky define el lenguaje como una habilidad o herramienta psicológica cuya función permite al individuo la apropiación así como la construcción del conocimiento generado desde la infancia, en el medio social que le rodea, en el salón de clase y el núcleo familiar, en síntesis, en la vida cotidiana, nuestra propuesta didáctica plantea que a través de la enseñanza, el análisis y la apropiación de los conceptos filosóficos los alumnos hacen uso del lenguaje como una habilidad que les permite transformar su entorno.
- La construcción de conceptos filosóficos, siguiendo la teoría del constructivismo, se lleva a cabo, preliminarmente, mediante un proceso de apropiación de contenidos.

¹⁰² Alfonso Peña, *op. cit.*, p. 125.

Esto quiere decir que el alumno, desde su propia experiencia, elabora el proceso de aprendizaje que le permite la apropiación de los contenidos filosóficos. De acuerdo con ello, la propuesta de intervención didáctica concibe, desde su planteamiento, la posibilidad para que los alumnos lleven a cabo dicho proceso de apropiación en las clases de Filosofía I y II.

- El lenguaje, caracterizado en el constructivismo de Lev Vigotsky como la forma primaria de interacción del infante con los adultos, permite al individuo apropiarse la riqueza del conocimiento. Desde este enfoque, en nuestra estrategia didáctica se propone que el uso de los textos filosóficos y literarios coadyuva a fortalecer esta apropiación. Leer es una actividad que permite la interacción de los alumnos con las reflexiones de los filósofos para dar principio a una serie de actividades donde será posible analizar, discutir y resignificar los planteamientos derivados de los textos.
- Si la teoría del constructivismo de Lev Vigotsky subraya que el conocimiento se construye considerando la experiencia del alumno será oportuno elaborar estrategias didácticas que tomen en cuenta este factor. De acuerdo con ello, el planteamiento de nuestra estrategia didáctica propone que, tanto los conceptos filosóficos así como la selección de textos literarios apelen a la experiencia de los alumnos; es decir, que el común denominador de la literatura empleada invite a leer, reflexionar, analizar y reconstruir el sentido del texto desde la propia experiencia de los alumnos. Por ello, para la elaboración de la propuesta didáctica se consideró oportuna la selección de textos filosóficos y literarios que emplearan el tema de la amistad. El vínculo de la amistad es una relación que los alumnos, evidentemente, ya han experimentado; es decir, que a partir de su conocimiento de la amistad y los amigos con quienes ellos conviven es posible originar el proceso de construcción del conocimiento subrayado por Vigotsky. Quizá como concepto filosófico se ignoren las reflexiones que sobre el tema nos ofrecen autores tales como Aristóteles o Platón; no obstante, el punto de partida para que los alumnos sean capaces de construir su conocimiento, de acuerdo al constructivismo, halla sus bases desde la experiencia de los alumnos.

- En la zona de desarrollo próximo se presentan las condiciones para que los alumnos, en interacción con el profesor, potencialicen sus habilidades a través de estrategias didácticas. En este sentido, la propuesta de intervención didáctica comprende un proceso de acompañamiento entre el profesor de las asignaturas de Filosofía I y II y los alumnos.
- Por último, afirmando con Vigotsky que el alumno ya no es un sujeto que responde de manera automática a las preguntas planteadas por el profesor, sino que es capaz de elaborar propuestas desde su experiencia, será preciso que el aprendizaje de los contenidos filosóficos emplee la construcción de conocimientos haciendo énfasis en la búsqueda, la investigación, la indagación y la elaboración de soluciones a los dilemas presentados en el salón de clase. En este sentido, el objetivo de la estrategia didáctica promueve la comprensión de conceptos filosóficos mediante la lectura de textos literarios subrayando que, dicha actividad, invita a los alumnos a formar parte activa en la construcción de nuevos significados.

CAPITULO IV

DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL CCH

1.- Características generales de los grupos de Filosofía

Ojos que no leen, corazón que no siente

Anónimo

CCH – Azcapotzalco

Considerando el planteamiento teórico descrito presentaremos un esbozo general de las características que conformaron a los grupos de Filosofía I y II durante el desarrollo de la propuesta de intervención didáctica. Para ello, será oportuno señalar que los objetivos de esta última se establecieron con base en los propósitos de la asignatura Práctica Docente I, II y III, correspondiente al plan de estudios de la MADEMS. Por lo tanto, los objetivos satisfacen no sólo los intereses específicos de nuestra intervención didáctica en relación al Plan de Estudios de Filosofía I y II, sino que cumplen con los requerimientos demandados durante los estudios del posgrado, a saber: la selección de un problema relacionado con la enseñanza o el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato, el desarrollo de una propuesta de intervención didáctica cuyo propósito permita resolver el problema identificado y la presentación de los resultados mediante la redacción del trabajo recepcional de tesis.¹⁰³

En la intervención didáctica celebrada en el CCH Azcapotzalco se implementó el modelo de enseñanza titulado: *El uso de textos narrativos como estrategia didáctica para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el bachillerato*. Así, durante un período de tres semestres se implementó la estrategia basada en la comprensión de conceptos filosóficos a partir de textos literarios. En síntesis, nuestra propuesta didáctica consideró como elemento

¹⁰³ Véase: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/>

fundamental la lectura seleccionada de obras literarias como eje en la enseñanza y la construcción de significados en las asignaturas de Filosofía I y II. Los resultados obtenidos, considerando los instrumentos de evaluación diseñados, favorecieron la propuesta didáctica. A continuación se presentarán los datos técnicos de los grupos del CCH con el objetivo de elaborar conclusiones respecto a las respuestas que los alumnos ofrecieron en relación a la estrategia didáctica y en aras de reflexionar sobre su desenvolvimiento académico.

A).- Datos generales de la intervención didáctica.

Entidad Académica: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Grado: Bachillerato.

Subsistema de Bachillerato: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Plantel: Azcapotzalco.

Directora: Lic. Sandra Guadalupe Aguilar Fonseca.

Coordinador Área Histórico – Social: Prof. Sergio Ferias Ruiz.

Materia: Filosofía I y II.

Profesor Titular: Lic. Julio César López Pulido.

Sistema de enseñanza: escolarizado.

Modalidad: presencial.

Practicante: Lic. Miguel Ángel Flores Ávila.

Tema: El concepto de amistad en Aristóteles.

Fundamentos Teórico – Académicos:

a) Fuentes primarias requeridas para el desarrollo del tema:

- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, ed. Aguilar, 1982.

b) Fuentes secundarias de manejo de perspectivas interpretativas del tema:

- Campuzano García Hilda, *Diccionario de Filosofía*, 1997.
- Cate, Curtis, *Saint-Exupéry*, Emecé, 1970.
- Saint-Exupéry, Antoine de, *El Principito*, ed. Océano, 2001.
- Sánchez Vázquez Adolfo, *Ética*, Grijalbo, 1969.
- Wilde, Óscar, *El amigo fiel en Cuentos clásicos juveniles*, Alfaguara, México, 2003.

Objetivo General de las Sesiones:

- El alumno comprenderá el concepto de amistad caracterizado en el libro VIII de la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles con base en un ejercicio de apreciación, comparación literaria e interpretación filosófica.

Objetivos Particulares:

- El alumno valorará el concepto de la amistad en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, su importancia como concepto y / o valor filosófico de la *Ética* así como su importancia en el contexto de la vida cotidiana.
- El alumno se familiarizará con una de las disciplinas que caracterizan a la Filosofía. En este sentido, el alumno delimitará el área de conocimiento de la *Ética*.

B).- Datos específicos de los grupos.

Grupo: ES-51 – Sabatino / Recursamiento.

Materia: Filosofía II

Horario: 11:00 – 15:00 pm.

Profesor Titular: Lic. Julio César López Pulido.

Grupo: 592

Materia: Filosofía I.

Horario: 17:00 – 19:00 pm.

Profesor Titular: Lic. Julio César López Pulido.

Grupo: 691.

Materia: Filosofía II.

Horario: 17:00 – 19:00 pm

Profesor Titular: Lic. Julio César López Pulido.

La titularidad y conducción de los grupos del CCH se estableció según lo convenido con el profesor titular de la materia de Filosofía I y II, Lic. Julio César López Pulido, quien durante los tres semestres comprendidos por la asignatura Práctica Docente, tuvo a bien facilitarme una cantidad considerable de sesiones. Respecto al grupo de recursamiento, ES-51, nuestra estrategia didáctica contempló dos sesiones sabatinas. Es decir, que se cubrieron un total de ocho horas de trabajo aproximado para transmitir los contenidos de la estrategia didáctica: el planteamiento general, su desarrollo, las actividades conformadas en la estrategia y las conclusiones generales. Cabe destacar que el grupo ES-51 sabatino estuvo conformado por aproximadamente 50 alumnos, lo cual demandó que las actividades se concentraran en dinámicas de grupo y debates.

Para implementar la estrategia didáctica en los grupos 592 y 691, seleccioné los contenidos temáticos de la disciplina de Ética. El profesor López Pulido, por su parte, se hizo cargo de los contenidos correspondientes a la disciplina de Estética. En este sentido, la participación de ambos profesores incrementó la inquietud de los alumnos en diversas

ocasiones; por ejemplo, generando interés al momento de conocer los contenidos de la asignatura y las estrategias didácticas: redacción de ensayos, realización de debates abiertos a partir de las lecturas propuestas y proyecciones de películas. Mención aparte merece el desarrollo de la estrategia didáctica en el grupo de recursamiento ES-51, cuyas características debemos citar enseguida.

2.- Intervención didáctica en el grupo de recursamiento ES-51

Para exponer las evidencias de la intervención didáctica se han dividido las reflexiones obtenidas conforme a las características particulares de los grupos del CCH. Primero, como podrá apreciarse, se muestra un análisis de la experiencia docente frente al grupo ES-51 sabatino que, como será mencionado, merece una distinción especial según sus propias características; a saber, la cantidad de alumnos inscritos, el horario y día en el cual se impartió la asignatura, el modelo de enseñanza exigido como un curso donde se pretende aglomerar, a partir de un conjunto de clases sabatinas, los contenidos de las asignaturas de Filosofía I o II, según el período en cuyo semestre el alumno recursa la asignatura. Señalado lo anterior, se detallarán posteriormente las reflexiones correspondientes a los grupos 592 y 691, y cuya principal característica consistió en que fueron grupos designados para alumnos regulares quienes cursaron semanalmente las materias de Filosofía I y II.

Pues bien, el grupo ES-51 sabatino del CCH-Azcapotzalco estuvo conformado por alumnos de recursamiento en un horario de clase de las 11:00 a.m. a las 15:00 p.m., los días sábado, durante un período aproximado de tres meses. En este sentido, resultará preciso considerar lo siguiente. Primero, que los alumnos del grupo ES-51 sabatino asistían al plantel a partir de las 7:00 a.m., pues previo a la clase de Filosofía cursaban la asignatura de estadística. Lo anterior generaría, efectivamente, un posible clima de desesperación en los estudiantes respecto a su estancia en el salón de clase. Imagine el lector, por ejemplo, la permanencia de un estudiante durante aproximadamente ocho horas de clase, los sábados, sofocado quizá tras haber celebrado la noche anterior una fiesta con los compañeros del colegio. O bien, a un alumno que trabaja durante las tardes y debe presentarse al día siguiente, muy temprano, para cubrir las materias que adeuda. En resumen, lo que se

pretende demostrar aquí radica en que las condiciones para aprobar la asignatura limitan considerablemente el aprendizaje la atención de los alumnos. Es cierto que el programa de recursamiento consiste en aprobar, a partir de un número de sesiones, y de ahí lo apremiante de las sesiones sabatinas, todas aquellas materias que el alumno no consolidó satisfactoriamente durante el semestre. Sin embargo, frente a las adversidades para transmitir los contenidos de la materia conviene que el profesor de filosofía establezca dinámicas idóneas para consolidar una clase activa, generando el interés suficiente a pesar de las posibles desventajas ya mencionadas.

Por lo que respecta a nuestra intervención en el salón ES-51 señalaremos lo siguiente. La recepción del grupo fue respetuosa. La actitud frente al tema expuesto así como los índices de participación arrojó resultados satisfactorios. En síntesis, los estudiantes del salón ES-51 sabatino mostraron atención frente cada uno de los señalamientos recibidos: más allá de haber manifestado una posible indiferencia en relación a un profesor que no conocían, vale subrayarse el respeto del grupo hacia el profesor en turno. Quizá estuvieron interesados en salvaguardar su calificación, recordemos que se trata de un recursamiento, o probablemente un porcentaje considerable de ellos se interesó por comprender el tema expuesto sin temor alguno: la respuesta más fidedigna se puede hallar en el conjunto de evidencias o productos presentados por los alumnos. El adolescente, por antonomasia, manifiesta cada una de sus convicciones sin temor al qué dirán. Y debido a ello, no debiera sorprendernos la diversidad de participaciones observadas, el entusiasmo manifestado, la intervención y la colaboración de la mayoría de los alumnos, entre otros factores que propiciaron el desarrollo fructífero de las dos sesiones.

Detallemos brevemente nuestra experiencia docente frente al grupo ES-51. Un aspecto muy importante de la intervención didáctica consiste en el desenvolvimiento del profesor ante el grupo y las diversas manifestaciones de éstos: desagrado, atención o indiferencia. El contacto primigenio entre el profesor y los alumnos resulta fundamental. Propicia respeto e integra, o bien suele apartar, a cada uno de los partícipes en el salón de clase. Las palabras de apertura en la clase de Filosofía son importantes. Ya se ha mencionado la obligatoriedad de las asignaturas de Filosofía I y II para los alumnos de quinto y sexto semestre, y asimismo, que no a todos les resulta agradable cursar una materia como ésta. Ahora

imagine el lector a un grupo de 40 a 45 alumnos aproximadamente recursando la materia de Filosofía en las condiciones ya descritas anteriormente. Es aquí donde la intervención docente resulta un factor determinante en el aprendizaje de los contenidos temáticos. Por ello, resulta oportuno afirmar que, en muchas ocasiones, las palabras de bienvenida al curso preceden al contagio por estudiar los contenidos de la materia: en ese contacto visual que inaugura una clase de filosofía, las palabras de apertura son las piezas fundamentales para despertar el interés de los alumnos: ellas pueden crear la empatía entre el profesor y cada uno de los estudiantes.

¿Cómo se implementó la estrategia didáctica dirigida al grupo ES-51?, ¿de qué manera se emplearon las lecturas literarias para comprender el concepto de la amistad en la obra de Aristóteles?, ¿cómo se desarrolló la presentación y el análisis del tema propuesto; esto es, su pertinencia para el grupo ES-51 sabatino y de qué manera se relacionó la estrategia docente con los contenidos temáticos del recursamiento? Pues bien, la clase inaugural dio inicio con una introducción biográfica del estagirita, gentilicio empleado precisamente con el propósito de señalar a los alumnos que, de modo frecuente, es posible hallar en ensayos de filosofía para referirse a Aristóteles.¹⁰⁴ En este sentido y considerando lo señalado por Mauricio Beuchot fue oportuno exponer la biografía del autor al interior de los contenidos de la intervención docente: recordando los parámetros de la hermenéutica analógica como un instrumento o arte de interpretar los textos, es decir, el hallazgo del contexto histórico del texto como clave íntima entre el autor y su producción -su obra literaria- fue posible transmitir algunos elementos que nos permitieron aproximarnos de manera preliminar a los contenidos filosóficos de la *Ética a Nicómaco*.

Siguiendo lo señalado, fueron expuestos algunos datos relevantes sobre Aristóteles: su distanciamiento ideológico de Platón, la inauguración del *Liceo*, la actividad educativa encomendada por Filipo II, rey de Macedonia, para hacerse cargo de su hijo, un jovencito llamado Alejandro Magno.¹⁰⁵ ¿En qué consiste la importancia del contexto histórico en la

¹⁰⁴ “Si ustedes acuden en este momento a la biblioteca de su colegio y observan, por ejemplo, que en algunos libros de filosofía se emplea el gentilicio *estagirita*, podrán deducir que éste filósofo nació en la ciudad de Estagira, allá por el año...”

¹⁰⁵ Por cierto, una banda legendaria de *heavy metal* hace alusión a la figura de Alejandro Magno: me refiero a *Iron Maiden*, de quienes por cierto, dos alumnos del grupo ES-51 portaban majestuosas playeras. En el disco *Somewhere in time*, de 1988, la banda citada incluye el tema *Alexander the greath*. Cito este dato en alusión a

clase de Filosofía? La invitación a los alumnos para conocer el contexto histórico del texto y el autor le imprimen un giro radical a la intervención profesor. Los contenidos filosóficos recuperan una propiedad valiosa, quizá desconocida por los alumnos: adquieren valor a raíz de los eventos históricos mencionados. Los textos filosóficos se sitúan en las coordenadas espacio temporales, a partir de lo cual, será posible establecer su localización histórica. Para los alumnos, por su parte, la información biográfica les proporciona esa certeza pocas veces revelada en la relación entre los lectores y el autor: todo aquello que leen a través del texto pertenece a alguien, y por lo tanto, al momento de conocer un poco de su biografía el autor se aproxima más hacia sus lectores.

En la propuesta de intervención didáctica se ha señalado lo siguiente: que hay textos cuya lectura demandan, debido a su estilo y redacción así como por su contenido, una lectura sistemática y ordenada a modo de penetrar eficazmente en sus contenidos. Como ejemplo de la diversidad de textos filosóficos señalamos la diferencia entre aquellos que auxilian al alumno en la solución de actividades extra aula y aquellos que deben analizarse en la compañía del docente. Por su hondura, los textos filosóficos requieren de un análisis sistemático. Y una parte sustancial en ese proceso de comprensión de los textos filosóficos aparece precisamente cuando el alumno suele apreciar que el contexto histórico de la obra funciona como perfil biográfico del autor. Es decir, que el contexto histórico es el momento inaugural en la futura comprensión de la obra filosófica y la intención de su autor. A la comprensión del texto le precede el conocimiento del contexto. Los alumnos descubren que tras ese cúmulo de reflexiones filosóficas existen motivos de gran envergadura para influir en la redacción de una obra.

El conjunto de autores consultados para elaborar la propuesta didáctica, Steven Mailloux, Salazar Bondy y Mauricio Beuchot, recomiendan el uso de noticias autobiográficas en aras de llevar a cabo un abordaje preliminar de la lectura filosófica. Así pues, como precedente a la lectura del texto, conviene ofrecer a los alumnos información sobre la vida y la obra del autor en turno con la intención de familiarizarlos en el contexto donde se origina la lectura. Dicha actividad, implementada en el grupo ES-51, contribuyó a construir paulatinamente

la muy manifestada controversia sobre cómo hacer atractivo el contenido de una materia para alumnos de bachillerato, o bien, cómo relacionarlo con los gustos del adolescente. Quizá una formación musical diversa en el docente contribuya al enriquecimiento de los contenidos transmitidos en el aula.

una intervención didáctica exitosa donde el contexto histórico funcionó como elemento de aproximación en la comprensión de la lectura filosófica. En síntesis, en el contexto donde se origina la obra los alumnos del CCH hallaron un conjunto de claves que les permitieron comprender aquello que leían; asimismo, descubrieron algunas de las causas que motivaron al autor a escribir el texto analizado así como la intención principal de su obra: en el caso de la *Ética a Nicómaco* los alumnos del grupo ES-51 sabatino indagaron la identidad de su destinatario y los propósitos de Aristóteles al momento de escribirla.

Ahora bien, para introducir a los alumnos al concepto de la amistad aristotélica fue preciso acudir a las reflexiones que presenta nuestro autor en el libro VIII de su obra. Por lo tanto, la intervención didáctica se ubicó en una parte muy concreta de la *Ética a Nicómaco*, en específico, en los planteamientos realizados por Aristóteles con respecto a la amistad y sus orígenes, de qué elementos consiste, cuántas clases de amigos hay, y por qué es importante conservarlos.¹⁰⁶ La propuesta didáctica para comprender el concepto de la amistad con base en la lectura de cuentos o narraciones literarias se originó pensando en el interés que puede suscitar un tema como éste vinculado al universo del adolescente y la manera en la cual es posible advertir la presencia de la filosofía en las relaciones cotidianas de los alumnos del CCH.

Así pues, la pertinencia del tema y el libro seleccionado, libro VIII, se debe al interés que puede suscitar en el alumno la reinterpretación del concepto de amistad a partir de su propia experiencia: en el libro VIII de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles menciona las clases de amistad que establece el hombre con sus semejantes. Una de las preguntas fundamentales para el desarrollo de la intervención didáctica indaga sobre el posible reconocimiento del “amigo verdadero” considerando las reflexiones filosóficas de Aristóteles. He aquí un elemento importante cuyo eje se constituye en nuestra propuesta: establecer vínculos, según la lectura interpretativa del texto, entre los conceptos filosóficos y la vida cotidiana de los alumnos. ¿Qué sentido adquiere, para un adolescente de 18 o 22 años, lo escrito por un filósofo del siglo IV A. C., y ¿por qué es importante revisar el concepto de amistad en

¹⁰⁶Pues más adelante, en el libro IX, Aristóteles relaciona la amistad con diversas formas de gobierno. Además, debido a lo limitado de la intervención docente en el grupo ES-51 y considerando asimismo la pertinencia de los contenidos del libro VIII el desarrollo de la clase se dedicó exclusivamente a los párrafos citados.

Aristóteles?, fueron preguntas planteadas a los alumnos para proveer una pauta adecuada al tema y comenzar el curso de la primera clase.

Tras el hallazgo del contexto histórico del texto se leyeron algunos de los fragmentos principales del libro VIII de la *Ética a Nicómaco*. ¿Qué objetivos fueron planteados en la intervención docente al leer un texto filosófico?, ¿qué propósitos se establecieron en la propuesta didáctica? Siguiendo el planteamiento de Salazar Bondy, se distribuyó material didáctico a los alumnos donde éstos apreciaron la postura filosófica de Aristóteles en lo que respecta al concepto de amistad. El material didáctico sintetizaba *grosso modo* los párrafos principales del libro VIII. El lector podrá apreciar que la elaboración del material didáctico consistió de una selección sobre los principales contenidos filosóficos de los párrafos I al V. Cuando el alumno posee en sus manos el texto filosófico suele aproximarse de manera inmediata al pensamiento del autor que leerá. Así, el texto filosófico reúne, a través de su lectura, al autor del libro y sus lectores: el propósito de la intervención didáctica consistió en aproximar a los alumnos del CCH a las reflexiones filosóficas de Aristóteles sobre el tema de la amistad.

De acuerdo a los elementos teóricos citados en el capítulo anterior, fue necesario que cada uno de los alumnos del grupo ES-51, al comenzar la clase, se aproximara a los contenidos filosóficos a través del material didáctico distribuido. Es decir, que todos los alumnos poseyeran el material didáctico empleado en la intervención docente. Dicha aproximación implica el reconocimiento preliminar del alumno con su objeto de estudio, es decir, con el pensamiento escrito de un autor, con la postura ideológica de una corriente filosófica, o bien, con la invitación al análisis de un dilema moral; en síntesis, recordando lo afirmado por Salazar Bondy, la distribución y lectura de textos aproxima al estudiante de bachillerato a la filosofía. En la intervención didáctica que aquí se presenta, como es bien sabido, la lectura de textos implica el eje constitutivo de nuestra propuesta. Sin texto en mano los propósitos de dicha empresa fracasarían indudablemente. Así pues, fue fundamental que los alumnos reconocieran la propuesta filosófica de Aristóteles mediante el material didáctico distribuido.

El material didáctico albergó los principales elementos constitutivos de la teoría filosófica de la amistad según Aristóteles. Se consideraron, para su diseño, la cantidad de

horas de las sesiones sabatinas, siete aproximadamente, así como los métodos de lectura señalados por Salazar Bondy; es decir, que para llevar a cabo la lectura horizontal o vertical del texto, o bien, implementar un método mixto, se diseñó un texto donde se reunieron los aspectos principales del concepto de amistad aristotélico a modo de efectuar una lectura dinámica de los contenidos ahí descritos. Es cierto que otros factores ajenos a la intervención docente limitaron la extensión de nuestra propuesta, por ejemplo, la evaluación al profesor titular de la asignatura, actividad realizada por los alumnos, y que, es debido subrayarlo, interrumpió deliberadamente el curso de la clase. Sin embargo, frente a factores o eventualidades como la anterior, la planeación didáctica de las sesiones se consolidó oportunamente. En síntesis, el material didáctico desempeñó un papel importante en las directrices de la intervención, ya que nos permitió presentar adecuadamente los planteamientos filosóficos de Aristóteles vinculados al universo de los adolescentes.

Asimismo, considerar el número de horas para el desarrollo de los objetivos de la propuesta didáctica nos permitió el establecimiento de períodos adecuados en la comprensión de los textos filosóficos. Conviene, como indica Salazar Bondy, asignar períodos no muy cortos para la actividad de lectura en voz alta; y cuyo propósito permitirá que los alumnos profundicen el tiempo adecuado en el reconocimiento de las ideas principales del texto. Es substancial leer el texto de filosofía cuantas veces sea necesario para escuchar el mensaje de la obra, analizar las ideas generales identificando aquellas palabras o conceptos del texto que son ajenos al vocabulario de los alumnos, familiarizarlos y conocer su significado.

Para comprender oportunamente los principales contenidos filosóficos del libro VIII de la *Ética a Nicómaco* se planteó un ejercicio de lectura en voz alta de acuerdo al método de lectura mixto. Es decir, que la comprensión del concepto filosófico de la amistad implicó la aproximación del alumno al texto mediante un proceso estratégicamente planteado. En primer lugar, se invitó a los alumnos a leer en voz alta cada uno de los párrafos escritos y observar detenidamente aquellas palabras que les resultaran extrañas o ambiguas y que no les permitieran comprender a cabalidad el mensaje global del texto. Con la lectura en voz alta sucede un fenómeno peculiar descrito por Juan José Arreola. Pareciera que las palabras adquieren vida propia, nos dice el escritor mexicano, pues cuando leemos en voz alta las

palabras se ponen de pie; de ahí que en más de una ocasión pronunciemos deficientemente algunas de éstas. ¿Qué hacemos al rectificar su pronunciación? Observamos detenidamente las palabras. Regresamos a ellas como si acaso fuese posible escudriñar su fisonomía. Arreola afirmaba que son las palabras las que se mueven al ras del texto, y de ahí que la actividad de lectura en voz alta implique no sólo su mera pronunciación sino además nos invite a reconocerlas según el orden en que se ubican. Pronunciar una palabra implica un ejercicio ocular. Las palabras forman un conjunto de párrafos, y cada uno de éstos párrafos, al momento de pronunciarlos, adquieren sentido propio.¹⁰⁷

Los alumnos del grupo ES-51 reconocieron la importancia de leer un texto filosófico. Leer implica una relación entre el texto y el lector. La relación propuesta consistió en vincular los contenidos filosóficos del texto en la vida cotidiana de los alumnos. ¿Qué sentido tiene leer un texto de filosofía, comprender e interpretar su mensaje sin relacionarlo con sucesos de la vida propia como son las relaciones de amistad, por ejemplo? En el modelo de lectura mixto se alternaron dudas y comentarios de los alumnos con observaciones que permitieron clarificar la propuesta filosófica de Aristóteles: se elaboró un esquema en el pizarrón con definiciones derivadas del texto y que fueron reconocidas por los alumnos como ajenas a su entorno, o que bien, que no comprendían a cabalidad para establecer una posible definición de la amistad según Aristóteles. Parte fundamental de la estrategia didáctica, en específico, del modelo de lectura mixto donde tanto el profesor como los alumnos forman parte activa de la clase, consistió en clarificar los pasajes que, por su redacción, fueron susceptibles de diversas interpretaciones entre los alumnos.¹⁰⁸

Citando ejemplos relacionados al contexto de los estudiantes fue posible exponer las clases de amistad descritas por Aristóteles y su relación con el concepto de virtud. ¿Cuántas clases de amistad reconocerías en el salón de clase, de acuerdo a lo señalado por Aristóteles?, ¿por qué?, fueron preguntas planteadas con el propósito de relacionar los contenidos filosóficos al entorno de los alumnos. En este sentido, la intervención didáctica propuesta adquiere suma relevancia, pues más que limitarse a la exposición de un concepto

¹⁰⁷ Juan José Arreola, *Lectura en voz alta*, editorial Porrúa, México, 1968, Introducción.

¹⁰⁸ Este último aspecto, cabe destacarlo, es fundamental en toda fisonomía del texto para que sea susceptible de una interpretación hermenéutica. Conceptos como bello, necesario, virtud y hábito fue preciso comentar su significado para proporcionar a los alumnos un conocimiento más profundo del tema. Véase el esquema correspondiente a los términos en el apartado de anexos.

quizá familiar para los estudiantes del CCH, vincula dos aspectos relevantes para implementar en el salón de clase, a saber, la relación de los contenidos filosóficos en la vida cotidiana de los alumnos, cuyo objetivo consiste en justificar la pertinencia de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, y por último, la posibilidad, para el docente del bachillerato, de enriquecer su labor a partir de la puesta en escena de un modelo de intervención que comprenda los contenidos de la filosofía con la experiencia de sus alumnos. Ambos partícipes, tanto los alumnos como el profesor, desempeñan un papel importante en la propuesta didáctica. El modelo de lectura mixto de Salazar Bondy recupera este aspecto: el texto filosófico es el vínculo entre ambos, no obstante, las intervenciones del profesor y los alumnos enriquecen el mensaje de la obra.

El método de lectura mixto nos permitió realizar comentarios y exponer ejemplos relacionados a los contenidos filosóficos del texto. Un aspecto sustancial de la intervención didáctica consistió, de acuerdo con los lineamientos subrayados por Salazar Bondy, en leer el texto filosófico e identificar aquellas palabras o los conceptos que, por su definición, resultaban ajenas al vocabulario de los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, en la primera clase se explicó por qué Aristóteles considera que la amistad es una virtud o viene acompañada de virtud y por qué considera que la amistad, la amistad perfecta, se establece sólo entre personas virtuosas.¹⁰⁹ Como se puede observar, la definición de la amistad se encuentra vinculada a una serie de conceptos cuyo desarrollo fue preciso exponer frente a los alumnos del grupo ES-51, y que, tras una serie de lecturas en voz alta, éstos últimos identificaron como necesarias para establecer una definición clara del tema: virtud, amistad perfecta, persona virtuosa. Así pues, para explicar por qué la amistad es una virtud y por qué Aristóteles considera que la amistad perfecta es la amistad entre personas virtuosas, se presentó el siguiente ejemplo.

Imaginemos a una persona realizando una actividad física: atletismo. Este atleta acostumbra levantarse temprano para ejercitar su cuerpo. Nuestro atleta además, posterior a realizar su actividad física, mantiene el hábito de alimentarse sanamente. En la pista de atletismo esta persona corre 3 kilómetros por día, conservando un hábito que repercute no sólo en los tiempos que va cronometrando con su reloj sino en su vida cotidiana: su salud y

¹⁰⁹ Aristóteles, *op cit.*, p. 181.

estado de ánimo es óptimo. Este atleta, debido a sus logros, representa en cierta ocasión a su país en una competencia de carácter internacional. Entonces consigue obtener una medalla con sus compañeros de equipo. El atleta es una persona virtuosa porque ha ejecutado una actividad en beneficio de su persona y cooperó con sus compañeros de equipo en la obtención de una presea. Así, es posible afirmar que una persona posee una virtud cuando ejecuta, mediante la práctica cotidiana de un hábito, una actividad benéfica. Ahora bien, ¿de qué manera se vincula el ejemplo citado con la definición de la amistad aristotélica?

El atleta descrito desempeña un hábito: corre y ejercita su cuerpo cotidianamente. Cuando compite en conjunto, este beneficio repercute de otro modo. El atleta, lejos de llevar a cabo una actividad personal, participa para acrecentar el número de medallas pronosticadas para su país. Así, cuando se asocia con sus compañeros de equipo es posible afirmar que el atleta establece una relación con personas virtuosas en el desempeño de una actividad: atletas que como él, trabajaron arduamente para ejercitar su cuerpo y mantener una condición física saludable. Este atleta sostiene una amistad con personas virtuosas; se asocia con ellas para conquistar un triunfo colectivo. Para Aristóteles, la amistad es considerada como un vínculo entre personas virtuosas que aspiran a la obtención de un beneficio común.

Concluido el ejemplo una alumna realizó la siguiente pregunta: “¿Y el hábito de fumar, se considera bueno o malo?” La pregunta de la alumna dio la pauta necesaria para elaborar la distinción entre los hábitos que, según el ejercicio de la razón, favorecen a la persona que los ejecuta y aquellos que, como el hábito de fumar, perjudican a la salud. La respuesta, en efecto, considera dañino a la salud el consumo de cigarrillos.

Aprovechando la pregunta de la alumna se estableció la diferencia entre vicio y hábito, dos conceptos que, a fuerza de repetirse como actividades humanas, fue preciso distinguir para evitar interpretaciones erróneas. Recuperando el ejemplo de una persona que fuma, y que suele ser considerada “viciosa”, se hizo la distinción entre una actividad que, conducida por la razón, es elegida y querida y otra que, como en el caso del placer de fumar, muchas veces es gobernada por el instinto. Desde luego que, para no sancionar apresuradamente los gustos o placeres de los alumnos, pues muchos de ellos fuman y censurar el consumo del

tabaco provocaría un debate que nos distanciaría del tema principal, se hizo la siguiente aclaración: “podríamos suponer que una persona que fuma un cigarro lo hace a partir de un razonamiento tal, que ella misma elige deliberadamente encender un cigarro y fumar por el deseo de experimentar dicha sensación; sin embargo, cuando esta persona consume 6, 7 u 8 cigarros diariamente, entonces se dice que su actividad se rige sólo por el instinto de fumar sin satisfacer sus ansias hasta consumir otro cigarro, o bien, preferir un placer momentáneo, es decir, fumar una cantidad de cigarros sin considerar asuntos tan fundamentales como cuidar la salud.”

En síntesis, con el ejemplo anterior se demostró que la enseñanza de contenidos filosóficos requiere una estrategia didáctica donde sea preciso que el alumno lea y conozca las reflexiones de los autores a los cuales se aproxima a través de los textos. Es importante que la didáctica de la filosofía considere no sólo la interpretación de problemas, dilemas o conceptos filosóficos relacionados a la vida cotidiana de los adolescentes para que estos adquieran algún sentido y profundizar en los planteamientos filosóficos desde otra perspectiva, sino además, que sea capaz de plantear el conocimiento de los textos filosóficos a partir de un método de lectura donde sea posible apropiarse sus contenidos y elaborar significados relevantes. Es decir, que el profesor de filosofía debe convenir que la enseñanza de los contenidos de su asignatura comprende la lectura de los textos filosóficos como parte sustancial de su didáctica: el acceso de los alumnos al pensamiento filosófico y a las distintas reflexiones de los autores sólo es posible mediante las obras de filosofía. Es probable, efectivamente, que el alumno relacione conceptos o analice problemas filosóficos a raíz de una exposición clara y elocuente del profesor, y que este último, debido a su preparación, elabore clases tan ilustrativas en las cuales sea inobjetable su formación como enseñante. Sin embargo, la filosofía requiere un referente cuya presencia permita al alumno reflexionar y participar activamente en el aula, y este punto de referencia, indudablemente, lo constituye el texto filosófico.

Para concluir la reflexión de la propuesta didáctica en el grupo ES-51 quedan por establecer las orientaciones de los contenidos filosóficos relacionadas al modelo interpretativo de la hermenéutica analógica; es decir, el concepto de la amistad aristotélica y los conceptos derivados de su exposición vinculados a los textos literarios que fueron

seleccionados para darle un giro interpretativo a la estrategia didáctica, justificar su relevancia y su vínculo con el texto de Aristóteles y por último, establecer las conclusiones en aras de perfeccionar la estrategia didáctica.

3.- El relato literario y la hermenéutica analógica como elementos para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el grupo ES-51

En el planteamiento de la propuesta didáctica dos elementos fueron fundamentales para satisfacer sus objetivos, a saber, el material didáctico elegido y el método de interpretación filosófica que permitió a los alumnos consolidar una estrategia de lectura para comprender algunos conceptos filosóficos. Es decir, que luego de exponer los aspectos principales de la amistad frente a los alumnos, fue preciso implementar las actividades correspondientes a la comprensión e interpretación de los conceptos filosóficos derivados mediante el desarrollo de habilidades.¹¹⁰ En este sentido, las actividades llevadas a cabo nos permitieron evaluar el desempeño de los alumnos así como obtener un conjunto de conclusiones correspondientes a la implementación de la propuesta didáctica, su posible pertinencia en el subsistema de bachillerato del CCH así como la búsqueda de mejoras en su planteamiento teórico. ¿Qué horizontes interpretativos fueron los más idóneos para los alumnos del grupo ES-51 en la comprensión del concepto de amistad?

Para establecer la interpretación filosófica sobre las reflexiones de Aristóteles se empleó la lectura de una obra literaria: *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry; en específico, el capítulo XIV. Las razones por las cuales se consideró conveniente un texto literario como medio para propiciar la reflexión filosófica entre los estudiantes del grupo ES-51 fueron las siguientes: el texto literario es, por su propia naturaleza, un reflejo escrito de las virtudes y pasiones humanas vertidas en un sinnúmero de historias; es decir, que, desde la antigüedad, la narrativa literaria ha dado fe del comportamiento humano a través de fábulas, moralejas,

¹¹⁰Algunos de los propósitos establecidos al momento de seleccionar el tema de la amistad como concepto relevante en las asignaturas de Filosofía I y II, fueron los siguientes: reconocimiento del concepto de amistad como un vínculo que tiene relevancia en la vida cotidiana del adolescente, interpretación de un concepto filosófico apropiado al mundo del adolescente, interés por la lectura de obras filosóficas y literarias, entre otros. Estos propósitos, cabe mencionarlo, se traducen como habilidades propuestas para los alumnos del CCH.

cuentos, novelas y poemas. En este sentido, no será difícil reconocer que el texto literario pueda transmitir sucesos de la vida cotidiana mediante situaciones relatadas por sus autores. Tampoco resulta extraño, por lo tanto, advertir alguna familiaridad entre el relato literario y las reflexiones de los filósofos. De hecho, si diéramos un vistazo a la historia de la filosofía se podría observar que muchos escritores se inclinaron por la narrativa literaria como un recurso para expresar sus reflexiones: Voltaire y sus cuentos, Platón a través de sus mitos, Albert Camus con sus obras teatrales, por citar sólo algunos. Existen un sinnúmero de obras literarias donde se plantean problemas filosóficos como textos de filosofía donde es posible apreciar el estilo narrativo de sus autores.

Considerando lo anterior, una de las causas principales al establecer la propuesta de lectura de textos literarios como medio para la interpretación de conceptos filosóficos consistió en el estilo novedoso y accesible de la narrativa escrita hacia los alumnos del bachillerato; es decir, en la posibilidad de descubrir el planteamiento de un problema filosófico leyendo un diálogo entre dos o más personajes y la posibilidad para desarrollar una reflexión a partir de un texto que no sea sólo el ensayo filosófico tradicional, o bien, considerando cierto margen de credibilidad susceptible de apreciarse en la trama literaria de alguna novela como en la apuesta por la empatía del lector con los protagonistas de las novelas y los cuentos.¹¹¹ El texto literario nos conmueve no sólo por aquello que describe y por la manera en cómo lo describe su autor, sino porque muchas veces lo que ahí leemos hiere los sentidos del lector. El texto literario conmueve, pues coincide en muchas ocasiones con situaciones vitales de aquél que lo ha leído. No debiera resultar extraño que un sinnúmero de pasajes de novelas hayan sido inspirados en momentos importantes de la vida de sus autores, y que aquellos, asimismo, incidan constantemente en sus lectores. Una decepción amorosa, algún triunfo personal, la llegada de un amigo: esto a mí también me sucedió, suele afirmar el lector.

Así pues, se solicitó a los alumnos del grupo desarrollar la actividad de lectura en voz alta del capítulo XIV de *El Principito*. La actividad inaugural consistió en convocar a

¹¹¹ Como por ejemplo, en el caso de *El amigo fiel*, de Óscar Wilde, donde se les solicitó a los alumnos su intervención en la trama de la historia descrita por el autor para emprender una reflexión filosófica sobre el tema, y elaborar un debate de grupo para elaborar diversas posturas a favor o en contra de las ideas vertidas por los personajes principales.

diversos voluntarios para efectuar el ejercicio correspondiente. La actividad lectora, en cada una de las diversas aproximaciones al texto y considerando lo sugerido por Salazar Bondy, nos llevó alrededor de 25 a 30 minutos aproximadamente, provocando incluso algunas risas entre los alumnos debido al estilo sarcástico del autor para describir una situación absurda, poco real o quizá carente de credibilidad en la vida cotidiana: “[...] -¡Qué gracioso! Los días en tu planeta duran un minuto. –No tiene nada de gracioso –dijo el farolero-. Hace ya un mes que estamos conversando”¹¹² Aprovechando la brevedad del capítulo XIV se analizó la estructura general del libro con el propósito de comentar a los alumnos algunas de sus principales características. La intención radicó en ofrecer un panorama sobre su estructura y aproximarse a los contenidos más importantes de ésta, es decir, desde el total de capítulos, las claves literarias que se pueden identificar a partir de la dedicatoria y a través del texto así como analizar las actitudes de los personajes principales.

Con el objetivo de familiarizar a los alumnos con el mensaje principal de la obra se realizó la actividad de lectura horizontal. La actividad se llevó a cabo individualmente solicitando a los alumnos seguir la lectura sin detenerse ante palabras cuyo significado desconocieran y evitar interrupciones en el salón de clase. El ejercicio anterior, leído en voz alta por el profesor, nos demandó alrededor de tres minutos. Considerando que la lectura horizontal es una aproximación al contenido de la obra esta consistió en un recorrido superfluo del texto. Es decir, que la lectura se llevó a cabo sin plantear preguntas a los alumnos, de manera muy concreta y solicitando su atención en el contenido del texto literario. Así, el objetivo de la lectura horizontal, recordando a Salazar Bondy, consistió en plantear a los alumnos una introducción sobre el texto; es decir, que en la propuesta de lectura horizontal se plantea a los estudiantes su capacidad para escuchar el texto cuantas veces sea necesario a manera de familiarizarse con algunos diálogos sin necesidad quizá, de poseerlo entre sus manos.

Para hacer de la lectura horizontal una actividad más dinámica se propuso a un alumno leer en voz alta el capítulo XIV y que cediera su lugar a otro compañero hasta cometer algún error en cualquiera de las palabras pronunciadas. La actividad así propuesta, debido a su planteamiento, cumplió diversas funciones de las cuales sobresalen las siguientes, a

¹¹² Antoine de Saint-Exupéry, *El Principito*, p. 49.

saber: generó una interacción entre los alumnos del grupo y el texto literario más allá de la lectura convencional o tradicional de seguimiento, es decir, que los alumnos no sólo observaron de manera atenta la lectura en voz alta llevada a cabo por el profesor sino que fueron partícipes y protagonistas de la lectura que ellos mismos desarrollaron involucrándose en la actividad propuesta; además, se generó un interés no sólo en la actividad de lectura, sino asimismo en la atención demanda para participar cuando el compañero en turno se equivocaba. En este sentido, se dio un giro radical a partir de la obligatoriedad con la que comúnmente perciben los alumnos el conjunto de actividades llevadas a cabo en el salón de clase con miras hacia las intervenciones voluntarias de los estudiantes. En estos últimos, según las observaciones generales, fue posible percibir el deseo de participar quizá con el afán de leer mejor que el compañero de clase o como un reto personal, pero, indudablemente, la actividad planteada generó interés entre los integrantes del grupo ES-51.

De esta manera, es posible afirmar que el esquema de lectura tradicional donde los alumnos sólo escuchan al profesor leyendo el texto se irrumpió cuando éstos tomaron parte activa en la actividad de lectura propuesta. A ésta última, implementada en la intervención didáctica la definiremos como lectura rotativa del texto.¹¹³ Por último, cabe señalar que el ejercicio de lectura rotativa resultó eficaz para atraer la atención de los alumnos con los contenidos de la obra. Y así, tras una serie de participaciones la actividad de lectura rotativa adquirió un aspecto más recreativo y lúdico: los alumnos fijaron su atención en el texto escuchando al compañero que leía para interrumpirle cuando erraba en la pronunciación y continuar con la lectura.

Con la actividad anterior se cumplieron dos objetivos que, sin mencionarlos en el salón de clase, redituaron en beneficio del aprendizaje individual y del grupo. La primera de ellas consistió en atraer a los alumnos hacia los contenidos del texto, efecto logrado mediante el giro que dio la lectura en voz alta a partir de la dinámica propuesta e involucrarlos con el seguimiento a los errores de pronunciación de sus compañeros. Efectivamente, los alumnos se involucraron con la actividad de lectura en voz alta de tal manera que, como ya se mencionó al principio, la actividad cuya propuesta comenzó con cierta timidez al momento

¹¹³ Augusto Salazar Bondy, *op. cit.*, p. 16

de escuchar las instrucciones generales concluyó en un sinnúmero de lecturas voluntarias. Y segundo, la actividad de lectura en voz alta concluyó como un ejercicio lúdico; es decir, que la propuesta planteada trascendió la idea tradicional cuya característica considera a la lectura como una actividad solemne y aburrida: la participación de una cantidad considerable de alumnos justificó la pertinencia de una actividad como la anterior. Los alumnos del grupo ES-51 fueron capaces de fijar su atención en las actividades asignadas pues implicaron un desafío a sus destrezas.

Por otra parte, con la ayuda de los elementos subrayados por Mauricio Beuchot a través de la hermenéutica analógica fue posible justificar la pertinencia del contexto histórico del autor y su obra como instrumentos que permiten al lector comprender el texto literario y aproximarse desde otra perspectiva a la actividad filosófica. Ahora bien, es preciso recordar que el texto literario propuesto para la intervención didáctica en el CCH constituyó el acceso fundamental a la lectura filosófica del tema de la amistad en Aristóteles. Es decir, que la lectura del capítulo XIV de *El Principito* vinculó la capacidad interpretativa de los alumnos del CCH sobre los contenidos de la obra filosófica.¹¹⁴

Tras haber implementado la lectura horizontal y la lectura rotativa del texto se mencionaron algunos datos relevantes sobre la vida de Antoine de Saint-Exupéry. Si el análisis de los personajes nos ayuda a comprender las actitudes o funciones que estos desempeñan en el marco de la historia narrada por el autor, es posible advertir, asimismo, que mediante una revisión biográfica básica los alumnos del grupo se aproximaron a un conjunto importante de claves insertadas en el texto. Como se ha citado anteriormente, la revelación biográfica del autor no sólo proporciona datos importantes a los alumnos, sino que además cumple esa función de aproximar a los lectores y al autor en el salón de clase. Los alumnos no sólo leen un sinnúmero de párrafos sino que además, la mayoría de las ocasiones, suelen conocer los motivos por los cuales el escritor redactó la obra que ellos están leyendo, hacia quién o quiénes la dirige, qué funciones cumple en el contexto histórico dónde fue escrita, si es una crítica o una apología: el texto adquiere otro sentido. La obra literaria se ha ubicado en las coordenadas espacio temporales que le corresponden; y en este sentido, será posible aproximarnos a un conjunto de interpretaciones más precisas

¹¹⁴ Como se podrá apreciar en las evidencias de los alumnos el objetivo principal de la intervención didáctica consistió en aproximarlos a través de una lectura literaria a los contenidos filosóficos de la *Ética a Nicómaco*.

y mejor delimitadas. De ello dependerá, efectivamente, no sólo el conocimiento que los alumnos adquieran de la obra que han leído, sino asimismo, cada una de las posibles interpretaciones que construyan tras haber analizado el texto.

Atendiendo al modelo de lectura propuesto, los alumnos del grupo ES-51 analizaron y determinaron la relación entre el personaje protagónico y su autor; además, establecieron la relevancia de un libro que, a pesar de clasificarse como infantil debido a la popularidad de su personaje -un simpático e inocente príncipe que busca a un amigo- transmite un mensaje digno de reflexión, actual y familiar al Programa de Estudios que cursan los alumnos.¹¹⁵ Así pues, debido a las características ya mencionadas, se consideró oportuno implementar el texto de *El Principito* como una obra que invita a los alumnos a reflexionar sobre un tema filosófico importante: la amistad es una relación que vincula a los alumnos del CCH a través de diferentes actividades; en la toma de decisiones cuando desarrollan actividades al aire libre, tales como la práctica de algún deporte o bien, a partir de las tareas que redactan en conjunto: presentación de exposiciones, investigaciones de campo.

La filosofía, cuya actividad suele definirse como una labor de constante reflexión y que elabora un conjunto de teorías a partir del comportamiento humano, es asimismo una disciplina que convoca a los alumnos a disertar sobre vínculos tan cotidianos como la amistad. Y no sólo eso, sino que también orienta y modifica su comportamiento a partir de las problemáticas, temas o dilemas que les propone. En este sentido, la reflexión filosófica sobre la amistad generó un amplio conjunto de expectativas las cuales fueron satisfechas según los objetivos trazados en la propuesta de intervención docente: reflexión conceptual de un tema a partir de la experiencia cotidiana de los alumnos, desarrollo de la habilidad lectora, análisis e interpretación del concepto de amistad, destreza argumentativa, y por último, y quizá el más importante de los mencionados, con la propuesta del tema se invitó a

¹¹⁵ El contexto de la obra nos remite a la invasión del nacionalsocialismo por toda Europa. Y además de ello, en el análisis de la dedicatoria es posible apreciar que su destinatario, León Werth, judío de origen, se encuentra solo, pasa frío y siente necesidad de un amigo pues debe huir de Francia por su condición. Así, el análisis del contexto histórico de una obra literaria nos permite, como bien lo afirma Mauricio Beuchot, otorgarle un sentido al texto. Este sentido no sólo viene determinado a partir del valor adquirido para el alumno cuando comprende, interpreta y asimila el mensaje global de la obra que analizó, sino que también puede leerse como una obra cuya principal influencia se halla precisamente en los diversos acontecimientos vividos por el autor. Además, si revisamos el Programa de Estudios del CCH es posible apreciar que los alumnos cursan la materia de Historia Universal durante los últimos dos semestres del bachillerato. En este sentido, el contexto histórico del libro que se analizó con los alumnos del grupo ES-51 les resultó familiar al momento de mencionarlo en la clase.

los alumnos del CCH a disertar sobre su comportamiento amistoso tanto fuera como dentro del salón de clase.

La experiencia docente en el grupo ES-51 sabatino generó un conjunto de expectativas que lograron satisfacerse a medida que se implementaron las actividades escolares. Las sesiones empleadas para llevar a cabo la intervención, conviene mencionarlo, limitaron el desarrollo de las variantes que se tenían contempladas para enriquecer los resultados de cada una de estas; es decir, que la planeación general del tema sufrió modificaciones importantes debido a factores que, como suele ocurrir, se presentaron en el curso de las clases. Sin embargo, la respuesta del grupo resultó positiva según se puede apreciar en las evidencias que aquí se anexan. Debido a ello, se implementó la intervención docente en el grupo 691 de filosofía, lo cual, cabe señalarlo, representó una oportunidad para enmendar alguno de los contenidos que, según se apreció en las observaciones de los reportes de la práctica docente, precisaban ciertas mejoras. Así, con una planeación más extensa debido a la cantidad de horas / clase proporcionadas se presentó la intervención docente en el grupo citado.

4.- Intervención didáctica en el grupo 691 de Filosofía

Como se mencionó anteriormente, el grupo 691 de Filosofía II estuvo conformado por alumnos regulares. Es decir, estudiantes del bachillerato del CCH que cursaron durante un horario semanal la materia en curso. La asignatura de Filosofía II, Introducción al Pensamiento Ético y Estético, se encuentra ubicada en el área histórico-social; ésta última se integra por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales. La materia está dirigida a los alumnos que cursan el sexto semestre del CCH y presenta un carácter obligatorio ya que posee una estructura formativa para el estudiante del bachillerato.

El programa de la asignatura de Filosofía II plantea, asimismo, el desarrollo de habilidades en el alumno a partir de actividades llevadas a cabo en el salón de clase. El profesor de la materia, considerado como un “[...] entrenador de habilidades intelectuales que propicia condiciones para que los alumnos sean capaces de simplificar la información de la cual

disponen, [...]”¹¹⁶ será el responsable de la elaboración de las temáticas correspondientes a la asignatura que imparte. Una breve revisión a los programas de estudio de Filosofía I y II, por ejemplo, otorgan libertad de cátedra al docente al momento de asumir la dirección y ejecución de las temáticas propuestas en el programa, “[...] por lo que se pueden asumir de manera indistinta siempre y cuando se logren los aprendizajes propuestos.”¹¹⁷ Es decir, que la libertad de obrar según los intereses del profesor implica el compromiso de común acuerdo con los principios de la institución; en este caso, con los objetivos ya planteados en el CCH: a la libertad de cátedra se añade el compromiso de asumir la titularidad del grupo y de este modo satisfacer las demandas del Colegio.

De acuerdo con ello, las diversas orientaciones didácticas de la asignatura de Filosofía II no constituyen obstáculo alguno para que el docente sea capaz de introducir modificaciones según sus necesidades. En éste sentido, el criterio demandado por la institución consiste en asumir que lo principal son los aprendizajes de los alumnos y que estos se promueven en el CCH de acuerdo a su modelo educativo y en estricto respeto al marco general del Plan de Estudios Actualizado.

De este modo, los propósitos fundamentales de la asignatura consideran la adquisición de elementos filosóficos en el alumno para que lo ayuden a fundamentar de manera racional su propia existencia. Tales propósitos plantean que el aprendizaje de las temáticas filosóficas ayude al alumno en la adquisición y toma de decisiones responsables, generando autonomía en su capacidad para obrar de determinada manera. Es decir, que las temáticas seleccionadas por el profesor de la asignatura deberán considerar el vínculo entre el conocimiento filosófico y los diversos problemas de la vida cotidiana. El aprendizaje de los contenidos filosóficos se ha encaminado a estructurar las orientaciones del programa de estudios con un carácter significativo y formativo en los alumnos del CCH. Una vez concluido el curso, el alumno no sólo aprobará la materia, sino que además, reflejará en sus distintos modos de actuar los diversos elementos aprendidos a lo largo del semestre: la transmisión de los contenidos filosóficos se lleva a cabo en el aula pero trasciende en la vida cotidiana como muestra fiel de que la enseñanza de la filosofía adquiere justa

¹¹⁶ *El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Dirección de la Unidad Académica de Bachillerato, DUACB, UNAM, Plantel Vallejo, p. 31.

¹¹⁷ *Programas de Estudio de Filosofía I y II, op cit.*, p. 6.

pertinencia como una materia de carácter obligatorio. De su obligatoriedad se desprende que la formación de valores no se restringe a la actividad del aula sino que además tiene repercusiones más allá del espacio concebido por la institución educativa.

La selección de temáticas filosóficas deberá orientarse a vincular contenidos y aprendizajes de carácter práctico; esto es, que al alumno le transmitan aprendizajes significativos para orientarlos en la posible resolución de problemáticas. Considerando que los fundamentos teóricos citados guían al profesor en el diseño de su programa de la materia, y que para una exploración adecuada de la *Ética* -pues Filosofía II apremia al profesor en la exposición y transmisión de contenidos filosóficos vinculados a la ética- ésta se constituye como una disciplina fundamental e introductoria en el aprendizaje, análisis, crítica y conocimiento de la asignatura de Filosofía II, se ha propuesto –de manera semejante al curso de Filosofía I- la lectura y revisión de los contenidos filosóficos de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles; en específico, el conjunto de reflexiones presentadas en el libro VIII de la obra y que invitan al lector a llevar a cabo un análisis sobre el tema de la amistad.

La finalidad de leer los contenidos filosóficos de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles se estableció en función de que los aprendizajes solicitados en el programa de la materia del CCH establecen la comprensión e interpretación de conceptos derivados de teorías éticas tales como la libertad y el deber. El propósito de que el alumno sea capaz de comprender e interpretar conceptos éticos permite que desarrolle la habilidad de construir proposiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.¹¹⁸ De esta manera, las estrategias señaladas en el programa de estudios de la asignatura invitan a la aplicación de técnicas y métodos diversos para comprender textos filosóficos. Se recomienda el uso de videos y películas como estrategias que auxilien al alumno en la identificación de teorías y conceptos éticos, o bien, fomentar la participación de los estudiantes a partir de la organización de debates en grupo. Conforme a los intereses de nuestra estrategia didáctica es preciso subrayar lo siguiente. A la propuesta de lectura ya citada se añade asimismo la elaboración de una estrategia que permita al alumno reconocer e interpretar conceptos éticos con base en la lectura de textos literarios, en específico, a

¹¹⁸*Ibid.*, p. 15.

partir de cuentos o fragmentos de algunas novelas donde sea posible la reflexión de dilemas éticos y morales para identificarlos, debatirlos y analizarlos con base en los parámetros de los autores y / o temas de filosofía.

Se ha señalado que como parte fundamental de la propuesta didáctica se incluyeron lecturas adicionales en aras de cumplir la función de herramientas de interpretación filosófica: éstas últimas son las variables implementadas en Filosofía I, a saber, la lectura de *El Principito* y *El amigo fiel* de Antoine de Saint-Exupéry y Óscar Wilde respectivamente; y que en el curso de Filosofía II hemos incrementado debido a las horas / clase proporcionadas por el profesor titular de la materia. Asimismo, la intervención en el grupo semanal de Filosofía II nos permitió optimizar los recursos correspondientes al material didáctico empleado en el salón de clase; es decir, que además de los cuestionarios fue posible añadir estrategias de evaluación novedosas. La intención de incrementar las variables se debió a la necesidad por enriquecer los resultados de la intervención didáctica. Es decir, que las lecturas añadidas nos proveerán de un margen de juicio más certero al momento de redactar las reflexiones finales en lo relativo a la efectividad de la estrategia como recurso didáctico para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el CCH. Veamos el desarrollo de la estrategia didáctica en el grupo 691 de filosofía II.

En el grupo 691 de Filosofía II se contemplaron siete sesiones para ejecutar las variables de la estrategia didáctica correspondientes a la Ética. A pesar de la planeación, sin embargo, fue preciso extender los contenidos de las variables presentadas a los alumnos debido al sumo interés de éstos, lo cual demandó una mayor amplitud así como cierta profundidad en el abordaje de los textos seleccionados. El conjunto de sesiones llevadas a cabo en el grupo contempló diversas actividades didácticas para transmitir los contenidos de la asignatura. En la primera clase, por ejemplo, se presentó un esquema a los alumnos para especificar los contenidos temáticos de la disciplina. En una presentación con diapositivas se establecieron los parámetros generales de la segunda fase del semestre. Recordemos que la intervención didáctica en el grupo 691 de filosofía contempló los aspectos correspondientes a la Ética, cuyo vínculo con los contenidos de las lecturas literarias ya ha sido explicado.

Con auxilio de las diapositivas se indicó puntualmente la finalidad didáctica y disciplinaria del curso, el objetivo general y los objetivos particulares de cada una de las sesiones, los materiales didácticos a utilizar así como la bibliografía complementaria y la evaluación. Reconocer que el tema de la amistad se presenta como un dilema de carácter filosófico e interpretar el concepto en diversas actividades, implementar debates entre los alumnos así como proporcionarles las lecturas correspondientes al curso, fueron los elementos que caracterizaron el diseño de la intervención didáctica en el grupo 691 de Filosofía II. La clase introductoria nos permitió, asimismo, familiarizarnos en el salón de clase. El grupo 691 de Filosofía II estuvo conformado por aproximadamente 35 alumnos, de los cuales, la mayoría se integró adecuadamente a las dinámicas solicitadas.

Es importante subrayar que el uso de las diapositivas resultó un recurso didáctico apropiado en la parte introductoria del curso. Considerando el conjunto total de clases, las diapositivas fueron empleadas con la intención de ofrecer a los alumnos una visión general del curso, prescindiendo así del uso excesivo de la palabra, recurso que muchas veces suele aburrirlos y les crea confusiones. No basta una exposición eficaz sobre los objetivos de la materia sin el empleo de un recurso didáctico que lo apoye. Por mucho que el profesor de filosofía sea el poseedor de un discurso preciso y claro suele ocurrir que el material didáctico, y visual, sobre todo, transmite y clarifica dudas que una argumentación oral no posee. En este caso, el uso de diapositivas ofreció un panorama global sobre las actividades contempladas. El recurso visual empleado se implementó en la sesión inaugural con el grupo 691 de Filosofía II como parte de las observaciones realizadas a la intervención didáctica.

En la siguiente sesión se plantearon los objetivos generales sobre el tema de nuestro interés: la amistad aristotélica. Para cubrir con los objetivos planteados en el esquema general de trabajo, se presentó a los alumnos una breve reflexión sobre la importancia de apoyarnos en la Ética como una disciplina del análisis filosófico en los problemas de la vida cotidiana; es decir, que se presentaron algunos de los argumentos por los cuales nos proporciona un conjunto de recursos sólidos en el análisis y la solución de dilemas morales. Asimismo, el objetivo de esta clase consistió en ofrecer a los alumnos la información suficiente para invitarlos a reflexionar sobre temas tan cotidianos como aquellos que suelen

sucedan en su contexto: en la familia, con sus amigos, en el CCH, y que a partir de su hondura, pueden reflexionarse y solucionarse desde la Ética y en el salón de clase. Es decir, que aquellas discrepancias o malentendidos de la vida cotidiana suelen ser objeto de una permanente reflexión filosófica. Como se puede observar según el reporte aquí detallado, las clases inaugurales se utilizaron con fines introductorios al estudio de los problemas que analiza la Ética. A diferencia de la intervención didáctica llevada a cabo en el grupo sabatino, en esta ocasión nos permitimos, dada la cantidad de horas / clase, la elaboración de un esquema de trabajo más depurado, es decir, que se llevó a cabo una intervención docente diseñada a largo plazo en lo relacionado a los aprendizajes de los alumnos y vinculada con el tema propuesto: los textos seleccionados, su relación con la Ética, los parámetros de evaluación, entre otros aspectos.

La tercera sesión reflejó una síntesis filosófica del concepto de amistad como un valor ético y moral. Para esta ocasión, la apertura de la clase se inauguró con una lectura guiada en voz alta de la *Ética a Nicómaco*, en específico, del libro VIII. Como ya se ha mencionado, la lectura en voz alta suele familiarizar a los alumnos con aquellas palabras que desconocen. En este sentido, leer en voz alta implicó el reconocimiento de los conceptos, términos y palabras cuyo significado resultó importante para los aprendizajes de los alumnos; leer conceptos ajenos para luego reconocerlos en el texto implica en estricto sentido apropiarse de ellos. Así pues, la actividad de lectura en voz alta permitió a los alumnos profundizar el tiempo suficiente en el reconocimiento de las ideas principales del texto. ¿Qué palabras o conceptos fue preciso explicarles? He aquí un par de ellos, de los cuales, por supuesto, se contempló su previa exposición en el diseño de la intervención docente, a saber, “virtud”, “hábito” y “vicio”. Cabe destacar que los conceptos filosóficos expuestos frente al grupo de filosofía II desempeñaron un papel importante en el núcleo de la intervención docente. Es decir, que sin su análisis hubiera sido imposible emprender una aplicación satisfactoria del material didáctico: el conjunto de lecturas propuestas requería que los alumnos aprendieran un conjunto de nociones o conceptos filosóficos antes de emprender cualquier tipo de actividad interpretativa.

Tras haber llevado a cabo la lectura en voz alta se plantearon las siguientes actividades, las cuales, contemplaron dos elementos didácticos: una actividad de retroalimentación

dirigida al grupo y la redacción de un ensayo a propósito de la amistad como elemento que posibilita el vínculo armonioso entre aquellos que conforman una comunidad, un núcleo social, una colectividad. En el objetivo de las evaluaciones para cada una de las actividades se estableció como propósito principal la observación de argumentos escritos que reflejaran la capacidad de los alumnos en el desarrollo de un tema, manifestando su actitud filosófica: capacidad de juicio, análisis, defensa de ideas con base en argumentos sólidos. En este sentido, la retroalimentación contempló no sólo la transmisión de aquellas ideas o aspectos relevantes cuyo contenido posee la lectura proporcionada a los alumnos, sino asimismo, la serie de preguntas y respuestas en las cuales fue posible apreciar sus dudas y observar lo que aprendieron según los comentarios emitidos.

Por lo respecta a los ensayos, esta actividad se llevó a cabo de manera exitosa. En las instrucciones, como puede apreciarse en las evidencias anexadas, se solicitó a los alumnos que desarrollaran una breve reflexión sobre la amistad que los vincula con sus familiares o amigos de la escuela, que argumentaran de la mejor manera posible -a favor o en contra- sus acuerdos o desacuerdos en lo relativo al vínculo de amistad como relación que une a diversos sectores de la sociedad de la cual ellos forma parte. En síntesis, la actividad exigió de los alumnos su capacidad de criterio para argumentar de la mejor manera posible, a través no sólo de su experiencia sino también de su capacidad de convencimiento escrito, sus posturas frente al vínculo de la amistad. En este sentido, la lectura guiada fue planteada como un preámbulo filosófico que introdujo a los alumnos del grupo a la elaboración de un ensayo; a través de este planteamiento -lectura y reflexión de un texto- fue posible construir las bases para emprender una argumentación filosófica vinculada a la vida cotidiana de los alumnos. El aprendizaje de los contenidos filosóficos del texto se reflejó en cada uno de los ensayos que redactaron los alumnos.

¿De qué manera se insertaron las lecturas propuestas en la intervención didáctica?, ¿qué elementos fueron añadidos en la interpretación del concepto de amistad en relación al grupo sabatino de filosofía?, ¿qué conclusiones pueden obtenerse considerando los resultados de la intervención didáctica? En las sesiones #4 a #7 se implementaron las variables de nuestra estrategia didáctica: la serie de cuentos o fragmentos de novelas seleccionados para que los alumnos emprendieran las actividades correspondientes a la interpretación del concepto de

amistad. En la sesión #4, por ejemplo, se invitó a los alumnos a reflexionar sobre el tema de la amistad aristotélica a partir de *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. En la sesión #5 y #6 se analizó el texto de *El amigo fiel* de Óscar Wilde, y por último, la sesión # 7 nos permitió llevar a cabo una retroalimentación general del programa presentado. Los objetivos particulares de las sesiones tomaron como punto de partida la posible apreciación de los estudiantes para vincular la filosofía y la literatura. Ambas disciplinas, como se ha observado en los parámetros del trabajo recepcional, jugaron un papel importante en aras de enriquecer los contenidos de la intervención didáctica. Asimismo, se invitó a los alumnos a reconocer la importancia de la filosofía y la literatura como disciplinas que les ofrecen una interpretación provechosa sobre la amistad; ambas son actividades que auxilian al alumno en la reflexión de dilemas morales; la filosofía a partir de la Ética, y la literatura, a partir de su narrativa.

CONCLUSIONES

De acuerdo al planteamiento de la intervención didáctica, la lectura de textos narrativos generó resultados favorables en su empleo como instrumento para promover la comprensión de conceptos filosóficos en el bachillerato. El uso de los textos narrativos demandó la búsqueda de un método pedagógico apropiado para vincular los contenidos filosóficos y literarios en el salón de clase, es decir, un instrumento de enseñanza capaz de generar el interés de los alumnos por la lectura de textos narrativos en la asignatura de filosofía. En este sentido, la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot, sustentada en la teoría pedagógica de Lev Semionovich Vigotsky, nos proporcionó los elementos necesarios para implementar la intervención didáctica en el CCH - Azcapotzalco: autor, texto y lector así comola posibilidad para que los alumnos interpreten el texto filosófico sin tergiversar su sentido.

Por otra parte, la lectura de textos nos permitió reflexionar sobre su importancia como una actividad sustancial en el aprendizaje de los contenidos filosóficos. La lectura en el salón de clasesha resultado una actividad tan ordinaria que produce ciertas omisiones tales como las siguientes, a saber, que algunos de los alumnos no poseen el texto filosófico para desarrollar las actividades designadas a la comprensión lectora, o bien, que no se considere el tiempo necesario para trabajar un texto filosófico, es decir, para analizarlo y despejar las dudas relativas a conceptos o palabras ajenas al vocabulario de los estudiantes.

La lectura de textos literarios en filosofía precisó utilizar temas o conceptos no sólo relacionados al programa de estudios de la asignatura sino también analizar su pertinencia en el universo de los adolescentes, aspecto obligatoriamente justificado debido a que la comunidad del CCH está conformada por jóvenes que oscilan ese rango de edad. Debido a ello, la propuesta sobre el tema de la amistad como concepto en el programa de estudios fue producto de una valoración realizada según su trascendencia en el salón de clase. Así pues, a la pregunta sobre si es posible reflexionar filosóficamente sobre la amistad se propuso una intervención didáctica elaborada a partir de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, obra donde el filósofo nos ofrece una reflexión que no pierde su vigencia y que, vinculándola a nuestra

época, resulta ejemplar en aras de considerarla como tema de análisis en el bachillerato. Así pues, la amistad es un tema que permite a los alumnos reflexionar filosóficamente: basta revisar el legado de obras escritas por los filósofos de la época antigua para advertir lo anterior. Cicerón, Séneca, Platón, Aristóteles; el vínculo amistoso es objeto de estudio en el mundo antiguo. La amistad resulta un tema apto para que los alumnos del CCH reflexionen no sólo a partir de la lectura de textos filosóficos sino considerando las relaciones con sus compañeros y en su entorno cotidiano.

A la elaboración de la propuesta didáctica generada a partir de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles se añadieron los textos literarios correspondientes al tema de la amistad. Debido a su claridad tanto en el estilo de redacción así como en su trama narrativa, la selección de las obras literarias vinculadas a las actividades en el salón de clase generaron resultados favorables para una interpretación objetiva en lo relativo a la promoción de conceptos filosóficos. En este sentido, las actividades implementadas en los grupos del CCH Azcapotzalco avalaron la pertinencia de la relación entre la lectura del texto filosófico de Aristóteles y los textos narrativos seleccionados en aras de generar una interpretación de conceptos, temas o dilemas de filosofía. Los resultados vertidos en la intervención didáctica ofrecen datos satisfactorios para afirmar que es posible implementar textos de literatura en las asignaturas de Filosofía I y II a manera de auxiliar a los alumnos en la comprensión e interpretación de conceptos. Para los alumnos del CCH que conformaron los grupos donde se llevó a cabo la intervención didáctica resultó más accesible el contenido de la materia de filosofía a partir del análisis de textos narrativos. La lectura de los textos literarios, como se puede apreciar en las evidencias, enriqueció la estrategia didáctica.

Por último, la planeación de las clases se efectuó a partir de la lectura filosófica de Aristóteles y los textos literarios vinculados a éste, pues el tema de la amistad presenta una gama muy diversa de aristas como objeto de estudio en el salón de clase, como tema relevante para los alumnos del CCH y como vínculo que ya conocen a partir de sus experiencias y de cuya hondura es posible elaborar y construir reflexiones filosóficas apropiadas al nivel bachillerato. La evaluación final consideró la capacidad de los alumnos para analizar, argumentar, construir y defender una postura en relación al tema de la amistad, su criterio para identificar conceptos filosóficos en los textos literarios

seleccionados y vincularlos adecuadamente a la dinámica de las clases. En este sentido, fue importante el papel desempeñado por los alumnos en la construcción de significados filosóficos así como en lo relativo a su participación activa en cada una de las actividades solicitadas.

ANEXOS

PLANEACIÓN DE LAS SESIONES Y EVIDENCIAS

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p style="text-align: center;">CLASE 1</p> <p>El alumno reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de algunos problemas morales prácticos para que pueda elaborar vías razonables de solución individual y colectiva</p>	<p>Exposición 30 min.</p> <p>Interrogatorio. 40 min.</p> <p>Construcción de conocimiento conceptual. 30 min.</p>	<p>Power point</p> <p>Pizarrón</p>	<p>El alumno identificará el objeto de estudio de la ética mediante la observación de diapositivas.</p> <p>El alumno responderá a un conjunto de preguntas para elaborar una reflexión sobre el objeto de estudio de la ética y algunos de los principales problemas morales prácticos de su entorno social.</p> <p>El alumno realizará una investigación bibliográfica para entregar un ensayo correspondiente a la comprensión de la ética</p>	<p>Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i>, UNAM, 1971.</p> <p>Campuzano García, Hilda; <i>Diccionario de Filosofía</i>, 1997.</p> <p>Sánchez Vázquez, Adolfo; <i>Ética</i>, Grijalbo, 1969</p>	<p>27 de Marzo de 2012 15:00 – 17:00 pm.</p>

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p style="text-align: center;">CLASE 2</p> <p>El alumno identificará cada uno de los elementos filosóficos que constituyen el concepto de amistad en la obra <i>Ética a Nicómaco</i> de Aristóteles</p>	<p>Exposición 20 min.</p> <p>Discusión dirigida. Lectura en voz alta. 40 min.</p> <p>Debate grupal 30 min.</p> <p>Interrogatorio de conocimientos aplicados 15 min.</p>	<p>Pizarrón (Esquemas)</p> <p>Selección de libro de texto</p> <p>Hoja de actividades para resolver: cuestionario general de conocimientos.</p>	<p>El alumno identificará los conceptos que caracterizan la propuesta filosófica del autor a partir de los esquemas presentados por el profesor.</p> <p>El alumno someterá a reflexión colectiva cada uno de los conceptos que constituyen la amistad aristotélica.</p> <p>El alumno entregará un ensayo de una cuartilla a partir de la problematización llevada a cabo en el salón de clase.</p>	<p>Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i>, UNAM, 1971.</p> <p>Campuzano García, Hilda; <i>Diccionario de Filosofía</i>, 1997.</p>	<p>29 de Marzo de 2012 15:00 – 17:00 pm.</p>

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p style="text-align: center;">CLASE 3</p> <p>El alumno identificará cada uno de los elementos filosóficos que constituyen el concepto de amistad en la obra <i>Ética a Nicómaco</i> de Aristóteles.</p>	<p style="text-align: center;">Exposición. (lluvia de ideas) 40 min.</p> <p style="text-align: center;">Seminario integrador. Lectura en voz alta. 60 min.</p>	<p style="text-align: center;">Selección de texto</p> <p style="text-align: center;">Hoja de actividades</p>	<p>El alumno expondrá frente al grupo las respuestas elaboradas en la sesión anterior para elaborar en conjunto una idea general del concepto de amistad aristotélica.</p> <p>El alumno leerá en voz alta el texto seleccionado para reconocer los diversos conceptos que constituyen la amistad aristotélica.</p> <p>El alumno redactará un ensayo final a partir de la dinámica integradora de grupo.</p>	<p>Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i>, UNAM, 1971.</p> <p>Campuzano García, Hilda; <i>Diccionario de Filosofía</i>, 1997.</p>	<p style="text-align: center;">10 de Abril de 2012</p> <p style="text-align: center;">15:00 – 17:00 pm.</p>

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p>CLASE 4</p> <p>El alumno enriquecerá su reflexión sobre el tema de la amistad aristotélica a partir del análisis de una obra literaria.</p>	<p>Exposición. 30 min.</p> <p>Lectura guiada (lectura en voz alta) 15 min.</p> <p>Interrogatorio. 40 min.</p> <p>Interrogatorio 20 min.</p>	<p>Pizarrón (esquemas)</p> <p>Selección de texto.</p> <p>Pizarrón (esquemas)</p> <p>Hoja de actividades.</p>	<p>Presentación biográfica del autor.</p> <p>Valoración de la propuesta del autor.</p> <p>Desarrollo del concepto propuesto en la obra.</p> <p>Lectura del texto seleccionado por el profesor.</p> <p>Problematización conceptual a partir de las obras seleccionadas por el profesor.</p> <p>Entrega y solución de cuestionario.</p>	<p>Cate, Curtis; Saint-Exupéry, <i>Emecé</i>, 1970.</p> <p>Saint-Exupéry, Antoine de; <i>El Principito</i>, Océano, 2001.</p>	<p>12 de Abril de 2012</p> <p>15:00 – 17:00 pm.</p>

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p>CLASE 5</p> <p>El alumno enriquecerá su reflexión sobre el tema de la amistad aristotélica a partir del análisis de una obra literaria.</p>	<p>Exposición. 30 min.</p> <p>Lectura guiada (lectura en voz alta) 15 min.</p> <p>Interrogatorio. 40 min.</p> <p>Interrogatorio. 20 min.</p>	<p>Pizarrón (esquemas)</p> <p>Selección de texto.</p> <p>Pizarrón (esquemas)</p> <p>Hoja de actividades</p>	<p>Presentación biográfica del autor.</p> <p>Valoración de la propuesta del autor.</p> <p>Desarrollo del concepto propuesto en la obra.</p> <p>Lectura del texto seleccionado por el profesor.</p> <p>Problematización conceptual a partir de las obras seleccionadas por el profesor.</p> <p>Exposición de respuestas.</p>	<p>Cervantes Saavedra, Miguel de; <i>El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>, ed. Ramón Sopena, España, 1976.</p>	<p>19 de Abril de 2012</p> <p>15:00 – 17:00 pm.</p>

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p>CLASE 6</p> <p>El alumno enriquecerá su reflexión sobre el tema de la amistad aristotélica a partir del análisis de una obra literaria.</p>	<p>Exposición. 30 min.</p> <p>Seminario integrador Lectura guiada (lectura en voz alta) 30 min.</p> <p>Debate 45 min.</p>	<p>Pizarrón. (esquemas)</p> <p>Selección de texto.</p> <p>Hoja de actividades.</p>	<p>Presentación biográfica del autor.</p> <p>Valoración de la propuesta del autor.</p> <p>Desarrollo del concepto propuesto en la obra.</p> <p>Lectura del texto seleccionado.</p> <p>Problematización y construcción conceptual a partir de las obras seleccionadas.</p>	<p>Wilde, Óscar; “El amigo fiel”, en <i>Cuentos clásicos juveniles</i>, Alfaguara, México, 2003.</p>	<p>17 de Abril de 2012</p> <p>15:00 – 17:00 pm.</p>

OBJETIVOS	TÉCNICAS	MEDIOS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	DÍA / HORARIO
<p style="text-align: center;">CLASE 7</p> <p>El alumno elaborará una reflexión final sobre el tema de la amistad aristotélica a partir del análisis de las obras propuestas.</p> <p>El alumno reconocerá la relación entre ética y filosofía así como la importancia de elaborar una interpretación sobre los diversos problemas morales prácticos analizados en la clase.</p>	<p style="text-align: center;">Exposición 20 min.</p> <p style="text-align: center;">Seminario integrador.</p>	<p style="text-align: center;">Pizarrón. (cuadro sinóptico)</p>	<p>El alumno apreciará un conjunto de conclusiones que le conducirán a la elaboración de un ensayo final para acreditar el semestre.</p> <p>El alumno redactará un ensayo donde relacione los conceptos filosóficos y literarios de los autores analizados.</p>	<p>Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i>, UNAM, 1971.</p> <p>Saint-Exupéry, Antoine de; <i>El Principito</i>, Océano, 2001.</p> <p>Cervantes Saavedra, Miguel de; <i>El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>, ed. Ramón Sopena, España, 1976.</p> <p>Wilde, Óscar; “El amigo fiel”, en <i>Cuentos clásicos juveniles</i>, Alfaguara, México, 2003.</p>	<p style="text-align: center;">19 de Abril de 2012 15:00 – 17:00 pm.</p>

2.-Cuestionario para estudiantes de Bachillerato

Cuestionario para estudiantes de Bachillerato.

Instrucciones.- Lee con atención las siguientes preguntas y responde objetivamente -de modo sincero, sin prejuicios- lo que opinas de la asignatura de filosofía.

1.- Cuando cursaste la materia de filosofía... ¿cuál fue tu primera impresión sobre la materia?

Aburrida, por eso deje de entrar a clases y ahora me encuentro aquí pero veo que no era lo que pensaba

2.- La filosofía es una materia...

a) Complicada, porque...

b) Interesante, porque... Pues ahora me parece interesante ya que me hace ver o razonar las cosas de otro modo aunque resulte medio complicada me suele ser divertido y ya me es interesante

c) No tiene mucho sentido, porque...

d) (Otra)

3.- ¿Consideras necesario el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato? (si) (no) ¿por qué?

Si, ya que nos prepara para afrontar los problemas que se pueden presentar en un futuro, habla sobre la importancia de razonar y no actuar por actuar

4.- Al terminar tus estudios de bachillerato, ¿estudiarías la licenciatura en filosofía? (si) (no) ¿por qué?

No, francamente no me agrada mucho esa idea tengo en mente estudiar otra cosa.

3.-Actividad de diagnóstico

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

PLANTEL AZCAPOTZALCO.

ACTIVIDAD DE DIAGNÓSTICO.

Nombre: Itzia Mendola Leal

Grupo: 691

Fecha: 03/Mayo/2012

Instrucciones: Antes de dar inicio a la clase, responde a las siguientes preguntas.

¿Para ti, qué es la amistad?

¿Cómo consideras que debe ser un amigo?

La amistad para mí, es un complemento ~~de te~~ que podemos encontrar en la vida los seres humanos, es una compañía que cada uno de nosotros escogemos para disfrutar, platicar, confiar, etc.; en fin con un amigo se pueden hacer un sin fin de cosas, pero sobretodo, una amistad es importante ya que en ella podemos encontrar un aliado.

Creo que la base de la amistad es la honestidad, por ello un amigo debe ser honesto (claramente), leal, fiel, confiable, sincero, puro, respetuoso, etc.
Los amigos que en realidad son eso deben cubrir varios aspectos.

ACTIVIDAD - CUESTIONARIO

- 1.- ¿Cuál es la relevancia o por qué es importante la amistad para Aristóteles?
- 2.- ¿Cuántas clases de amistad distingue Aristóteles?
- 3.- A partir de la lectura de Aristóteles, ¿podrías establecer una definición de amistad entre el farolero y su farol? SI / NO ¿por qué?
- 4.- Explica brevemente el encuentro entre el Principito y el farolero a partir de los conceptos aristotélicos de la amistad. (Por qué el Principito decide retirarse del planeta habitado por el farolero)
- 5.- ¿Consideras adecuado y / o enriquecedor para tu formación como estudiante la enseñanza de conceptos filosóficos a partir de relatos literarios? SI / NO ¿por qué?

1.- Él menciona que es una virtud necesaria y bella ~~porque~~ debido a que como personas siempre necesitamos a alguien más cercano que nos pueda apoyar.

2.- Las amistades virtuosas o perfectas y la amistad placentera y útil

3.- No, es su trabajo y él lo hacía por obligación más no por que quisiera establecer una relación con el farol. Además de que con él no podía tener una amistad recíproca.

4.- El principito decide retirarse debido a que no había lugar en el pequeño planeta para los dos. El farolero quería que él le ayudara a resolver su problema.

5.- Sí porque nos enseña las cosas de diferentes maneras para comprenderlas mejor

Elaboró: Miguel Ángel Flores Ávila.

Gómez Chavero Israel

5.-Actividad de comprensión e interpretación

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN FILOSÓFICA.



Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Azcapotzalco.

Nombre del alumno:

Santana Escalona Itzel

Grupo: 691

Equipo # _____

Fecha: 08-05-12.

Instrucciones: Después de haber leído *El amigo fiel* de Óscar Wilde, redacta una reflexión haciendo uso de conceptos filosóficos tales como *virtud*, *hábito virtuoso*, *hábito vicioso*, *amistad perfecta*, *amistad útil*, *amistad placentera*, *utilidad*, *necesidad*, *virtud*, entre otros, para después comentarlo en clase.

Creo que la lectura me dejó una buena reflexión porque me hace pensar en que lugar puedo estar en una amistad, en la lectura el único amigo virtuoso fue claramente Hans porque el sin interés alguno hizo todo lo posible por ayudar a su amigo el molinero, aquí no puedo decir que existía una amistad perfecta porque no hay reciprocidad, además de que el molinero solo pensaba en sus intereses a pesar de que lo tenía. Todo, podría decir que por parte del molinero existía una amistad placentera y a la vez útil porque solo sacaba provecho de las buenas acciones y favores que hacía Hans. Hans tenía un hábito virtuoso porque tenía sus responsabilidades y las dejaba por hacerle favores a otros sin quejarse y al contrario, hacerlo con ~~su~~ entusiasmo, tal vez, para el molinero puedo decir que tenía un hábito vicioso porque solo se aprovechaba de Hans, haciéndolo un hábito. Por supuesto que Hans tenía mucha utilidad para todo y ayudaba a quien lo necesitaba, y fue tal su convicción de que existía una amistad que liberalmente dió su vida por él. «

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN FILOSÓFICA.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Azcapotzalco.

Nombre del alumno: Itzia Mendiola Led

Grupo: 691 Equipo # _____

Fecha: 8/May/2012

Instrucciones: Después de haber leído *El amigo fiel* de Óscar Wilde, redacta una reflexión haciendo uso de conceptos filosóficos tales como *virtud*, *hábito virtuoso*, *hábito vicioso*, *amistad perfecta*, *amistad útil*, *amistad placentera*, *utilidad*, *necesidad*, *virtud*, entre otros, para después comentarlo en clase.

Creo que es un cuento que tiene una moraleja clara, y una enseñanza, a mi criterio Hans hacía la práctica pero a la vez se puede tornar un tanto "menzo" ya que creo que el molinero a veces lo utilizaba nada más para que le hiciera favores que, en vez de ser meramente "favores", más bien eran trabajos o actividades que él no quería hacer, también Hans, supongo que accedía por la promesa de que le iban a regalar la Carretilla, pero a mi gusto cuando una persona, en especial un amigo, si te regala algo lo hace por voluntad, no para que tú le muestres tu agradecimiento trabajando para él. Creo que puede aplicar el dicho de "hoy por ti, mañana por mí".

Se me hace triste cómo al final Hans muere en una actividad encomendada por el molinero y más aún que no le haya prestado ni siquiera la linterna siendo que las condiciones para nada eran favorables, me hubiese gustado que al final el molinero hubiera hecho consciencia sobre ello.

ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN FILOSÓFICA.

Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Azcapotzalco.

Nombre del alumno: Dariana Lozano Domínguez

Grupo: 691 Equipo # _____

Fecha: 8-May-17.

Instrucciones: Después de haber leído *El amigo fiel* de Óscar Wilde, redacta una reflexión haciendo uso de conceptos filosóficos tales como *virtud, hábito virtuoso, hábito vicioso, amistad perfecta, amistad útil, amistad placentera, utilidad, necesidad, virtud*, entre otros, para después comentarlo en clase.

~~El amigo más que con la persona en que
confiamos es una~~

En esta lectura nos habla de como se ven desde dos puntos totalmente diferente como ven la amistad.

Para Hans la amistad del molinero era perfecta el tenía virtudes y para no terminar con ella y quedar bien descuidaba su jardín por cumplirle todos los favores que le pedía ya que a cambio de esto el molinero le iba a regalar una carretilla.

Desde el punto de el molinero era un aprovechado ya que se ~~con~~ con la amistad que le brindaba Hans. ~~su amistad era una amistad perfecta~~ para el su amistad con Hans era útil ya que el nunca le decía que no a nada que le pidiera ya que su pretexto era su ~~regalo~~ carretilla, que le iba a regalar.

Fuentes de Consulta

- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Aguilar, España, 1982
- Beuchot, Mauricio, *Tratado de Hermenéutica Analógica*, Facultad de Filosofía y Letras, México, 2000
- Blos, Peter, *Psicoanálisis de la adolescencia*, Joaquín Mortiz, México, 1975
- Colegio de Ciencias y Humanidades, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, *Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, México, 1996
- Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico Social, *Programas de Estudio de Filosofía I y II*, Dirección General, UNAM, México, 1996
- Deleuze, Gilles, y Guattari, Félix, *¿Qué es la Filosofía?*, Anagrama, Colección Argumentos, España, 2001
- Gagné, Ralph, *Las condiciones del aprendizaje*, Interamericana, México, 1987
- García Camacho, Trinidad, *Educación Media Superior: aportes*, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 2001
- Izuzquiza, Ignacio, *La filosofía como forma de vida*; Síntesis, S. A., España, 2005
- Jitrik, Noé, *La lectura como actividad*, Premia editora, México, 1982
- Ladrón de Guevara, Moisés, *La lectura*, SEP, colección El Caballito, México, 1985
- Mailloux, Steven, *Interpretación*, en *Hermenéutica*, España, 2003
- Saint-Exupéry, Antoine de, *El Principito*, Océano, España, 2001
- Salazar Bondy, Augusto, *Didáctica de la Filosofía*, Universo, S. A. Perú, 1967
- Vigotsky, Lev Semionovich, *El constructivismo en la práctica educativa*, editorial Teide, Madrid, España, 2000
- Wilde, Óscar, *El Amigo Fiel*, en *Cuentos clásicos juveniles*, Alfaguara, México, 2003
- Xirau, Ramón; *Introducción a la historia de la filosofía*, UNAM, México, 2009