

OLIVIA MIRELES VARGAS

COORDINADORA

An engraving of Philosophy by Pieter Gillis, depicting a woman seated in the center, holding a book. She is surrounded by allegorical figures: a man on the left holding a sign that says 'CAUSA RVM', a child on the right holding a sign that says 'COGNITIO', and a woman in the foreground holding a sign that says 'MORALIS'. The scene is set against a background of clouds and architectural elements.

**Filosofía:  
caminos diversos  
e innovadores para  
su enseñanza en el  
bachillerato**



**Pedagogía**

**@Schola**

**FFL**

**UNAM**







**Filosofía: caminos  
diversos e innovadores  
para su enseñanza  
en el bachillerato**

@Schola Pedagogía



COLECCIÓN IMPACTO EN LAS AULAS DE LA MAESTRÍA  
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

HUMANIDADES.

Olivia Mireles Vargas y Moisés Ornelas Hernández  
coordinadores de la colección.

OLIVIA MIRELES VARGAS

*Coordinadora*

# Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato



@Schola

PEDAGOGÍA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Primera edición:  
Noviembre de 2021

DR © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Avenida Universidad 3000,  
Colonia Universidad Nacional Autónoma de México,  
C. U. Delegación Coyoacán,  
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-5309-9

Todas las propuestas para publicación, presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y siguiendo el método de “doble ciego” conforme las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción parcial total,  
por cualquier medio, sin autorización escrita  
del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México

## CONTENIDO INTERACTIVO

@

- Presentación
- Introducción
- I Avances, vicisitudes y retos de la madems filosofía
- II Ética y didáctica de la autonomía
- III La pregunta que refuta: una propuesta para la enseñanza de la ética
- IV Metodología existencial como didáctica de la filosofía
- V Formación de experiencias y aprendizaje significativo en las aulas
- VI Expresión corporal y actividad filosófica
- Siglas
- Sobre los autores
- Bibliografía
- Índice

presentación audiovisual  
haz click en el enlace  
<https://youtu.be/zq0Epdw3G9c>



o puedes acceder vía QR



*Para todos los profesores  
del bachillerato que día a día  
se esfuerzan por mejorar su práctica  
en el aula, en particular para  
quienes han pasado por un proceso  
de transformación profesional en la  
Maestría en Docencia  
para la Educación Media  
Superior de la UNAM.*

---

## PRESENTACIÓN

@

MARÍA ESTHER URRUTIA

Presentar un producto editorial es una gran alegría para nuestra Universidad, donde la difusión de conocimiento es una de sus tareas sustantivas. Este valor se incrementa cuando la obra aborda la enseñanza en el bachillerato donde se forma a los jóvenes que serán nuestro futuro.

Los libros universitarios son textos con contenido especializado que apoyan tanto a la enseñanza como a la práctica profesional y la UNAM es decana de las editoriales universitarias en México; por ello, es un honor para nosotros formar parte de esta tradición y presentarles el libro *Filosofía: Caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato*.

Esta obra es resultado del trabajo realizado por graduados de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior del campo de Filosofía y es un orgullo para MADEMS ser testigo de su surgimiento.

— @ — í —

Los autores escribieron sus aportaciones con la finalidad de que las estrategias de enseñanza que presentan fueran de ayuda a otros docentes, no sólo de la valiosa disciplina de la Filosofía, sino que además puedan ser adaptadas a otros campos de conocimiento. De ahí la versatilidad de esta obra que hoy se ofrece a la comunidad.

A la coordinadora de esta publicación, mi reconocimiento por la forma tan precisa y puntual que presenta la historia de MADEMS-Filosofía a quince años de que la UNAM creara e implementara este Programa de Maestría. Ese testimonio es y será una memoria invaluable para nuestros actuales y futuros profesores, trabajadores y alumnos. Asimismo, aporta un valor extra a esta obra, ya que en el capítulo que desarrolla se presentan consideraciones finales y recomendaciones. Es importante señalar que muchas de ellas ya han sido atendidas, debido a que han sido observadas por el Conacyt como recomendaciones en el proceso de acreditación, de esta forma, el valor de su contenido es mayor porque no sólo es teórico, sino también práctico y estoy segura ha enriquecido el valor y la calidad del Programa MADEMS.

Al inicio, el objetivo de MADEMS era formar a los docentes universitarios, pero con el paso de los años y debido al interés de profesores de otras instituciones ingresaron otro perfil de maestrantes, hoy en día también son aceptados jóvenes egresados de otras instituciones interesados en hacer de la docencia su plan profesional y de carrera. Así, formamos a los futuros docentes que tendrán bajo su responsabilidad la formación de los bachilleres universitarios.

El contenido aborda: Avances, vicisitudes y retos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de la Filosofía; Ética y didáctica de la autonomía; La pregunta que refuta: una propuesta para la enseñanza de la ética; Metodología existencial como didáctica de la Filosofía; Expresión corporal y actividad filosófica, y Formación de experiencias y aprendizaje significativo en las aulas, muy bien redactados por extraordinarios docentes: Olivia Mireles Vargas, Paola María del Consuelo Cruz Sánchez,

Yeniza Castro Perdomo, Manuel Alejandro Magadán Revelo, Guillermo Callejas Buassi, y Raissa Pomposo Gómez.

El título de esta obra *Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato* me parece muy adecuado, ya que enfatiza la importancia de la formación docente para la enseñanza de esta materia en este nivel educativo.

La formación docente se considera un proceso donde el profesor establece las metas de desempeño y favorece un ambiente adecuado para el aprendizaje dentro del marco que la institución provee.

Es importante señalar la aplicación de estrategias y técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo colaborativo, la participación, la creatividad, la motivación, la libertad de expresión, el uso y empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, el análisis, la investigación, ya que cada educador debiera tener claro lo que Esquivel (2003) dice: “que se educa para ser y se es en tanto se es educado... con ello obtiene un buen conocimiento de sí mismo, se relaciona de una manera adecuada con el otro, con la naturaleza y con las herramientas que él mismo produce”. Y agrega “de acuerdo a como sea nuestro ser, así será nuestro vivir. Viviremos de acuerdo a como somos. Educar, ser y vivir son así, términos interrelacionados. Se educa para ser y se vive de acuerdo a como se es” (310).

Dado que la enseñanza de la Filosofía es tan importante porque conlleva el sentir de la educación, educar para aprender a vivir con uno mismo y con los otros, con la diversidad social y para el bien social, la edición de esta nueva obra será un gran éxito y de mucha utilidad, no sólo para los miembros de MADEMS, sino para todos los educadores de México.

Mucho éxito para la obra *Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato*, que los lectores se beneficien de ese conocimiento y del trabajo realizado por la coordinadora de esta obra.

---

## INTRODUCCIÓN

@

OLIVIA MIRELES VARGAS  
Y MOISÉS ORNELAS HERNÁNDEZ

**E**n los años ochenta del siglo XX, voces de especialistas y actores involucrados en niveles de dirección en el ámbito de la educación insistieron en la necesidad de promover una relación más estrecha con la Educación Media Superior, a fin de mejorar el nivel de enseñanza. En efecto, en esos años se pugnó por la creación de programas de perfeccionamiento dirigidos a elevar la calidad de la docencia en el bachillerato, a sabiendas de que este nivel desempeña un papel determinante en el acceso a la educación superior en el sistema educativo nacional (Pantoja Morán, 1983).

La preocupación planteada hacia el bachillerato encontró de forma gradual un eco positivo en las reformas educativas que tuvieron lugar en los años noventa del siglo XX que impulsaron un cambio en la dirección de la educación (Lapít Sarre, 2004). La nueva orientación, en particular, se vio reflejada en la necesidad de actualizar los programas de

estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación y otras más. El marco de acción de esta política educativa y de planeación fue la descentralización de la educación, la cual buscó modernizar la educación en el país e implementar un nuevo concepto de la federalización educativa misma que no se detendría al cierre del siglo (Ornelas, 2009; Arnaut y Giorguli, 2010).

Para el bachillerato todo este proceso de reforma derivaría en la declaración de su obligatoriedad en el país lo cual trajo en el siglo XXI, nuevos desafíos en la cobertura y en la formación de los docentes (Villa, 2010). En este escenario, y regresando a la preocupación de la formación docente en el bachillerato, en la Universidad Nacional Autónoma de México surgió una respuesta sobresaliente para enfrentar este problema en el ámbito escolar que fue la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior que se concretó en el año de 2004.

La Maestría, cuyo carácter es profesionalizante, nació con el objetivo central de mejorar la práctica del profesor del bachillerato con el propósito último de que los estudiantes de este nivel de enseñanza alcancen aprendizajes significativos en las diferentes asignaturas.

El valor de esta iniciativa institucional es relevante en el entendido de que la docencia no es un asunto menor, pues guarda una importancia mayor para la enseñanza y el aprendizaje y es sin duda uno de los pilares del sistema educativo mexicano. En ese sentido, resulta evidente la necesidad de que los profesores de bachillerato eleven su nivel de preparación profesional y modifiquen sus prácticas docentes. Pues en la medida de que esto suceda, mayores serán las posibilidades de que los jóvenes estudiantes obtengan aprendizajes permanentes, profundos y útiles. Todo ello será determinante para influir de manera positiva en la vida escolar, personal y, en el mejor de los casos, también en el futuro profesional de los estudiantes.

El programa de MADEMS en sus distintas disciplinas o áreas de conocimiento (Filosofía, Física, Español, Historia,

Química, Ciencias Sociales, Psicología, Matemáticas y Biología), rebasa ya los tres lustros de vida en cuyo trayecto académico sus programas de estudio, como todo posgrado universitario, ha sido objeto de revisiones puntuales a fin de mantenerse vigente y acorde con los principios profesionalizantes que le dieron origen. A lo largo de todo este tiempo los resultados académicos obtenidos en términos generales son buenos, pues el programa sufrió un proceso de aclimatación en la práctica que le permitió, a través de las revisiones de su plan de estudios, salir fortalecido logrando en la actualidad que sus egresados tengan una presencia profesional en distintos bachilleratos del sistema de enseñanza media en el país. En este sentido, en la proximidad del quince aniversario del programa surgió la inquietud de realizar un ejercicio académico a fin de establecer el impacto del trabajo formativo desarrollado por los egresados en las aulas del bachillerato. El centro de este proyecto serían los trabajos de tesis de los alumnos aplicando una selección en función de su calidad académica y representatividad en los distintos campos disciplinares de la maestría.

La propuesta maduró a raíz de considerar la utilidad que un ejercicio de este tipo podría ofrecer para conocer el impacto práctico de la maestría en las aulas del bachillerato. Se planteó que el producto final de este ejercicio sería la reunión de los trabajos en un libro por áreas de conocimiento de la maestría. Después de varias reuniones convocadas por la Coordinación de MADEMS a la que asistieron los coordinadores generales de la colección, los responsables de docencia y el grueso de los alumnos elegidos para participar, se explicó la intención del proyecto y el método de trabajo a seguir para lograr textos con rigor académico.

A grandes rasgos así comenzó esta empresa académica que recibió el nombre de “Colección Docencia y alcances metodológicos en la enseñanza. Impacto en las aulas de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior”, la cual pretende llenar un vacío en el estudio de la enseñanza del bachillerato. Cuya principal aportación es ofrecer la



experiencia docente como una forma práctica de incidir en la planeación de la enseñanza y el aprendizaje. Hay que señalar que el tema ha permanecido prácticamente olvidado y no dudamos que sus aportes serán de gran utilidad para el gremio docente en el ámbito nacional e incluso en el internacional.

En este contexto, *Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato*, coordinado por la doctora Olivia Mireles Vargas, es el primer libro con el que se inaugura esta colección. En conjunto, la colección es una propuesta académica que recoge y agrupa varios textos especializados organizados por áreas de conocimiento, los cuales se desprenden de las distintas disciplinas que integran el programa de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), que versan sobre el aprendizaje, la enseñanza, la práctica docente y la formación de profesores del bachillerato.

Se trata de un esfuerzo académico el cual busca difundir a un público especializado y general los resultados tangibles a través de los trabajos de grado de los egresados en el aula del programa de posgrado (MADEMS).

El proyecto se pensó como un espacio de difusión para un número selecto de trabajos elaborados por los alumnos de distintas generaciones de MADEMS que se graduaron de forma sobresaliente y que, en efecto, transitaron por un proceso de profesionalización docente en este programa de posgrado.

Sin embargo, se debe insistir en el reto que significó para los egresados el participar en esta experiencia editorial, pues se tradujo en mostrar, a los colegas del gremio, cómo encararon el reto de mirar, reflexionar y transformar su propia práctica en el aula, la cual resultó doblemente enriquecida por las miradas obtenidas en su experiencia profesional reciente. Ahora bien, el orden de aparición de los libros que integran la colección editorial se publicará de manera paulatina. También se consideró, como complemento a lo anterior, que era necesario dar a conocer algunos de

los procesos institucionales que caracterizan a la MADEMS en tanto que este programa es pionero en la formación de docentes para el nivel medio en nuestro país. De tal manera que en cada libro de la colección el lector encontrará dos secciones: un primer capítulo que presenta una revisión, descripción y análisis de la MADEMS específicamente en un campo de conocimiento (Filosofía, Física, Español, Historia, Química, Psicología), elaborado por algún profesor o tutor; y cuatro o cinco capítulos con propuestas didácticas elaboradas por los egresados de este programa, mismas que se pusieron en marcha en alguna institución pública o privada del nivel medio, y que son revisadas a la luz de la experiencia posterior como docentes en ejercicio.

Cabe señalar que no se trata solamente de una recopilación de trabajos que se suman al colectivo, en el entendido de que son colaboraciones que se elaboraron con lineamientos específicos para lograr un propósito concreto. Con esta intención los textos se fortalecieron con la mirada del otro, es decir, del colega que comparte preocupaciones similares en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la práctica docente en el bachillerato. De igual forma, se debe subrayar que son textos que tienen en común la genuina intención de contribuir al campo de la docencia con respuestas a las preguntas que todo profesional se hace. Por ejemplo, qué, cómo, para qué y por qué enseñar, respuestas que, por supuesto no son únicas, ni ofrecen soluciones mágicas, sino que invitan a la reflexión de todo aquel cuya misión es posibilitar el aprendizaje de una asignatura curricular y contribuir en la formación integral de las futuras generaciones.

Es precisamente en este escenario que esta colección adquiere una relevancia, en dos sentidos: primero, porque pone al alcance de un público amplio lo que se está haciendo en la UNAM en cuanto a la formación de profesores para el bachillerato, esto es muestra la pertinencia, vinculación, calidad e impacto social que tiene MADEMS. Ahora bien, como lo señalamos anteriormente, una revisión de la historia reciente del bachillerato en nuestro país advierte que a partir

de la década de los años ochenta del siglo XX se hizo patente la necesidad de profesionalizar a los docentes de la educación media después de que la matrícula creciera exponencialmente (Zorrilla, 2008). En esa misma dirección se han promovido esfuerzos institucionales importantes, no obstante, estos resultaron insuficientes, pues muchas veces buscaron cumplir solo con requisitos laborales sin lograr un impacto positivo en las aulas. Bajo esta perspectiva, esta colección pretende mostrar cómo la formación docente bien dirigida puede impactar directamente en la práctica, y no sólo en términos técnicos de planeación y secuencias didácticas, sino a través de la concepción misma de lo que significa ser docente situado en un contexto específico. Una última razón por considerar en este plano es que este tipo de publicaciones en el escenario mexicano del nivel medio son muy escasas pese a que son muy necesarias para fortalecer el trabajo de los docentes en el aula. Una revisión sobre la producción académica en el nivel medio superior muestra que los estudios de las últimas dos décadas, como bien apuntamos, se dirigen a la necesidad de mantener la formación docente, atender el desafío de la demanda ante la obligatoriedad de la enseñanza media y la calidad de la educación (Ramírez Raymundo, 2015) y, claro está, alcanzar la equidad como una demanda social impostergable presente en el bachillerato (Aguilar Nery, 2019).

Con relación a este libro en particular, el primero de la colección, que aborda la enseñanza de la filosofía cabe recordar que en el 2008 esta asignatura de la enseñanza media con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), estuvo a punto de desaparecer de los planes de estudio del bachillerato. Sin embargo, la defensa académica que emprendió la comunidad filosófica en nuestro país hizo posible el regreso de su enseñanza a las aulas para seguir contribuyendo en la formación humanística de los jóvenes que cursan este nivel de estudios (Vargas Lozano, 2011).

En efecto, los programas de filosofía en sus distintas asignaturas (Lógica, Ética, Historia de las Doctrinas Filosóficas,

Introducción a la Filosofía, Temas Selectos de Filosofía, y Estética) varían en cada institución —Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, preparatorias estatales, bachilleratos tecnológicos— no obstante, todas éstas comparten la pretensión de lograr que los educandos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que los lleven —como parte de una formación integral— al desarrollo de un pensamiento racional, analítico, crítico y reflexivo. En este escenario actualmente para los profesores de filosofía es una tarea inaplazable diseñar, poner en marcha y evaluar propuestas de aprendizaje que se orienten a cumplir tal misión. En este sentido, en el ámbito de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio por fortuna la época en que aprender filosofía, se reducía únicamente a leer y repetir -sin sentido y sin interpretación- las máximas de diferentes filósofos de la antigüedad a la época contemporánea está siendo superada y sin duda debe quedar atrás. Hoy en día, los profesores más actualizados están preocupados de que los conocimientos filosóficos que imparten estén acompañados del filosofar, y han de procurar que ambas dimensiones (contenido y proceso) estén presentes en el aula para obtener los mejores frutos (Benítez Grobet, 2000). En este punto, Cifuentes y Gutiérrez señalan que en este nivel se ha de emplear “una filosofía viva que reclama una interlocución constante entre el profesorado y el alumnado, y que no se aprende memorizando pautas de acción, sino ejercitando el juicio, el razonamiento y la deliberación” (2010:6).

Por consiguiente, la formación del docente tal como es concebida en MADEMS en el campo de la filosofía, reclama no sólo la actualización y profundización en los saberes de la disciplina, sino también exige una formación pedagógica de primera línea y, por lo tanto, el conocimiento de la dimensión contextual, es decir, el analizar el papel socioeducativo. De tal manera que ahondar en los temas, enfoques y posturas filosóficas es tan importante como conocer las principales teorías sobre el aprendizaje, los modelos de en-

señanza, las metodologías didácticas y los recursos que actualmente se diversifican con el uso de la tecnología. A todo ello se suma la tarea de comprender que la práctica docente está situada, en coordenadas espaciales y temporales, las cuales están enmarcadas en una línea de la política educativa que responde a lineamientos institucionales, y sobre todo que en ella confluye el contexto social y cultural de una población escolar particular. Así pues, estos tres ejes de formación se articulan en un producto, en un diseño didáctico el cual no permanece estático, ni está a la espera de que los tomadores de decisiones lo consideren. Son proyectos que se han puesto en marcha, son experiencias vinculadas al conocimiento, es decir, teoría puesta en acción. De ahí su valía, y que resulte relevante dar a conocer el trabajo de los egresados de este programa de posgrado.

En esta dirección, el presente libro reúne un capítulo que analiza la evolución de MADEMS-Filosofía, como antesala de cinco propuestas didácticas de profesores que se han comprometido con su actividad docente. Pues sin duda han convertido su práctica en un ejercicio reflexivo, en el cual sus conocimientos filosóficos, pedagógicos y del contexto se ponen en juego para innovar y diseñar caminos diversos para enseñar la materia que conocen. Todo ello a fin de propiciar habilidades necesarias en la formación de un joven ciudadano capaz de proceder con criterio ético, así como habilidades para argumentar y refutar. En suma, sacar provecho de sus experiencias cotidianas y existenciales, haciéndolo un sujeto que también se reconozca como un ser dialógico, corpóreo y subjetivo. En cada uno de estos trabajos se lee a docentes que más allá de seguir instrucciones dictadas por los programas institucionales, o de enseñar a partir sólo de la experiencia, se han atrevido a ser creativos y han logrado innovar en el aula. En esta experiencia docente, han recorrido con éxito el circuito creador-ejecutor porque en su proceso de formación han sido capaces de aislar un problema, plantearlo con suficiencia, concebir y elaborar una solución,

así como asegurarse de su correcta aplicación (Perrenaud, 2007).

En síntesis, aquí no se encuentran modelos ideales, lo que se ofrece son opciones viables y prometedoras, elaboradas por docentes, para todos aquellos que quieren explorar nuevos caminos y a la vez construir otras posibilidades de aprendizaje.

El plan de esta obra colectiva es el siguiente:

En el primer capítulo, Olivia Mireles, hace un análisis de la trayectoria institucional de la MADEMS-Filosofía a lo largo de sus quince años de existencia. Describe y explica los procesos de incorporación, tutoría y graduación del programa mencionado para mostrar su progreso. Ofrece también algunas recomendaciones para contribuir al logro de los objetivos institucionales de la maestría.

En el capítulo segundo, Paola María del Consuelo Cruz, muestra los resultados del diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la ética basada, pedagógicamente, en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y, filosóficamente, en la idea kantiana de *autonomía y educación práctica*, entendiendo por esta última el desarrollo de la prudencia y la moralidad del estudiantado.

El capítulo tercero, elaborado por Yeniza Castro, se presentan los resultados de una intervención docente elaborada para la enseñanza de la ética. Ésta se fundamentó en la pregunta que refuta con el fin de incentivar en el alumnado el cuestionamiento de las opiniones que se dan por hecho sin que medie la reflexión. El constructivismo pedagógico y el *elenchus* (refutación) socrático desde la filosofía son las vertientes teóricas que apoyaron la intervención. Incluye un modelo que brinda una guía general para quien desea seguir la propuesta.

En el capítulo cuarto, Manuel Alejandro Magadán, comparte una metodología didáctica a partir del sentimiento radical de la angustia existencial ante la muerte. Expone algunos principios que deben encontrarse en la docencia y

enseñanza de la filosofía a partir de este método. Posteriormente entrega las planeaciones que orientaron la intervención en el aula. Por último, se muestran las reflexiones finales tras poner en marcha dicha metodología.

El capítulo quinto, escrito por Guillermo Callejas, parte de la idea de que en el bachillerato no se logran aprendizajes profundos en la asignatura de filosofía. Para paliar esta situación, propone una metodología basada en algunos principios de la hermenéutica y el aprendizaje significativo. En ésta se detalla la importancia de propiciar la experiencia y la vivencia de los alumnos con respecto de los contenidos filosóficos.

En el sexto y último capítulo, Raissa Pomposo, presenta un camino para enseñar cuya base es la idea de corporeidad y filosofía, es decir, propone una experiencia del sentir como integración del filosofar. Su apuesta se concreta en el taller *Filosofías en movimiento*, a través del cual muestra que es posible rebasar los muros del aula para que el joven bachiller pueda explorar el mundo con sus ojos, sentidos, pensamientos y reflexiones.

Éstos son los caminos diversos e innovadores que se presentan con un mismo fin, el aprendizaje de la filosofía en el bachillerato. Esperamos que puedan ser transitados por muchos y que surja de ahí la inspiración necesaria para descubrir múltiples posibilidades que pueden y deben construirse en el ámbito de la docencia.



I  
AVANCES, VICISITUDES Y RETOS  
DE LA MADEMS FILOSOFÍA

@

OLIVIA MIRELES VARGAS

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es un programa de posgrado con carácter profesionalizante que, desde sus orígenes en 2003, ha tenido como objetivo “formar sólida y rigurosamente, con un carácter innovador, multidisciplinario y flexible, profesionales de la educación a nivel de maestría, para un ejercicio docente adecuado a las necesidades de la Educación Media Superior” (UNAM, 2003: 17). Para lograr lo propuesto, el plan de estudios ha tenido desde entonces una estructura curricular de cuatro semestres diseñada para que el docente en activo, o el futuro docente, se apropie de una formación pedagógico didáctica general y específica de la disciplina que enseña, así como para que conozca sobre las cuestiones éticas y sociales vinculadas al ejercicio docente, sin dejar de lado la actualización disciplinaria.

— | @ | —  
í

Hoy día, la Maestría forma profesores en 14 campos del conocimiento: Biología, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Español, Física, Filosofía, Francés, Geografía, Historia, Inglés, Letras Clásicas, Matemáticas, Psicología y Química. Es así como en este programa confluyen diferentes dependencias universitarias tales como la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), el Instituto de Investigaciones Filológicas, la Facultad de Química, la Facultad de Ciencias, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, entre otras.

Para egresar es necesario que los estudiantes cubran el total de los créditos y que cumplan con alguna de sus opciones de graduación: tesis, publicación de un artículo científico en alguna revista especializada, reporte de práctica docente, informe académico por experiencia o práctica profesional. De acuerdo con la normatividad del posgrado, en cualquiera de estas modalidades, el estudiante trabaja acompañado de un tutor y un comité tutorial, es decir, dos académicos que apoyan la labor del tutor principal para contribuir, desde diferentes ángulos, a la consolidación del trabajo académico.

Después de 15 años de funcionamiento este programa ha tenido algunas transformaciones relevantes: en 2013 inició el proceso de evaluación, modificación y aprobación de un nuevo plan de estudios que culminó en 2015, lo que trajo consigo la incorporación de cuatro campos disciplinarios (Inglés, Francés, Psicología y Geografía) que no estaban en el plan original de 2003, así como la implementación de la modalidad a distancia (UNAM, 2015). Recientemente, el programa incorporó el área de Ciencias de la Salud, con la Facultad de Medicina como entidad académica participante. Finalmente, se modificaron algunos de los requisitos de ingreso y egreso, así como algunas de sus reglas operativas para optimizar los procesos (UNAM, 2019a). Asimismo, a lo largo de estos tres lustros, algunas áreas disciplinarias como Física, Biología y Filosofía han sido evaluadas favorablemente para su incorporación en el Programa de Posgra-

dos de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Es así como después de tales modificaciones y de varias generaciones de egresados que han intervenido directamente en la educación media, se hace necesario detenerse a sistematizar y analizar los procesos institucionales de esta maestría, en particular en el área de filosofía que es una de las que ha transitado hacia su consolidación y reconocimiento académico.

En este entendido, el capítulo tiene como objetivo describir y analizar los procesos de incorporación, tutoría y graduación del programa mencionado para mostrar sus avances, vicisitudes y retos. En el primer apartado se expone una breve explicación metodológica que detalla el procedimiento para el acopio y sistematización de información. El segundo aborda el contexto actual de la educación media superior y las particularidades de los docentes de filosofía en este escenario. En el tercero se detalla el proceso de incorporación, en el cuarto se exponen cuestiones sobre la tutoría, en el quinto se presentan datos y reflexiones sobre la graduación. Estos tres últimos apartados se trabajan principalmente con la propuesta conceptual de Sánchez y Arredondo (2001; 2004), que es una descripción analítica de los procesos seguidos en este programa a lo largo de 15 años. A manera de conclusión se ofrecen algunas recomendaciones para contribuir al logro de los objetivos institucionales de la maestría.<sup>1</sup>

### *Nota metodológica*

Este escrito es una reflexión sistemática en torno a los procesos de admisión e incorporación, las prácticas de tutoría

<sup>1</sup> Agradezco a la maestra Norma Angélica Lozano, responsable de docencia de la MADEMS-Filosofía, por compartir algunos datos y apoyar el proyecto. Mi agradecimiento también para Edwin Rojas por realizar, cuidadosamente, la primera revisión y corrección de este capítulo.

y la graduación en la MADEMS, particularmente en el campo de conocimiento de filosofía que tiene lugar en la FFL, programa que está dirigido a profesores de filosofía y materias afines que buscan una opción para fortalecer su labor y también para aquellos recién egresados de la licenciatura que pretenden dedicarse a la docencia en este nivel educativo impartiendo clases de esta disciplina y asignaturas vinculadas tales como ética, lógica, historia de las doctrinas filosóficas, historia de las ideas y estética.

Para ello, hemos recuperado información desde tres ámbitos institucionales, el primero es el ejercicio mismo de la docencia dentro del programa; el segundo, las reuniones individuales de tutoría con los estudiantes, así como el trabajo de los comités tutoriales; el tercero la participación como miembro del comité de ingreso. Esta triple experiencia abarca desde 2005 a la fecha, es decir tan sólo un año después de que la MADEMS abrió las puertas a su primera generación.

En las labores de docencia, año con año, la información se ha sistematizado en un cuaderno de notas. En esta bitácora se registran las respuestas a un breve cuestionario que los estudiantes responden de forma oral, a manera de presentación frente al grupo, como son los datos generales: edad, estado civil, situación laboral, años de experiencia docente, cursos de formación para profesores, entre otros. Asimismo, se tienen almacenadas en una base de datos fichas de evaluación que contienen anotaciones relevantes sobre cada alumno: cumplimiento y entrega de reportes de lectura, avance del proyecto de tesis y recomendaciones para la exposición de temas en el aula, que otorgan una visión en conjunto sobre su desempeño académico.

De la tutoría se conservan los archivos de los avances de tesis, así como el tiempo destinado al proceso de graduación. Ello ha permitido obtener información académica sobre el desarrollo y progreso de los proyectos. De esta forma, elaboramos una base de datos de ingreso, egreso, graduación, rezago y abandono de 2007-2017, así como con un archivo

de solicitudes de ingreso, proyectos de tesis iniciales y tesis concluidas de los alumnos graduados.

Sobre el comité de ingreso, conviene señalar que éste tiene la misión de seleccionar a los aspirantes que cumplen con los requisitos académicos para incorporarse a la maestría en cada publicación de la convocatoria. El proceso se lleva a cabo de manera colegiada por un grupo de profesores, tutores y el responsable de docencia.<sup>2</sup> En él se valoran tres cuestiones principalmente: *a)* conocimientos sobre la disciplina mediante un examen, *b)* habilidades y conocimientos generales sobre la docencia en un proyecto de intervención y su exposición, *c)* aspiraciones, motivaciones y expectativas mediante una entrevista personal. Esta participación en el mencionado grupo nos ha permitido tener acceso a datos directos y a los expedientes de los aspirantes de prácticamente todas las generaciones.

A partir de esta información y con el apoyo teórico de Sánchez y Arredondo (2001; 2004)<sup>3</sup> se formulan las reflexiones que aquí se presentan y que tienen como fin señalar algunos problemas en la operación del programa, pero también algunas formas de organización consideradas exitosas, así como recomendaciones para optimizar los procesos de este programa de posgrado, cuya misión principal es la formación de docentes para el nivel medio superior.

<sup>2</sup> La MADEMS está encabezada por una Coordinación General que aglutina 14 campos de conocimiento. Dada esta diversidad y amplitud se cuenta con el *responsable de docencia*, figura académico-administrativa que funge como enlace entre esa coordinación y las diversas áreas y entidades que la conforman; actualmente el programa opera con 22 personas que realizan esta tarea (UNAM, 2020).

<sup>3</sup> Esta propuesta teórica se considera actual y pertinente para comprender la vida académica del posgrado. Se diferencia de la *evaluación institucional*, basada en criterios e indicadores, y del *análisis estructural* de los programas educativos porque busca un análisis que contemple e integre varias dimensiones de la realidad social (política, institucional, prácticas y procesos, así como la subjetividad de los actores), evita explicaciones causales y apuesta por una perspectiva relacional (Bourdieu y Wacquant, 1995). En este orden de ideas, lo que aquí se sostiene es que la experiencia institucional de quienes participamos en el cotidiano de las instituciones educativas puede ser sistematizada para su análisis y comprensión desde marcos teóricos amplios, que permitan avanzar hacia propuestas concretas con miras al cumplimiento de los objetivos institucionales y el desarrollo de los educandos.

Conviene mencionar que también hemos hecho una revisión documental, principalmente sobre formación docente para el nivel de bachillerato, así como de los documentos institucionales, los reglamentos de posgrado en la UNAM, los textos de creación y modificación del plan de estudios de la MADEMS, incluyendo todo lo relacionado con las reformas educativas de los últimos años que han impactado en este nivel educativo.

### ***Formación de profesores y enseñanza de la filosofía***

En nuestro país la formación docente es todavía un tema pendiente. Existen instituciones encargadas explícitamente de formar a los profesores para los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), las escuelas normales, las cuales históricamente han jugado un papel muy importante en todo el país pues, aun con todos sus problemas, en éstas se han preparado profesionales de la docencia. Para ejercer el trabajo docente en el nivel bachillerato no existe, a la fecha, una preparación específica y todavía se incorporan a las aulas profesionales de distintas áreas del conocimiento (Física, Química, Letras, Biología, Ciencias Sociales, Filosofía, entre otras) que carecen de formación pedagógica y didáctica. Este asunto no es menor, pues cada vez son más los estudios que señalan la importancia de la formación docente, no sólo entendida como capacitación técnica, dirigida a conseguir los objetivos de aprendizaje en las aulas (Perrenoud, 2011).

En este escenario, la UNAM respondió a las necesidades sociales con la creación y puesta en marcha en 2003 de su primer programa para formar profesores del nivel bachillerato, de tal forma que la MADEMS comenzó a operar en el primer semestre de 2004. Más adelante, en el contexto nacional ocurrieron una serie de modificaciones en la esfera de la política educativa que necesariamente afectaron este

nivel e indirectamente en la MADEMS. Nos referimos a la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, la obligatoriedad del bachillerato en 2012 y la reforma educativa en 2013, a las que nos referiremos brevemente.

Con la RIEMS (SEP, 2008) paradójicamente la enseñanza de la filosofía cobró un lugar visible en la escena nacional, dado que en el mapa curricular común de las instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se propuso que dicha asignatura estuviera presente en el currículum con un enfoque transversal, pero se eliminaban todas las materias vinculadas a esta área del conocimiento. Frente a este suceso la comunidad filosófica tomó varias acciones hasta lograr su reincorporación. Señalar lo anterior es relevante en la medida en que, en términos de enseñanza para este nivel educativo, ninguna otra disciplina había sido tan cuestionada. Como consecuencia de tal decisión curricular, se generó una crisis laboral para los docentes de esta materia en dos sentidos: por un lado, para aquellos que ya contaban con un lugar de trabajo, pero quedaron sin carga horaria al no existir más las asignaturas filosóficas; por otro, para aquellos que en ese momento aspiraban a ingresar como profesores, este nivel cerraba una de las mayores oportunidades. Tras la batalla que abandonó principalmente el Observatorio Filosófico de México (OFM),<sup>4</sup> la filosofía volvió a los planes de estudio, pero, conviene señalar, con un cambio de enfoque orientado a la re-

<sup>4</sup> El OFM se fundó el 18 de marzo de 2009, como una respuesta para protestar por los cambios impuestos en la RIEMS, entre sus miembros fundadores se encuentran académicos de diferentes instituciones y de reconocido prestigio en el campo, tales como Guillermo Hurtado y Raymundo Morado de la UNAM, Gabriel Vargas y Carmen Trueba de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Más adelante se incorporaron personalidades como Adolfo Sánchez Vázquez, Luis Villoro y Juliana González, así como un grupo nutrido de profesores de bachillerato, licenciatura y posgrado de instituciones de todo el país. El devenir del movimiento de protesta de esta agrupación fue tan importante que logró que la filosofía volviera a las aulas de educación media, lo que se documentó a través de diversos textos (cartas a la opinión pública, comunicados y noticias en la prensa) que constan en la página oficial del OFM: [www.ofmx.com.mx/comunicados/dossier.html](http://www.ofmx.com.mx/comunicados/dossier.html)



solución de problemas de la vida cotidiana y la enseñanza de la argumentación no formal. Por su parte, aun cuando en el bachillerato de universidades autónomas, particularmente en el bachillerato de la UNAM, es decir el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se han conservado siempre las materias filosóficas, con un perfil humanista, en años recientes ha habido cambios en la orientación de sus programas de estudio, los cuales se decantaron principalmente hacia la enseñanza de la argumentación y la lógica no formal.<sup>5</sup>

Lo anterior adquiere importancia en cuanto a que los docentes de filosofía, desde entonces, enfrentan retos y exigencias distintos para su contratación y permanencia, además de solventar el hecho de impartir una materia que la política gubernamental consideraba poco relevante en el nuevo esquema de enseñanza por competencias.

Aunado a lo anterior, al declarar la obligatoriedad de este nivel educativo en 2012, se abrió la puerta a un número importante de aspirantes, pero sin contar con la infraestructura ni con los recursos materiales, tecnológicos y humanos para atender la demanda. Esto ha generado dinámicas particulares de flujo entre las diversas opciones de bachillerato que se ofrecen en la Ciudad de México y el área metropolitana, pues al estratificarse ha provocado que algunas instituciones tengan sobredemanda, mientras otras se han convertido en instituciones devaluadas a ojos de los aspirantes. Esto pone a los profesores de filosofía frente al reto de atender mayor número de estudiantes por grupo y en ocasiones a algunos que cursan el bachillerato en una opción que no es de su preferencia, lo cual los confronta con retos específicos.

Sumado a lo ya expuesto para el sexenio 2012-2018, con el decreto y las leyes secundarias de la reforma educativa en 2013 se establecieron nuevas formas de evaluación para

<sup>5</sup> Los programas de estudio de las asignaturas filosóficas en la ENP y el CCH pueden consultarse en <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html> y en <https://cch.unam.mx/programasestudio>, respectivamente.

el ingreso, la promoción y la permanencia de los docentes del nivel básico y medio superior (Segob,2013). A partir de entonces, al menos oficialmente, los lugares para los docentes se asignan por concurso nacional. Posteriormente a su ingreso, deben presentarse a una evaluación cada dos años para ratificar su permanencia. Son evaluados también si buscan algún tipo de promoción. Todo esto se acompaña de un perfil, unos parámetros y unos indicadores que sirven de referencia para cada evaluación del desempeño docente.<sup>6</sup> Conviene mencionar que esta medida de alcance nacional atañe a todas aquellas instancias vinculadas con la SEP y se da en el marco del modelo educativo por competencias. Los bachilleratos vinculados con universidades autónomas tienen procesos de incorporación de distinta naturaleza que regularmente pasan por interinatos de horas-clase, para poco a poco ganar más horas y posteriormente concursar por plazas de tiempo completo.

Lo anterior permite distinguir algunos problemas que perjudican este nivel educativo, quizá el más apremiante sea el de la formación docente,<sup>7</sup> dado que el nuevo perfil

<sup>6</sup> El documento: *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnico docentes en la Educación Media Superior*, estuvo vigente de 2014 a 2019. A partir de 2020, con el cambio de las políticas de gobierno, se creó la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y de los Maestros (USICAM), que es un “órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la Secretaría de Educación Pública, que tiene a su cargo las atribuciones que le confiere a esa dependencia la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y las que otras leyes establezcan”. Esta instancia es la encargada de establecer, el “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Media Superior Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión”. Recuperado de <http://file-system.uscmm.gob.mx/2020-2021/compilacion/Perfiles%20criterios%20indicadores,%20EMS%202020-2021.pdf>

<sup>7</sup> En un análisis sociohistórico de la educación media superior en nuestro país, Zorrilla reconoce que “la planta docente actual se encuentra inadecuadamente preparada, como resultado de la omisión docente y didáctica en su propia formación, que por lo general comprende una carrera universitaria y haber atendido, en el caso de los profesores con mayor experiencia, cursos intersemestrales o interanuales [...] A este respecto las maestrías en didácticas específicas con orientación disciplinaria están llamadas a cumplir un papel fundamental” (2012: 122).

exige una preparación pedagógica y didáctica que no se proporciona de manera sistematizada e institucional a los profesionistas de las diferentes áreas que aspiran o que se encuentran ejerciendo la docencia.

En este contexto se vislumbra la relevancia social de una maestría como la MADEMS, cuyo objetivo principal es profesionalizar la docencia y dotar a quienes la ejercen de conocimientos, saberes y habilidades necesarios, no únicamente para aprobar los exámenes de ingreso y permanencia o para lograr promociones en su lugar de trabajo, sino sobre todo para conseguir mejora en la enseñanza. Con esto se entiende que la maestría debería responder, en algún grado, a las demandas de formación que se presentan en las instituciones. Esto no quiere decir que el programa deba estar al servicio de las instancias gubernamentales, pero es necesario que considere positivamente los marcos institucionales en donde más tarde sus egresados tendrán su espacio de enseñanza.

Entonces, resulta pertinente preguntarse cómo ha funcionado la MADEMS en el área de filosofía en estos últimos años y cómo ha transitado a su etapa de consolidación. En el contexto de sus primeros 15 años de existencia conviene hacer un análisis de su trayectoria institucional, de sus procesos y prácticas, describir y examinar los mecanismos que han favorecido su desarrollo, que han propiciado su fortalecimiento como una instancia que asume la vocación de formar docentes para dotarlos de conocimientos y habilidades que les permitan tener una enseñanza efectiva en el contexto actual. Todo esto en el marco general del posgrado de la UNAM, donde cada programa posee normas operativas específicas y obviamente genera sus propias dinámicas, si bien tiene una estructura que regula los niveles de maestría y doctorado mediante un reglamento. En la MADEMS, por ser un programa que reúne 14 áreas del conocimiento y cada una de ellas tiene diferentes entidades, es menester precisar de nuevo que este capítulo se limita a tratar el área de filosofía únicamente en la FFL.

## ***Incorporación: logros, modificaciones y retos***

Como se mencionó ya, de acuerdo con Sánchez y Arredondo (2004), los procesos de incorporación, tutoría y graduación se entienden como un todo articulado, que hace posible la vida académica de un posgrado. Se parte de que el proceso de selección de los aspirantes y la integración de los estudiantes al programa, aunque son procesos iniciales, tienen repercusiones posteriores en los índices de abandono, egreso y graduación. Lo anterior se explica porque en la medida en que haya coincidencia entre los intereses, las demandas y las expectativas de los estudiantes con los objetivos, las metas y las exigencias de la institución es más probable que un alumno cumpla satisfactoriamente con las actividades señaladas en el plan de estudios. Si a esto se le suma un acompañamiento efectivo por parte de un tutor y un comité tutorial, las posibilidades de que el alumno obtenga el grado en el tiempo estipulado reglamentariamente se ven favorecidas. Por ello es importante detenerse a mirar lo que ha ocurrido en estos tres procesos a lo largo de 15 años para conocer las dinámicas que explican los resultados del programa.

El *proceso de incorporación* alude a la trayectoria que se sigue cada año lectivo e inicia con los trabajos del comité de ingreso para revisar y publicar la convocatoria y culmina cuando los alumnos se matriculan e inician sus estudios de posgrado de manera oficial. Este tránsito incluye principalmente tres momentos: *a)* Reclutamiento, *b)* requisitos de ingreso y evaluaciones, *c)* ajuste entre los estudiantes de nuevo ingreso y los usos y costumbres de la institución. A continuación, se detalla cómo se han llevado a cabo tales tareas, de tal manera que se puede observar que a lo largo de los años los procedimientos se han modificado y consolidado en gran medida gracias al trabajo colegiado entre el responsable de docencia y un grupo de tutores que cada ciclo se reúne para reflexionar e intervenir en aras de lograr los objetivos institucionales.

## *Reclutamiento*

Es el paso inicial para conformar una nueva generación en un programa de posgrado y se refiere a los mecanismos que la institución pone en marcha para dar a conocer su oferta académica, la cual depende, en gran parte, de que los candidatos potenciales conozcan el programa y se interesen en él. Este primer paso es importante porque en la medida que la demanda sea mayor se podrán seleccionar a aquellos aspirantes que además de cumplir con el perfil académico de ingreso tengan expectativas y aspiraciones que estén en sintonía con lo que la maestría ofrece y busca lograr.

Si se revisa la estrategia de reclutamiento que ha seguido la MADEMS-Filosofía encontramos que, al inicio de su operación, se limitó únicamente a publicar la convocatoria general en la que se dieron a conocer los requisitos vinculados a los documentos oficiales de identidad y al perfil profesional. Esto se publicó en la *Gaceta de la UNAM*, medio oficial de difusión de la institución, y circularon también algunos carteles en espacios del bachillerato universitario. Sobre el particular hay que señalar que aun cuando esa publicación tiene un tiraje de 15 000 ejemplares, sólo circula en las dependencias universitarias, lo que hizo que la difusión fuera local, por lo que los primeros aspirantes eran exclusivamente profesores del bachillerato de esa universidad. Por otro lado, debe señalarse que en ese momento la difusión por internet no estaba suficientemente consolidada.

Esto dio como resultado un número de aspirantes muy reducido, lo que ocasionó que la selección no fuera del todo rigurosa y en algunas ocasiones se propició un ingreso prácticamente “automático”. De esta información se deriva que los mecanismos usados para promocionar la maestría en principio fueron insuficientes y no dieron los resultados esperados. En el cuadro 1, se pueden apreciar las cifras del número de aspirantes y el número de aceptados:

**Cuadro 1**

| <i>Año</i> | <i>Aspirantes</i> | <i>Aceptados</i> |
|------------|-------------------|------------------|
| 2004       | 9                 | 9                |
| 2005       | 3                 | 3                |
| 2006       | 6                 | 3                |
| 2007       | 5                 | 3                |
| 2008       | 3                 | 2                |
| 2009       | 16                | 8                |
| 2010       | 5                 | 4                |
| 2011       | 12                | 6                |
| 2012       | 10                | 6                |
| 2013       | 11                | 5                |
| 2014       | 19                | 3                |
| 2015       | 30                | 5                |
| 2016       | 33                | 11               |
| 2017       | 21                | 9                |
| 2018       | 18                | 4                |

*Relación entre aspirantes y aceptados  
por semestre de ingreso*

*Fuente: Base de datos propia. Datos corroborados  
con información proporcionada por MADEMS Filosofía, FFL.*

A partir de 2009, la difusión de la convocatoria se amplió con el uso de la web y se publica en la página del posgrado de la UNAM, en la página de la MADEMS, y en el caso de Filosofía también en su propio sitio electrónico. La convocatoria para el programa se emite una vez al año, y en ella se detallan los requisitos y procedimientos. Esto es un recurso institucional que ha beneficiado al programa e incluso ha logrado alcances en otros países de América Latina, en particular en Colombia, de donde han llegado solicitudes de ingreso. Sin embargo, el número de aspirantes, como se observa, no se incrementó significativamente sino hasta 2015, probablemente debido a la reforma educativa de 2013 y al aumento de los requisitos de ingreso al subsistema de educación media superior.

En suma, la difusión en línea ha propiciado que aumente, en cierto grado, el número de aspirantes al programa y esto ha ocasionado la diversificación del perfil de ingreso, observable en el transcurso del tiempo mediante las solicitudes de aspirantes de diferentes instituciones educativas tales como el Colegio de Bachilleres, preparatorias del Estado de México, el Instituto de Educación Media Superior y bachilleratos del sector privado, entre otros. De tal modo que el reclutamiento por internet, aunado a la creación de la página institucional de la MADEMS, en donde se puede consultar información detallada, contribuyen a que el perfil de los aspirantes se diversifique no sólo en cuanto a la institución de procedencia sino también en cuanto a la edad, los años de experiencia y las trayectorias de formación. Eso dio una conformación distinta a los grupos, aunque éstos todavía eran reducidos.

### ***Requisitos y evaluaciones para el ingreso***

En principio debe decirse que los requerimientos de ingreso se establecieron en el plan de estudios, pero la forma en que se definen con precisión en lo que toca al ámbito académico se perfilan por las normas operativas del programa, así como por las decisiones del comité académico general y de comité de ingreso del campo de conocimiento de filosofía en particular. Por ende, es necesario que primero se enuncien los requisitos formales plasmados en el plan para después describir la dinámica que se dio en el transcurrir de los años.

En el documento de creación de la MADEMS se señalan los requisitos formales que todo aspirante debe cumplir para solicitar su ingreso: título de licenciatura, demostrar conocimientos disciplinarios y habilidades para la docencia, capacidad de comunicación oral y escrita mediante la exposición de un problema de enseñanza para desarrollar como tesis, manifestar por escrito el interés de inscribirse a la maestría, demostrar conocimiento del idioma inglés y

carta compromiso de dedicación de tiempo completo (UNAM, 2003: 53-55). Para 2015, con el cambio del plan de estudios, estos requisitos se modificaron parcialmente, entre los cambios destaca que el programa se contempla como opción de titulación de licenciatura, se resalta la importancia de contar con un promedio establecido en las normas operativas y la presentación de exámenes determinados por el comité académico (UNAM, 2015: 84).

Tales requisitos son generales y queda a juicio del comité de ingreso ponerlos en operación de acuerdo con las normas establecidas por el comité académico. De forma tal que, a lo largo de los 15 años que abarca este reporte, los mecanismos han mostrado dinámicas distintas según la experiencia y las necesidades en cada generación. A través de un ejercicio reflexivo el comité de ingreso (que como se dijo se compone de varios profesores-tutores y la responsable de docencia) año con año ha hecho ajustes que han permitido que los requisitos de admisión y las pruebas vayan modificándose para ser más rigurosos y precisos. Es decir, en el marco de la normatividad se han hecho cambios que permiten una selección de aspirantes más idónea, con lo cual se pueden prever mejores resultados en la formación y por ende en la eficiencia terminal. Con esto se quiere señalar que poco a poco se ha impulsado una política interna para promover y fortalecer el trabajo de este cuerpo colegiado. Ello ha dado como resultado procesos con algunas vicisitudes, pero también con logros importantes.

El *comité de ingreso* se formó en la segunda promoción, pues en la primera el proceso se realizó de manera unipersonal a cargo del primer responsable de docencia. Para la segunda promoción se integró un comité conformado por tres miembros del área de filosofía, por lo que en la admisión se ponderaron con mayor peso los conocimientos disciplinares. A partir de la tercera generación se incorporó un miembro con perfil pedagógico que impulsó la valoración de las expectativas y actitudes sobre el trabajo docente. Más adelante se incorporó otro miembro de esta área, lo que equili-



bró la valoración de las dos áreas: filosófica y pedagógica. Con el paso de los años, se incorporaron a este comité dos profesores egresados de la misma maestría, lo que trajo consigo algunos beneficios al contar con la visión de profesores con un perfil particular, es decir, con la Licenciatura y el Doctorado en Filosofía, la formación de la MADEMS y, además, experiencia directa como profesores del bachillerato. En el comité de ingreso de 2019 se logró convocar a un comité de seis personas que desde distintos ángulos pudieron ponderar cada una de las solicitudes y discutir sobre cada uno de los expedientes. Como se puede observar, se transitó hacia la conformación de un comité heterogéneo, pero a la vez conocedor de los aspectos relevantes en el proceso de admisión: conocimiento disciplinario en diferentes áreas filosóficas, saberes, actitudes y expectativas en el ámbito docente, así como habilidades para la escritura académica.

Los instrumentos utilizados por este comité han sido tres: examen de conocimientos disciplinarios, proyecto de tesis y entrevista. Poco a poco éstos se han definido con mayor precisión (se revisan cada año) para arrojar luz acerca de las ideas, los intereses, las expectativas y el nivel de conocimientos que tienen los candidatos respecto de la disciplina y de la docencia. Así, se ha avanzado porque en pasos sucesivos se ha mejorado la forma de seleccionar a los aspirantes que están en sintonía con el programa, toda vez que la docencia es su fin primordial.

Desde 2006 se aplica el examen de conocimientos disciplinarios. Éste ha adquirido diferentes modalidades y paulatinamente se ha modificado en aras de tener evidencias más consistentes sobre el nivel académico y el dominio de la disciplina de los aspirantes. Para 2008 se advirtió la necesidad de elaborar y entregar una guía bibliográfica para orientar a los candidatos, lo cual ha ido precisándose y modificándose de acuerdo al contenido de las pruebas, dado que se observó que una lista muy general de referencias no era del todo útil. En principio el examen consistía en 13 preguntas generales que abarcaban diversos temas de la

disciplina (filosofía antigua y moderna, lógica, ética, hermenéutica) y los aspirantes podían elegir desarrollar tres de ellas. Sin embargo, se observó que las preguntas referentes a lógica no se contestaban, por lo que después se modificó el examen para incluir tal sección como obligatoria. Con el paso del tiempo la sección de lógica devino especialmente importante, por dos cuestiones: *a)* es una de las disciplinas que se imparten en el bachillerato; *b)* los candidatos obtenían menor puntuación en esta área, por lo que pareció oportuno ofrecer un curso nivelador durante el primer semestre. Más adelante se incluyó una sección de lectura en inglés, para tener referentes directos sobre el dominio de la lengua en la disciplina. Es importante precisar que este examen se ha revisado anualmente y se han modificado preguntas, temas, secciones, e incluso ha tenido precisiones en las instrucciones para lograr mayor claridad sobre cada uno de los ejercicios e interrogantes.

En 2006 se agregó como requisito de ingreso la entrega de un proyecto de tesis, que sería valorado por el comité de admisión, para asegurarse de que los estudiantes planearan un trabajo de intervención docente y no una investigación filosófica. Este ejercicio resultó muy fructífero, pues se logró detectar a los estudiantes que aspiraban a desarrollar proyectos de índole disciplinaria. Asimismo, se reparó en que aquellos con orientación docente carecían de una estructura académica sólida. Una de las primeras medidas consistió en informar a los aspirantes aceptados que los proyectos requerían reorientación, misma que con apoyo del tutor se daría al ingreso a la maestría. Esta medida no funcionó del todo dado que posteriormente fue particularmente difícil que los estudiantes aceptaran realizar las modificaciones. Para 2011, se solicitó a los aspirantes que los cambios al proyecto se llevaran a cabo antes de los trámites administrativos como condición para formalizar la aceptación y por ende el ingreso. Esto hizo notar que se requería una guía con lineamientos generales para que los aspirantes modificaran su proyecto de acuerdo con lo que se esperaba en el progra-

ma. Hay que advertir, además, que para esos momentos únicamente se admitía la tesis como modalidad de graduación. La guía obtuvo buenos resultados, pues en adelante se presentaron proyectos más apegados a una intervención con miras a hacer más efectiva la enseñanza de la disciplina. Aunado a esto, la exposición del proyecto frente al comité de ingreso permitió inquirir el grado de implicación con la docencia de los licenciados en filosofía. A partir del cambio de plan de estudios, que multiplicó las modalidades de graduación, no se ha hecho ninguna modificación a la guía de elaboración del proyecto, dado que en el programa se sigue privilegiando la modalidad de tesis.

Sobre la entrevista vale decir que, en los primeros años, se realizó de manera informal y semiestructurada, con preguntas muy generales que, si bien acercaban al conocimiento de las expectativas de formación, aspiraciones laborales y valoración de la docencia por parte de los alumnos, no estaban sistematizadas ni tenían una estructura consensuada por el comité de ingreso. Con el pasar de los años se afinaron las preguntas y se precisó con claridad cada ámbito de exploración (antecedentes familiares, académicos, condición laboral, actitudes y expectativas para la docencia). Gracias a este contacto directo con los aspirantes, previo al ingreso, se pudieron observar algunos cambios en el perfil del aspirante: hasta 2008 predominaba el candidato con años de experiencia docente en el bachillerato, principalmente de la UNAM, mismo que optaba por la maestría como medio de superación académica, o bien como recurso para escalar en su posición laboral. A partir de 2009 el perfil de los aspirantes empezó a cambiar: se postularon jóvenes sin experiencia docente o con experiencia en otros niveles educativos (secundaria) y comenzaron a aparecer profesores que impartían clase en diferentes bachilleratos públicos y privados. Estos cambios se explican, por un lado, por la modificación en las estrategias de reclutamiento, pero también por la carencia de empleo o por la insatisfacción laboral que llevaba a los jóvenes a buscar alternativas para obtener

un ingreso económico gracias a una beca que se otorga al ser estudiante de posgrado, más que por el deseo genuino de superación o de formación docentes. Este hecho abrió una veta de discusión importante en el comité de ingreso que llevó a modificar el guion de entrevista para obtener más elementos a la hora de la selección, pues, como se dijo ya, el móvil principal de los aspirantes debía ser la auténtica necesidad de formarse para la docencia. Con esta medida, se minimizó el riesgo de que el programa se convirtiera en un contenedor de profesores con insatisfacción laboral o en una opción temporal para conseguir ingresos económicos, en el entendido de que cualquiera de estas situaciones afectaría seriamente la formación integral e innovadora que se pretende en el programa, dado que llegar a este fin exige un compromiso mayor con la docencia.

La situación anterior, ya de por sí compleja, introdujo una discusión que todavía no ha quedado resuelta: la necesidad de considerar seriamente que la MADEMS es, en muchos casos, formación inicial para la docencia. Esto tiene implicaciones importantes para el desarrollo del programa y por consiguiente para la formación de aquellos estudiantes que tienen su primer contacto como profesores frente a grupo. En otras palabras, se trata de pensar que esta maestría debe contemplar y poner en marcha medidas particulares de atención para profesores principiantes o noveles que deberían encontrar en este espacio preparación teórica y práctica para su inserción a la docencia (García: 2012).

### *Ajuste e incorporación*

Este periodo consiste en el proceso por el cual las expectativas de los estudiantes se compaginan con lo que ofrece el programa y es muy importante porque, si no existe esta coincidencia, los alumnos de nuevo ingreso abandonan los estudios durante el primer semestre o prosiguen sin un compromiso claro con la institución y con su formación. Desde la perspectiva que hemos asumido, esto no se limita a evaluar

los conocimientos filosóficos o la experiencia docente de los aspirantes, sino también a ver en qué medida sus expectativas e intereses son congruentes con la estructura formal del programa y lo cual favorece su incorporación plena. Se trata no sólo de cumplir satisfactoriamente con sus créditos curriculares, sino también de asumir un compromiso formativo en la elaboración de su trabajo de tesis que cristaliza las tres áreas de dominio que ofrece la maestría: actualización disciplinar, psicopedagógica y socioética educativa. En el caso que analizamos, se ha visto un proceso ascendente que se puede dividir en dos etapas:

*Primera etapa (2004-2009):* se presentaron diversas inconsistencias que se han detectado y resuelto con el paso de una generación a otra. Cuando la maestría se fundó sucedió que la mayoría de sus estudiantes no tenían claridad sobre los objetivos del programa, es decir que los estudiantes en lugar de aspirar a una formación docente buscaban seguir desarrollando su formación filosófica. Esto se observó en los proyectos de tesis, que se enfocaban claramente a plantear problemas de la disciplina. Aun cuando el programa se denomina *Maestría en Docencia*, este aspecto no se advertía en las aspiraciones de los estudiantes de las primeras generaciones. Por lo visto, los alumnos de esta maestría ingresaban sin tener claridad respecto de los objetivos del programa, la conformación de su plan de estudios, orientación particular, ni las características de la tesis. Esto era consecuencia de, por un lado, la falta de interés de los aspirantes por conocer a fondo la estructura formal de la MADEMS y, por otro, de que el programa no había afianzado esta cuestión como parte del proceso de incorporación. Cuando esto se hizo patente en los primeros cursos y seminarios, algunos pudieron orientar su trabajo de tesis a examinar y optimizar la práctica docente; otros no aceptaron el cambio, lo que propició que la graduación tuviera altibajos, ya que los estudiantes regularmente se demoraban en concluir el proceso. Esta situación evidenció una incongruencia entre lo establecido institucionalmente y los intereses académicos de

los estudiantes. Llama la atención que en un programa de formación docente los estudiantes manifiesten un interés explícito por desarrollar temas disciplinarios, en este caso vinculados a la filosofía, y que la problemática docente quede en segundo término. Al parecer, la identidad como profesionales de la filosofía es aún más fuerte que la de docente, aun cuando ésta es, o será, la actividad que realizan en el día a día.<sup>8</sup>

*Segunda etapa (2010 en adelante):* es el resultado de la reflexión sobre las problemáticas expuestas en el punto anterior. En este sentido, el comité de ingreso se propuso hacer explícita la orientación del programa desde los primeros contactos en la entrevista con los aspirantes y lograr que éstos tuvieran más claridad en cuanto a lo que la maestría ofrecía. Empero, no se logró transmitir con la misma precisión el requisito de dedicar tiempo completo a los estudios (aun cuando los aspirantes entregaron una carta de dedicación exclusiva al posgrado). Esta situación derivó en los primeros casos de abandono por no poder compaginar los horarios escolares con los laborales. Cuando se detectó esta dificultad el comité de ingreso insistió en señalar enfáticamente a los aspirantes: el carácter profesionalizante de la maestría y el compromiso de dedicar tiempo completo a los estudios. Así se mejoró notablemente el proceso de incorporación, dado que se observó que los estudiantes que entraron posteriormente enfocaron su tesis hacia la transformación de su práctica docente y cursaron sin inconveniente sus asignaturas. Esto indica un proceso de ajuste hasta cierto punto exitoso. No obstante, el proceso de graduación siguió con ciertos rezagos, lo que revelaba que había tropiezos en otras áreas. Entonces se detectaron otros factores que limitaban, en cierta forma, el ajuste a las exi-

<sup>8</sup> La falta de identidad con la docencia puede deberse, entre otras cosas, a una imagen socialmente deteriorada del docente y, para el área que nos atañe, a que todavía hay quien considera que “la filosofía tiene un valor en sí misma al margen de los presupuestos que sostiene un proyecto o sistema educativo” (Revenga, 2010: 12).

gencias propias de la MADEMS; también se observó que ciertos alumnos tenían algunas deficiencias en las habilidades académicas para organizar el trabajo de tesis y plasmarlo por escrito, por lo que se tomaron medidas a fin de dotarlos de herramientas para que su formación fuera más sólida y pudieran avanzar adecuadamente en el desarrollo de la tesis. Por ejemplo, dos profesores que impartían alguna asignatura tomaron el acuerdo de revisar, como parte de las actividades de sus seminarios, los avances por escrito de manera periódica para reforzar avances en los trabajos. Esta medida trajo como resultado un aumento en el índice de graduación.

Con el trabajo constante del comité de ingreso se logró avanzar en los aspectos ya señalados, pues en los últimos años todos los aspirantes aceptados han entregado proyectos de tesis enfocados directamente a la intervención en la práctica docente.<sup>9</sup> Por lo tanto, sus expectativas de formación estaban orientadas al plan y objetivos de la maestría, asimismo pudieron dedicarse de tiempo completo a sus estudios y avanzaron en la escritura de tesis, de tal manera que mejoraron los tiempos de graduación.

Conviene mencionar que la Coordinación General de la MADEMS ha contribuido con este proceso de ajuste con las ceremonias de bienvenida a cada generación, en donde se hace hincapié en el sentido de la maestría, la importancia

<sup>9</sup> Cuando se solicita un proyecto de intervención para la graduación del estudiante en este programa, se parte de un principio importante enunciado ya por Díaz-Barriga: el profesor debe estar formado para adecuar un programa de estudios a un grupo particular, considerando entre otros aspectos ciertos procesos intelectuales (del profesor y del alumno), el contexto, el modelo educativo, los recursos, la estructura de la disciplina que enseña, porque el aula es un espacio de intervención y experimentación cuyos resultados varían e incluyen aciertos, éxitos, desaciertos y fallos. En última instancia, la reflexión del docente es indispensable para identificar y analizar los errores y convertirlos en fuente de superación. La formación de los estudiantes constituye en realidad el núcleo central de la tarea docente, razón por la cual el enseñante está obligado a experimentar permanentemente sobre las formas más adecuadas para trabajar con ellos (2005:39).

de la profesionalización docente y el compromiso académico que se adquiere al incorporarse al programa.

### ***Tutoría: avances del trabajo colegiado***

En 1996, con la puesta en marcha de un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEF), se institucionalizó el proceso de tutoría como fundamento de un nuevo modelo de formación para la UNAM.<sup>10</sup> En ese momento se definieron las bases para la figura del tutor, las atribuciones del comité tutorial y se impulsó decididamente su puesta en operación en toda la universidad. Con el transcurrir de los años esta modalidad se ha afianzado y en la actualidad es parte medular de todo programa de maestría y doctorado, ya sea profesionalizante o bien de investigación.<sup>11</sup>

Para la MADEMS-Filosofía, los procesos han transitado hacia la mejora con la consolidación de un grupo de profesores e investigadores que cumplen cabalmente con su papel de tutores; es decir, además de conducir el trabajo para la obtención del grado, asesoran y acompañan la trayectoria de los estudiantes desde el inicio de sus actividades académicas hasta la graduación. Esto ha sido posible gracias también al trabajo colegiado coordinado por la responsable de

<sup>10</sup> De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el posgrado de la UNAM la tutoría data de la década de los cuarenta y surgió en la Facultad de Química vinculada a las tareas de investigación. Posteriormente, en la década de los setenta la tutoría se incorporó a los Planes de Estudio de Maestría y Doctorado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Una década después el sistema tutorial se institucionalizó en el Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1986 (ANUIES, 2000).

<sup>11</sup> Huelga decir que, en principio, la figura del tutor se concibió como una guía para la formación de investigadores, no obstante, en la normatividad vigente (UNAM, 2018) queda claramente asentado que el tutor es el responsable de la dirección de las actividades académicas del alumno y el comité tutorial es el cuerpo colegiado encargado de la supervisión del plan de trabajo de este último en los programas de posgrado. en otras palabras, el énfasis ya no está puesto en la investigación sino en las actividades académicas, entendiendo que éstas pueden dirigirse hacia la investigación o la profesionalización, de acuerdo con cada plan de estudios.



docencia que ha puesto las bases para que cada uno de los académicos que contribuyen en este programa se comprometan a dirigir el trabajo de graduación de cada estudiante, además de apoyar su proceso formativo en un sentido más amplio. De la misma suerte, las tareas asignadas al comité tutorial han ido cumpliéndose de acuerdo a la normatividad, de modo que actualmente operan de manera plena; esto es que éste se integra al inicio del primer semestre escolar y al término de cada semestre subsecuente se llevan a cabo reuniones en donde los tres académicos que lo integran evalúan cualitativamente el avance en el trabajo de tesis, valoran el desempeño del alumno en las actividades propias del plan de estudios, y establecen metas y compromisos para el periodo siguiente.

Respecto de los tutores, hay que destacar que este programa cuenta con una planta académica de profesores e investigadores acreditados como tutores provenientes de diferentes disciplinas: Filosofía, Pedagogía y Psicología, que están adscritos a diversas dependencias de la UNAM, a saber, FFL, Facultad de Estudios Superiores-Acatlán, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Algo relevante es que también participan académicos de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades que aportan capital de conocimiento y experiencia directa en el nivel medio superior. Este crisol permite también que la conformación de los comités tutoriales sea diversa y contribuya en las tres áreas de formación de la Maestría: Psicopedagógica, Disciplinar y Socioéctica Educativa.

En los primeros años de la MADEMS el procedimiento de asignación de tutor no estaba regulado de manera suficiente, ya que los estudiantes entraban a clases e idealmente después de un semestre elegían entre sus profesores a quien fungiría como tutor. En esta dinámica el comité tutorial se conformaba casi al finalizar el último semestre de la maestría. Esto ocasionaba que se retrasara más de un semestre el trabajo con el tutor y que no existiera un acompa-

ñamiento efectivo por parte del comité. Esta situación ha cambiado con el paso del tiempo y en 2015 se determinó que al finalizar el proceso de ingreso, una vez definida la lista de aspirantes aceptados, se designaría en la misma sesión al tutor, pero no de manera arbitraria, azarosa o unilateral, sino que se nombraría de manera consensuada considerando la línea de trabajo de cada asesor, su disponibilidad según el número de estudiantes a su cargo y por supuesto el interés del académico por asumir la responsabilidad de guiar determinado proyecto; el comité tutorial se asignaba posteriormente. Esta organización mejoró notablemente el trabajo de los estudiantes con los tutores y el comité. Después de cuatro años de proceder de esa manera, durante la sesión de ingreso de 2019 se acordó nombrar al tutor y al comité al mismo tiempo, considerando que esto sería más eficiente pues permitiría cristalizar el modelo de tutoría propuesto institucionalmente. Además, en esa misma reunión se programó la semana de reuniones del comité tutorial para evaluar el avance de tesis de cada alumno al final del primer semestre y para garantizar más adelante el trabajo continuo y sistemático durante los cuatro semestres que dura el plan de estudios.

### ***Graduación: los altibajos***

La graduación, tramo final de una trayectoria académica en el Posgrado, es el momento en que el alumno concluye la totalidad de créditos de un plan de estudios —el egreso— y presenta ante un jurado en examen público un trabajo académico (tesis, artículo, reporte de práctica docente o informe por experiencia profesional) que muestra solvencia y dominio en su área. Para la MADEMS se trata de un documento elaborado —en el mejor de los casos— durante los dos años de estancia en el programa que evidencia los conocimientos teóricos y prácticos de un profesional de la docencia en la educación media.

La graduación es parte de un proceso institucional que inicia desde el reclutamiento. En este entendido, el programa ha realizado algunas modificaciones en las prácticas de tutoría que han contribuido a la graduación, en razón de que hay un acompañamiento efectivo durante los cuatro semestres del plan de estudios. Aunado a lo anterior, por acuerdo del comité de ingreso cada uno de los profesores que imparten clase en el programa también contribuye al avance de los trabajos de graduación, ya que en sus cursos y seminarios incluyen alguna actividad o producto vinculado a cada proyecto, lo que favorece el continuo avance de los estudiantes.

A esto se suma que una vez al año los estudiantes deben cumplir con una actividad académica contemplada en el plan de estudios que es la participación en el coloquio de maestrantes organizado por la Coordinación General de la MADEMS. En esa reunión cada año los estudiantes presentan avances de los trabajos de graduación frente a compañeros y profesores que vierten observaciones y sugerencias al respecto. Como medida complementaria, el programa de la MADEMS-Filosofía en el último lustro ha realizado un coloquio local en el que se presentan de nueva cuenta los avances de tesis. La finalidad es tener un encuentro más cercano y con mayor disponibilidad de tiempo con la planta de profesores y tutores, con el fin de que éstos emitan recomendaciones y sugerencias precisas para el avance de las tesis.

Estas acciones han tenido repercusiones favorables como lo evidencia la inclusión de este programa en el Padrón de Programas de Calidad del Conacyt a partir de 2017. Esto quiere decir, entre otras cosas, se ha alcanzado un buen nivel de eficiencia terminal. Asimismo, recientemente el programa ha conseguido que algunos de sus estudiantes sean acreedores al estímulo por graduación oportuna, que es una retribución económica que otorga la UNAM a quien obtiene el grado a más tardar en el semestre posterior a su última inscripción, que en el caso de la maestría se traduce en dos y medio años (UNAM, 2019b).

**Cuadro 2**

| <b>Año</b>            | <b>2004</b> | <b>2005</b> | <b>2006</b> | <b>2007</b> | <b>2008</b> | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| No graduados          | 4           | 1           | 1           | 0           | 2           | 2           | 1           | 2           | 0           | 0           | 0           | 3           | 5           | 4           |
| Graduados             | 5           | 1           | 2           | 3           | 0           | 4           | 2           | 4           | 6           | 5           | 3           | 2           | 5           | 3           |
| Abandono              | 0           | 1           | 0           | 0           | 0           | 2           | 1           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 1           | 2           |
| Total                 | 9           | 3           | 3           | 3           | 2           | 8           | 4           | 6           | 6           | 5           | 3           | 5           | 11          | 9           |
| Porcentaje graduación | 55          | 33          | 66          | 100         | 0           | 50          | 50          | 66          | 100         | 100         | 100         | 40          | 45          | 30          |

**Graduados por semestre de ingreso**

Fuente: Base de datos propia. Datos corroborados con información proporcionada por MADEMS-Filosofía, FFL.

No obstante, se debe advertir que la graduación ha tenido altibajos, ya que han existido generaciones muy exitosas, mientras que otras muestran índices muy bajos (cuadro 2).

En el cuadro anterior se pueden observar dos polos: una generación de únicamente dos estudiantes que no tuvo graduados, frente a cuatro generaciones que se han graduado en su totalidad. Es necesario precisar que esta problemática se presenta en todo el país, y aun cuando la no graduación puede obedecer a cuestiones estrictamente personales, en algunos estudios se asocia con la escasa demanda y el bajo nivel de preparación con el que ingresan los estudiantes (Bonilla, 2015: 129-130).

En este trabajo se considera que la graduación es un asunto relevante, no sólo en términos estadísticos, sino por lo que aporta. En la MADEMS-Filosofía la tesis se concreta en un trabajo de intervención docente que busca la mejora en la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en el bachillerato. En ese sentido, los graduados elaboran metodologías didácticas innovadoras y pertinentes que responden directamente a los principales problemas que han detectado en su quehacer docente. Los trabajos versan sobre la enseñanza de diferentes materias, como lógica, ética, introducción a la filosofía, historia de las doctrinas filosóficas, entre otras, y tienen un sustento teórico disciplinar y pedagógico. De esta forma, cada graduado es un profesor que diseñó y probó su metodología en las aulas y su trabajo es una contribución que puede ser usada por otros docentes. El inconveniente radica en que, si bien los trabajos están en el acervo electrónico de tesis en la UNAM, son escasas otras formas de difusión para que su alcance sea mayor.

Con respecto del abandono, aunque los datos no son significativos, es importante señalar que tres casos han ocurrido primordialmente por la falta de coincidencia entre las expectativas y las aspiraciones de los estudiantes con lo que ofrece el programa; los dos restantes, por cuestiones de tipo económico, es decir estudiantes que por razones personales optaron por dejar la maestría para dedicarse a trabajar de tiempo completo.

## ***Consideraciones finales: recomendaciones***

- 1) Los mecanismos de propaganda y difusión deben ser más eficaces y amplios. Las estrategias de reclutamiento han de ser más específicas y dirigirse principalmente a los sectores en donde se busca lograr mayores efectos. O sea, por un lado, la convocatoria debe llegar a todas las escuelas de nivel medio superior que en sus planes de estudio incluyan materias del área filosófica (Ética, Lógica, Estética, Historia de la Filosofía). Por otro, debe impulsarse una campaña para dar a conocer esta opción de formación en las universidades que imparten la carrera de filosofía, con el fin de que sus egresados la consideren como una opción atractiva y una posibilidad para su futuro profesional. Asimismo, los grupos académicos tales como: el Observatorio Filosófico de México, Asociación Filosófica de México, Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, entre otros, pueden ser aprovechados como un excelente mecanismo de difusión.
- 2) Para continuar con el avance se ha de seguir trabajando en los criterios y procedimientos formales para el ingreso; se debe sostener el trabajo colegiado continuo y sistemático, sobre todo en lo que toca al comité encargado de la selección para que defina con mayor claridad y precisión los mecanismos que se han de seguir, así como los criterios para la evaluación, de acuerdo con los resultados obtenidos en cada ocasión (entrevista, examen y proyecto de graduación en sus diferentes modalidades). Lo ideal es transitar, definitivamente, del comité de ingreso a un comité de seguimiento, que pueda diseñar y poner en acción distintas propuestas de apoyo para acompañar efectivamente el trayecto de los estudiantes hasta la consecución del grado.
- 3) Dado que los aspirantes pocas veces conocen cabalmente el programa (a pesar de tenerlo disponible en la página electrónica) es deseable que desde el proceso

de ingreso se valore qué tan claro es para ellos lo que ofrece el programa y cuánto corresponde a sus expectativas reales de formación docente y sus aspiraciones laborales.

- 4) Debe proporcionarse a los estudiantes, además de la guía para el examen de conocimientos filosóficos, guías actualizadas y completas para la elaboración del proyecto de graduación; esto es, orientaciones que incluyan las diferentes modalidades de proyectos según las opciones de titulación plasmadas en el plan de estudios, lo cual permitirá que el estudiante entienda con mayor precisión el tipo de trabajo que la maestría requiere y el compromiso que él asume.
- 5) En el mismo sentido, interesa que los profesores que reciben a los estudiantes de primer ingreso se encarguen de reforzar el carácter profesionalizante de la Maestría, su enfoque a la docencia. Debe enfatizarse que la investigación como búsqueda o indagación es una herramienta para el trabajo académico, pero la investigación formal como generadora de conocimiento disciplinar<sup>12</sup> no es un fin del plan de estudios de este programa de Maestría. Tener claro esto evitará confusiones que demoren y obstaculicen el proceso de graduación.
- 6) Vinculado con lo anterior, es importante que desde el inicio de la Maestría los estudiantes reflexionen sobre su quehacer e identidad docentes, que se lleve a los estudiantes, tanto los que han sido profesores por muchos años como aquellos que carecen de experiencia, a valorar la docencia como una profesión y no sólo como una segunda opción laboral.
- 7) Es fundamental que se precisen los mecanismos del procedimiento para la asignación de tutor, para que

<sup>12</sup> Campos aclara algunas confusiones sobre la investigación como el proceso de generar conocimiento nuevo, frente a la indagación o búsqueda que se hace con fines de recuperar parte de la información existente sobre un tema (2019: 29-30).

éste dé seguimiento al proyecto de graduación del estudiante desde el principio de la maestría y para que a su vez se fortalezcan las habilidades necesarias para la realización de dicho proyecto (análisis, redacción, búsqueda de información). Es necesario insistir en que el tutor debe, por un lado, fortalecer y profundizar en el conocimiento disciplinar y, por otro, asumir un compromiso con la formación docente de cada uno de los estudiantes.

- 8) Es recomendable que también se establezcan, desde el primer semestre, mecanismos de atención diferenciados para los estudiantes que no tienen experiencia docente, con el fin de proporcionarles los elementos necesarios para una práctica docente más provechosa. En este sentido debe entenderse que la MADEMS-Filosofía proporciona formación inicial para el ejercicio profesional de la docencia, por lo que debe responder a los perfiles que se demandan en el mercado laboral y que actualmente se rigen por políticas gubernamentales de ingreso bien definidas y por un modelo educativo basado en competencias, si bien desde una perspectiva crítica, que sea a la vez propositiva e innovadora.
- 9) Conviene hacer estudios de seguimiento de egresados para que de manera sistemática se obtengan datos útiles no sólo para la evaluación del programa, sino para que sus resultados coadyuven en la construcción de mejores criterios para conocer el impacto cuantitativo y cualitativo de la formación que ofrece la MADEMS-Filosofía en los diversos contextos en los que se desarrollan sus egresados.
- 10) Frente a los índices de graduación, conviene atender los casos que presentan rezago para analizar los motivos particulares de cada estudiante, pero sobre todo se debe considerar, como se ha dicho en este trabajo, que la graduación es la recta final de un proceso que inicia desde el reclutamiento, la selección y más tarde pasa



por la tutoría, esto con el fin de detectar con mayor precisión los procesos que deben atenderse.

- 11) Resulta valioso que se involucre a profesores, tutores y alumnos en el proceso de evaluación del padrón de calidad del Conacyt, y que éste sirva de base para la reflexión, la valoración interna de los procesos y la creación de mecanismos internos que favorezcan el fortalecimiento del programa.

Los puntos anteriores muestran algunas directrices para continuar con la consolidación de la MADEMS-Filosofía. El ingreso y la permanencia en el padrón del Conacyt exige por supuesto mantener los índices de eficiencia terminal, una planta de tutores fuerte (es decir, con producción académica y comprometida con la formación del estudiante), un plan de estudios actual y pertinente, entre otras cuestiones. Pero, además de esos indicadores formales de evaluación institucional, es necesario continuar trabajando sobre las limitantes y reforzar lo que da buenos resultados, como el trabajo colegiado en el comité de ingreso, para que el proceso de formación mejore en las siguientes generaciones dado que eso repercutirá de manera directa en el aprendizaje de las disciplinas filosóficas de los jóvenes bachilleres.

Por último, es importante que se den a conocer de manera más amplia las propuestas didácticas elaboradas por los graduados de este programa, con el fin de que puedan ser útiles a otros profesores que enfrentan problemas similares en sus labores cotidianas. En este sentido, los capítulos que siguen son una muestra de los caminos diversos e innovadores que se pueden seguir para lograr más y mejores aprendizajes en la educación media superior.

---

## II

# ÉTICA Y DIDÁCTICA DE LA AUTONOMÍA

@

PAOLA MARÍA DEL CONSUELO CRUZ SÁNCHEZ

La educación consiste en el hecho por el cual el hombre sale de la minoría de edad. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! ¡He aquí la divisa de la ilustración!

Kant, *¿Qué es la Ilustración?*

**E**l presente capítulo tiene como propósito mostrar los resultados del diseño y aplicación de una propuesta de intervención didáctica para la enseñanza de la ética basada, pedagógicamente, en el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), y, filosóficamente, en la idea kantiana de *autonomía y educación práctica*, entendiendo por esta última el desarrollo de las facultades, de la prudencia y la moralidad del estudiantado. Dicha visión educativa aspira a formar las habilidades filosóficas con solidez, fomentar el examen cuidadoso de las acciones, y la formación de moralidad como la condición bajo la cual todo ser racional puede ser considerado un fin en sí mismo (Kant, 2007b). Este proceso implica la identificación de los *deberes para consigo mismo*, así como los *deberes para con los demás*, y su puesta en marcha (Kant, 2013: 80-81).

La situación de aprendizaje aquí planteada atendió a la tensión existente entre el cumplimiento de los deberes y la persecución de las inclinaciones del estudiantado, que no sólo refiere a la transgresión, la desobediencia o el olvido de sus obligaciones, sino a aquellos que realiza a causa de intenciones egoístas (Kant, 2007b: 24). El escenario creado para que los alumnos aprendieran a “tomar decisiones razonables y mejoraran su capacidad de deliberación práctica” (CCH, 2018: 29) consistió en la elaboración, la aplicación y la observación de un reglamento para el funcionamiento interno del aula. La estrategia pretendió que descubriesen su verdadera postura frente a las reglas, la autoridad y sus responsabilidades.

Infringir los compromisos puede ser una tentación, pero ¿qué sucedería si las consecuencias de lo que dejamos de hacer se nos hicieran inmediatamente evidentes? Si los espacios en los que nos desenvolvemos se volcaran en nuestra contra por causa propia. En ese momento, sería clara la necesidad de educar lo que Kant (2007a) llama la *voluntad buena*, guiada por el entendimiento y la autonomía (21-23). Se esclarecería la importancia de guiar los talentos para fomentar el buen uso de la voluntad. La situación pedagógica que exponemos a continuación promovió acciones para educarla, haciéndole tangible a los estudiantes que las reglas justas son resultado de la racionalidad no de una imposición (Kant, 2007b: 27).

Dicha estrategia fue organizada en un periodo introductorio y tres etapas: el preámbulo, se abocó a la presentación de los objetivos de la propuesta y la organización del trabajo áulico. Se sentaron las bases teóricas para la redacción de los reglamentos y se bosquejaron las hipótesis del proyecto de clase.

En la primera etapa, los estudiantes fundamentaron teóricamente la elaboración de sus reglamentos. Las actividades académicas, a partir de esta etapa estuvieron normadas por sus lineamientos. A este periodo se le llamó *gobierno*

*estudiantil*. El paso por esta fase fue complicado, dado que el alumnado no siguió sus propias regulaciones.

En la segunda etapa fue necesario consensuar un nuevo reglamento, esta vez comunitario, el cual permitió recuperar el orden en las labores académicas, con una diferencia importante: la experiencia común de afrentar las reglas. Durante este segundo momento se elucidó dicha experiencia colectiva a través de la lectura de textos filosóficos referentes a algunos conceptos.

En la tercera y última parte de la estrategia, los alumnos disertaron filosóficamente en torno a sus prácticas frente a las reglas, con lo cual se evidencia el cumplimiento de uno de los propósitos de esta intervención: hacer del aula del bachillerato un espacio para la educación filosófico-ética que permitiera al estudiante guiar su voluntad tanto a la autonomía académica como moral, así como afinar su pensamiento crítico<sup>1</sup> sobre las condiciones del contexto en el que habita.

El presente escrito sitúa la importancia de la estrategia en el contexto educativo nacional. Explicita los conceptos que fundamentan la intervención pedagógica, tanto en la filosofía kantiana como el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Asimismo, narra, brevemente, los momentos de la estrategia y sus resultados en voz del estudiantado. Para finalizar, cierra con una reflexión en torno a éstos, como un diálogo con el pasado y, simultáneamente, una evocación de su vigencia.

<sup>1</sup> Dentro del pensamiento filosófico existen más de una forma de entender la noción de *pensamiento crítico*, una de las más conocidas y actualmente utilizadas es la versión sajona, el *critical thinking*. En este trabajo utilizamos la noción kantiana de crítica como “la facultad de la razón en general” (Kant, 2009: 9), y la labor de la filosofía como pensamiento crítico, la cual consiste en “eliminar todo conocimiento iluso, producto de malentendidos, aun cuando ello signifique la pérdida de preciados y queridos errores de nuestro opinar” (Kant, 2009: 10). También abordaremos la conceptualización de la primera Escuela de Fráncfort, particularmente la de Adorno (1991), Benjamin (1993), Horkheimer (2007), Arendt (2012; 2014).

## *Educar para la ética en el contexto mexicano*

En un país donde la impunidad, la injusticia, la inequidad, la violencia y la corrupción son situaciones generalizadas, pensar críticamente nuestra condición e indagar acerca de los modos de educar éticamente no sólo es pertinente sino urgente.<sup>2</sup> La propuesta didáctica de elaboración, aplicación y observación de un reglamento para el funcionamiento interno del aula se planteó esta necesidad. Trasladó la realidad mexicana al espacio áulico; replicó el problema de la impunidad de nuestra nación en el salón de clases, a fin de cavilar al respecto, y resaltar el papel que cada uno desempeña en la construcción de una mejor o peor sociedad, un mejor o peor ambiente escolar.<sup>3</sup> Al mismo tiempo, permitió reconocer los discursos filosóficos como medios de explicación de la cotidianidad, evitando así, concebirlos sólo como un conjunto de enunciados inertes.

Se considera que esta propuesta contribuye a elucidar las carencias políticas de nuestra nación, y, por otro lado, permitió al estudiantado hacer una analogía entre su participación en el aula y la vida política. La escuela se pensó como el lugar dedicado a guiarle a *hacer uso de su entendimiento y de sus capacidades* (Kant, 2008), entre ellas la de regularse. En este tenor, otorgarle la posibilidad de intervenir en los asuntos áulicos, estén relacionados con el conocimiento

<sup>2</sup> En el 2018 en México se registraron 36 685 homicidios dolosos según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para 2019 contabilizó 85 asesinatos por día en nuestro país, con un total de 38 000 muertes violentas (INEGI, 2019). Uno de los casos más alarmantes es la violencia en contra de las mujeres, este índice es ascendente, las estadísticas no presentan, ni por asomo, leves descensos. Según cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) en el 2019 ocurrieron 2 999 feminicidios. Por otro lado, el Índice Global de Impunidad (IGI) en 2018 en nuestro país fue de 69.84 %, siendo el Estado de México el lugar más impune (80.06), se registraron 202 205 carpetas de investigación y sólo se sentenciaron 1 209.

<sup>3</sup> Sobre el tema puede leerse la novena carta: "Contexto concreto-contexto teórico" de Freire (2002:112-128), donde se hace visible la responsabilidad del o la docente de hacerle ver al estudiantado su injerencia política y el valor de su participación en la construcción de los espacios en los que convive.

o con la organización del salón de clases, puede convertirse en el preámbulo de la vida civil. La participación política se aprende; la escuela es un buen lugar para empezar, a fin de evitar una *dominación servil*, donde los que poseen el poder político “dependen de los prejuicios de aquellos a quienes gobiernan mediante prejuicios” (Rousseau, 1976: 120).

No se afirma que el estudiante deba decidir todo lo que ocurre dentro del aula, pero sí debe ser partícipe. Se carece de experiencias cívicas que lleven a una apropiación de los espacios públicos,<sup>4</sup> por lo que para los alumnos el salón de clases debería convertirse en el primero de esos territorios en el que se escuchara su voz y que como consecuencia reconozca que es corresponsable de las maneras en que lo gobiernan. Si el estudiante no puede habitar su propia escuela y el aula ejerciendo sus derechos, así como acatando sus obligaciones, ¿cómo podrá entonces vivir la civilidad en su país? Sobre este particular, la investigación “Los mexicanos vistos por sí mismos. Los grandes temas nacionales”, efectuada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas (IIJ) de la UNAM (Marván *et al.*, 2015: 100) pone de manifiesto un hallazgo importante: los encuestados identifican con claridad los problemas nacionales, pero consideran que no les atañen, se piensan allende a éstos y, por consiguiente, no se consideran parte de su solución. Ahí radica la relevancia y pertinencia de nuestra propuesta.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> De acuerdo con las encuestas presentadas por Marván, Navarro, Bohórquez y Concha (2015: 75-79), los problemas más apremiantes del país son la inseguridad, la corrupción y el narcotráfico. Con las muestras desagregadas, se manifiesta que entre más joven es la población entrevistada es menos capaz de percibir las problemáticas del país.

<sup>5</sup> En México han existido diferentes instituciones, programas, acciones e investigaciones que señalan enfáticamente la necesidad imperiosa de atender la formación ética y cívica en nuestro país. Ejemplo de ello es que en 2007 ésta se convirtió en una asignatura transversal en el currículum desde el preescolar hasta el bachillerato (artículos 3o fracciones I, II y III de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 38, fracciones I inciso a, V y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12 fracción I y 48 de la Ley General de Educación, y 5, fracciones I y XVIII del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública) (ver SEP, 2008). En el 2014, la UNESCO publicó el libro *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos*

La formación ética requiere una reflexión de nuestra formación ciudadana. Para Kant, en sentido estricto, no se puede ser justo en una comunidad injusta, sobre lo cual afirma: uno habla tanto de virtud. Pero uno tiene que erradicar la injusticia antes de que pueda ser virtuoso. Dejar de lado comodidades, lujos y todo lo que oprime a los demás, al tiempo que suscita en mí que no sea uno de los que oprimen a sus semejantes. Toda virtud es imposible sin esta conclusión (Kant, 1989: 151).

Por ello, su enseñanza debe alertar al estudiantado sobre dicha relación; mostrarle que es probable que *camine con andaderas* en su vida cívica. La didáctica de la autonomía como propuesta pedagógica pretendió llevarlo a asumir su *mayoría de edad*, a tener el valor de ejercerla y a cobrar autonomía no sólo del profesorado en el aprendizaje, sino de aquellas autoridades que no sustentan éticamente su poder (Kant, 2008a). En suma, le evidenció que no todo lo que puede, debe (Kant, 2008b), evitando así, que asocie la desobediencia con la libertad.

Aunado a lo anterior, las propuestas educativas que involucren al estudiantado contribuirán a disminuir el ausentismo<sup>6</sup> en el aula, así como, la reprobación, la *repitencia* y

*escolares*, donde se afirma la existencia de una “debilidad relativa de la política y de lo común. Los currículos vigentes de educación ciudadana en los seis países estudiados son de una gran riqueza en sus propósitos y contenidos, presentando una expansión que es temática, pero, [...] una subordinación de temas como los valores referidos a lo común y a los deberes ciudadanos” (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014: 34). En este sentido, una educación ética que dedique sus esfuerzos a ayudar al estudiantado a distinguir entre los deberes para consigo mismo y para con los demás y cumplirlos es menester. Por otro lado, en 2017, el Consejo Nacional de Investigación Educativa (COMIE) dedicó su congreso 14 a los aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y justicia social a la educación cívica y ética. En 2018 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó un diagnóstico del estado de nuestra nación en términos de formación ética y ciudadana. Respecto del lugar de importancia que el profesorado asigna a la formación cívica en la UNAM, puede revisarse el texto de Castro, Rodríguez y Smith (2014).

<sup>6</sup> Existen diferentes causas del ausentismo, entre ellas la marginación social, la pertenencia a familias donde el ausentismo es habitual, la llamada *partida de desventaja* (inadaptación social), una economía precaria, la extraedad, la falta de sensibilidad en determinados centros educativos, etcétera. Pero la causal primera es la enseñanza no atractiva (Ribaya, 2011).

la deserción escolar, situaciones que conforman un complejo fenómeno que deriva en la exclusión, un problema por resolver en el Sistema Educativo Mexicano. A este cúmulo de manifestaciones se le llama *rezago escolar* y abarca diferentes factores que van desde los procesos pedagógicos, como los de gestión institucional (administrativa), aquellos relacionados con el contexto del hogar y el contexto ampliado del estudiantado (comunidad, barrio, municipio, etcétera); ante ello, el docente debe reconocerse como corresponsable.<sup>7</sup>

En este sentido, el profesorado debe plantear situaciones de aprendizaje, donde el estudiantado movilice sus propios conocimientos y a partir de ellos adquiera nuevos. Como se deja ver en la definición de docente del CCH: no sólo es un dispensador de conocimiento, “sino un guía del aprendizaje, responsable de proponer diferentes experiencias del mismo” (CCH, 1996: 40). La labor académica reside primeramente en crear propuestas didácticas que favorezcan el aprendizaje de los contenidos de los programas y, en segundo lugar, favorezcan el fomento de la autonomía escolar necesaria para mejorar el egreso. La didáctica de la autonomía no sólo pretende que el estudiante adquiera conocimientos filosóficos, sino que modifique sus actitudes y prácticas frente a las normas y obtenga habilidades para argumentar en contra de aquellas que le parecen injustas.

Si bien la educación media puede ser considerada sólo un tránsito hacia un nivel superior, la enseñanza filosófica de la ética debe sufragar la mejora de la cotidianidad del estudiantado. La aproximación vivencial y al tiempo, rigurosa a las disciplinas filosóficas tiene la finalidad de trastocar el

<sup>7</sup> El rezago escolar puede ser abordado desde las trayectorias escolares: “La trayectoria inicia a partir del ingreso del estudiante a la institución, continúa durante su permanencia y termina cuando se cumple con todos los requisitos académicos y administrativos establecidos en el plan de estudios” (Romo, 2007: 20). Los aspectos del rezago más comúnmente ligados a la trayectoria son: la seriación de materias, los tipos de evaluaciones (exámenes), el número de ocasiones en que puede el estudiante recurrir a programas remediales o presentar un extraordinario, etcétera. Dado que el estudiante de CCH cursa las asignaturas de filosofía en el último año de su bachillerato todos estos factores ya han influido en su avance o rezago.



modo de ser de los alumnos, al tiempo que fortalece el desarrollo de sus capacidades reflexivas y autoconscientes. La estrategia asume la responsabilidad del docente de hacer del aula un espacio dinámico, abierto a la colaboración entre profesores y estudiantes (CCH, 1996).

### ***Educación como formación de autonomía y motivación del pensamiento crítico***

El concepto central de la educación kantiana es la *autonomía*. El filósofo entiende por ésta “la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley” (Kant, 2007b: 57). Ello exige claridad sobre cuáles son los deberes para con nosotros mismos y los demás, implica lucidez sobre el hecho de que faltar a nuestras obligaciones es un acto individual con consecuencias colectivas. De modo que ser ley para sí demanda guiar la elección por máximas que no contravengan la dignidad personal o la dignidad del otro; teniendo en mente la consideración de que uno mismo y la alteridad son objeto de respeto.

Por ello, aunque pudiéramos pensar que el goce de los seres humanos radica en la persecución individual de sus inclinaciones, para Kant, el goce conlleva la priorización de la dignidad, es decir, una pregunta sobre el merecimiento de los bienes que trae consigo la felicidad. El propósito de la formación ética kantiana es el de educar seres “dignos de ser felices” (2007b). Educación que consiste en la capacidad de regirnos a nosotros mismos, de gobernar la propia voluntad, a fin de que se nos evidencie que la *ley moral obliga*, aun cuando no exista castigo jurídico (2007b: 64).

Al respecto, Rousseau (1976) afirmó que no gobernar la voluntad garantiza la infelicidad, dado que los deseos se transforman y no siempre podemos perseguirlos, cuando creemos alcanzarlos cambian, reaparecen delante de nosotros, se amplían sin cesar, y cuanto más creemos ganar en goce, en realidad más nos acercamos a la frustración.

Por ende, educar la voluntad es aquello que nos permite contenerlos, limitarlos y evitar *perseguir un fin inaccesible que nos condene a un perpetuo estado de descontento* (Durkheim, 1990).

Se pretende moldear una “disposición moral del ánimo” (Kant, 2007a: 194). Esto significa que la voluntad se determine, elija de modo tal que el principio que la guió pueda convertirse en una ley universal (Kant, 2007b: 43). Lo que supone hacer de su inclinación, deber, y del deber una convicción. Mientras esto no se consiga, la voluntad es heterónoma; su apego al cumplimiento de la ley está mediado por el gusto, cumple sólo aquellos por los que siente agrado, el resto, por el temor al castigo. Por el contrario, la voluntad autónoma hace coincidir el deber con el querer. Formarla es uno de los primeros trabajos de la educación ética; disciplinándola primeramente *conforme al deber*, por obligación, y, después como una disposición consciente, *por deber*.

Las instituciones, incluyendo la escuela, exigen el acatamiento de normas como una exigencia, aun cuando aspiran a que éstas se realicen por convicción. Moldear una *voluntad buena* que juzgue sus inclinaciones y pondere sus deberes, equivaldría a un estudiantado que privilegie la responsabilidad sobre el deseo personal como condición de posibilidad para la integración de la comunidad; en otras palabras, poner orden a su voluntad, aceptando algunos deseos y rechazando otros. Aprender a regularse es un uso de la razón práctica (Kant, 2007b) que la estrategia pretendió gestar. Además, ayudó al estudiantado a comprender que no es necesario que le recuerden las leyes a las que está sujeto para que las cumpla, pues se considera que “la autonomía de su voluntad consiste en ser para sí misma ley independientemente de cómo estén constituidos los objetos del querer” (2007b: 47).

La educación ética kantiana propone conducir al hombre a “obrar de tal modo que use la humanidad, tanto en su persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”

(Kant, 2007b: 49). Este imperativo esclarece una visión práctica de la vida política, con la finalidad de sustentar relaciones con la alteridad, en el entendimiento de que no se puede disponer de la humanidad, la de uno mismo y de los demás, para beneficio propio. No todo lo que nos gusta es ético. “El que lesiona los derechos de los otros está decidido a usar la persona ajena como un útil, como un medio, sin considerarles como seres racionales, deben ser estimados siempre al mismo tiempo como fines, es decir, sólo como tales seres que deben contener en sí el fin de la misma acción” (2007b:49). Las inclinaciones y los propios fines no pueden contradecir nuestra humanidad. De esta forma, la *voluntad buena* sería:

Aquella cuya máxima puede contenerse a sí misma para siempre. Tiene que considerarse a sí misma como autora de sus principios, independientemente de ajenos influjos; por consiguiente, como razón práctica o como voluntad de un ser racional, debe considerarse a sí misma como libre; esto es, su voluntad no puede ser voluntad propia sino bajo la idea de libertad y, por tanto, ha de atribuirse, en sentido práctico, a todos los seres racionales (2007b: 62-63).

En suma, la autonomía es la condición de posibilidad para alcanzar la dignidad humana; la del estudiante, la del trabajo áulico, por ejemplo. De ahí la necesidad de que las autoridades escolares sean autónomas a su vez, capaces de guiar el carácter (talentos del espíritu: el valor, la decisión, la perseverancia en los propósitos) de los estudiantes y “hacerlos dignos de ser felices” (Kant, 2007b: 21), así también, hombres y mujeres que piensen por sí mismos. Cabe aclarar que las bondades de la enseñanza kantiana de la ética no radican en prescribir conductas, como un cúmulo de recetas planetarias para comportamientos bondadosos, sino en que incentiva la facultad de guiarnos a nosotros mismos, en y frente al mundo en que vivimos, donde la *razón instrumental* parece prosperar en detrimento de su uso crítico (Adorno, 1991; Horkheimer, 2007).

La autonomía como pensamiento crítico tendría que poder revelar las condiciones de nuestra realidad. Traer a la luz los mecanismos de encubrimiento de las injusticias, denunciar la inercia de las prácticas discriminatorias, mostrar los riesgos que corre nuestra dignidad, por mencionar algunas acciones. La enseñanza de la filosofía en este tenor compromete llevar al estudiantado a meditar la realidad como “fragmentos de una verdad que lo involucra” (Horkheimer, 2007: 161) y le demanda una respuesta. Cuando se habla de traer al aula las condiciones de la vida para ser examinadas, se propone al sujeto estudiante como activo, no como pasivo, como aquel que puede formar juicios propios (CCH, 1996).

La enseñanza de la filosofía como autonomía y pensamiento crítico debería contener los siguientes puntos básicos:

- 1) Negar a la filosofía la pretensión de ser considerada una verdad suprema. Abonar a la idea de la filosofía como poseedora de una verdad dialógica. El pensamiento filosófico “interpreta una y otra vez y siempre con la pretensión de verdad, sin poseer nunca una clave única de interpretación” (Adorno, 1991: 87). Se trata de construir un *pensar consecuente*, comprometido con la exposición pública de las ideas. Participar en el espacio público convierte a la filosofía en un saber ligado a lo social, donde se hace uso del talento de la razón, “ante la totalidad del público de *mundo de lectores*” (Kant, 2008a: 35).
- 2) La filosofía sucede al “ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos filosóficos” (Kant, 2009: 651) y refiere al “hábito de examinar y de reflexionar acerca de todo lo que acontezca, al margen de su contenido específico o de sus resultados” (Arendt, 2014: 31). La filosofía designa entonces las acciones de *amar al saber* y de la *búsqueda de la verdad*. Los hallazgos filosóficos no están fincados en los resultados, sino en las preguntas. La tarea de la filosofía es “interpretar una realidad

mediante la construcción de figuras explicativas, en virtud de los cuales la cuestión exhaustivamente” (Adorno, 1991: 89). Así pues, la filosofía ocurre gracias al filosofar.

- 3) El pensamiento crítico posee la capacidad de hacer justicia a las imágenes de la realidad, en un acto de memoria y conciencia moral (Horkheimer, 2007). Es un *modo de pensar incluyente y extensivo*. No es dogmático ni autoritario y tampoco prescriptivo. Aunque no logre escapar de los usos ideológicos. Es un pensamiento abierto a la interrogación y a la exposición rigurosa de sus cavilaciones. Busca las causas y denuncia, al hacerlo, los saberes y haceres que no se sustentan.
- 4) Como afirma Kant (2009), “el único camino abierto es el camino crítico” (29). Por él entendemos la exhortación a usar nuestro propio entendimiento, “a usar lo que actualmente se llama razón, al servicio máximo del bien del hombre” (Horkheimer, 2007:167).
- 5) La educación que motiva el pensamiento crítico y fomenta la autonomía no busca que el estudiantado se adapte a colectivos, comunidades o sociedades injustas. Por el contrario, dista de ser un ejercicio sordo, ciego o mudo. “Ésta, en la medida en que es consciente debe tender, en este momento de conformismo omnipresente, antes a reforzar la resistencia que aumentar la adaptación” (Adorno, 1998: 97). Se propone una educación que permita la autodeterminación del pensar, lejana a apostar al “sentimiento, con la creencia de que quienes no pueden pensar habrían de dirigirse bien por medio del sentir” (Kant, 2007b: 59). Si la educación prioriza el sentimiento (los gustos del estudiantado), a la larga, éste asociará lo bueno con aquello que le agrada. Ello constituiría una “perversidad de costumbres” (1998: 85).

Perpetuar la heteronomía o la voluntad irreflexiva es equivalente a impedir que el alumnado crezca, es mante-

nerlo en la *minoría de edad*, “en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro” (Kant, 2008a: 33). La enseñanza de la filosofía en las aulas debe pugnar por la libre discusión de las ideas. El salón de clases es el lugar indicado para que el estudiante ensaye, exponga y sustente lo que piensa: que haga uso público de su razón (2008a). Renunciar a hacer uso de la razón en la escuela es una contradicción, equivale a desistir de la ilustración. Lo cual “viola y pisotea uno de los derechos más importantes de la humanidad” (2008a: 37), a saber, el derecho de ser educados.

### ***Lineamientos pedagógicos: modelo educativo del CCH***

El modelo educativo del CCH entiende al proceso de enseñanza-aprendizaje como una colaboración entre el docente y los estudiantes, que tiene como finalidad que estos últimos:

reconozcan que saben y por qué saben, que sean capaces de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales los adquirieron. Ello implica el desarrollo de habilidades y actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad y deseo de saber, proceder sistemático y coherente, y respeto al trabajo intelectual (CCH, 1996: 35-36).

Esta institución plantea como objetivo de la educación que el estudiante adquiriera un “conjunto de principios productores del saber y del hacer, a partir de los cuales pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas” (CCH, 1996: 40). En este tenor, el papel del docente es, a partir de un análisis del contexto del alumno y de sus condiciones materiales, el de elegir aquellos aprendizajes que sean significativos para su vida. Por esta razón, el aula se transforma en un *espacio dinámico* abierto a la colaboración entre

profesores y estudiantes, lo que compele al docente a no usar un único método de enseñanza, sino que las estrategias educativas modifiquen su didáctica atendiendo a la compleja realidad educativa.

Proponer estrategias acordes al modelo educativo del CCH implica atender a sus *formulaciones comunitarias*, que lo hicieron, en sus orígenes, un proyecto educativo vanguardista. La primera de ellas, *aprender a aprender*, postula al estudiante como quien está apercebido no sólo de su conocimiento sino de cómo lo aprendió. Este ejercicio epistémico le permite conformar un método propio de asimilación de los contenidos sin la intervención omnipresente del docente. La visión pedagógica del CCH está abocada a colocar la praxis del estudiantado al centro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. *Aprender a aprender* significa entonces, “la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos” (CCH, 1996: 39). La estrategia de elaboración de reglamentos contribuyó con el fomento de ésta en dos direcciones distintas, por un lado, la *autonomía académica* a partir del trabajo en equipos y su autorregulación; por otro lado, la *autonomía* como *determinación de la voluntad* o cumplimiento de la ley, en el ejercicio reflexivo sobre las actitudes ante las leyes.

La segunda formulación, *aprender a hacer*, refiere a la necesidad de que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante “adquiera habilidades, conocimientos y métodos diversos y, en consecuencia, determina [la obligación del profesorado de dotar a las estrategias de diversos] enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase” (CCH, 1996: 39). La formulación *aprender a hacer* en esta propuesta puede ser leída como la lectura rigurosa de los textos filosóficos, así como la construcción de argumentos para justificar nuestras elecciones y la capacidad de dar razones de las mismas.

*Aprender a ser*, la tercera formulación comunitaria del CCH, enfatiza que el bachillerato no sólo es el tránsito a la

educación superior, sino un espacio significativo en la elaboración de la personalidad del estudiantado. “Enuncia el propósito de atender a la formación del alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de sensibilidad estética” (CCH, 1996: 39). Así, la estrategia pretendió que el estudiante realizara un análisis sobre sus motivaciones al actuar y se le hicieran evidentes las razones de su afrenta a la ley.

El resultado de lo anterior es un *alumno con actitud crítica*, que se entiende como aquel que posee “la capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores” (CCH, 1996: 39). El desarrollo de un modo de pensar en este sentido acompañó toda la estrategia y se manifestó particularmente en el análisis de los resultados de nuestro trabajo como legisladores, ejecutores de ley y persecutores de su cumplimiento. Ello produjo una figura de la realidad mexicana que mostró al estudiantado algunas razones que nos impiden construir una sociedad mejor, así como los obstáculos hacia la vida autónoma.

Finalmente, el modelo institucional propone una educación *interdisciplinaria* donde las estrategias en clase permitan al alumnado establecer “relaciones entre los distintos campos del saber, de manera que se reconstituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo obliga a examinar por separado” (CCH, 1996: 39). La propuesta pedagógica del CCH piensa formar un alumnado con las siguientes características:

- Tiene un compromiso con la justicia y solidaridad.
- Aprende por sí mismo, lo que significa que puede generar estrategias propias para alcanzar aprendizajes cada vez más complejos.



- Puede plantear problemas y usar distintos métodos para resolverlos.
- Ejercita un pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible.
- Puede tomar decisiones informadas y responsables.
- Es capaz de comprender las contradicciones del hombre y las sociedades actuales.
- Respeta las diversas concepciones teóricas acerca de la sociedad (1996: 68-72).

La estrategia que planteamos es una propuesta de actualización del modelo educativo en la enseñanza de la ética. Dado que no es un proyecto pedagógico más allá de la realidad social, trae a la reflexión las condiciones de nuestra sociedad y muestra las dificultades de la enseñanza filosófica en ese contexto.

### ***Didáctica de la autonomía: secuencia didáctica***

La estrategia de elaboración, aplicación y observación de un reglamento interno para funcionamiento del aula fue implementada en un grupo del turno matutino en el CCH plantel Naucalpan, semestre 2011-2. Esta propuesta se llevó a cabo en 17 sesiones de dos horas cada una. Refiere a la unidad I del Programa de Filosofía II: *Ética*, de 2003 y 2018. Los conceptos filosóficos que se abordaron fueron los siguientes: *ética, autonomía, alteridad, pensamiento crítico, libertad, autoridad, responsabilidad colectiva y perdón político*. De esta suerte, se pretendió no sólo cubrir las temáticas indicadas por el programa de estudios, sino tener un carácter formativo que permitiera al estudiante ser consciente de los *deberes para consigo mismo y para con los otros* en el aula. Este proyecto didáctico se llevó a cabo en tres etapas, más un momento introductorio.

En el preámbulo, se les solicitó a los estudiantes recordar si en algún momento de su historia escolar se les había permitido incidir en la organización de la clase y en los criterios de evaluación. La respuesta fue que no. Comentaron sus experiencias con evaluaciones y reglas injustas, así como con sanciones infundadas, las circunstancias de excepción, de discriminaciones en el estudiantado y demás. Como resultado de esto, revelaron a los espacios áulicos como lugares, en ocasiones, poco amables para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, se les propuso que fueran ellos quienes plantearan modos de organización de la clase, a fin de evitar escenarios poco justos. Desde un inicio, se acordaron las labores académicas por realizar a lo largo del curso, las cuales debían llevarse a cabo en su totalidad, en el orden que cada equipo decidiera. Se insistió en que éstas serían calificadas de manera diferenciada, atendiendo a las ponderaciones de los grupos de trabajo. En suma, los estudiantes se comprometieron a realizar las tareas, y el docente se comprometía a respetar los porcentajes de evaluación de cada equipo.

Como parte de este momento introductorio, también se expusieron las razones por las cuales solían no cumplir con las labores en la escuela y con sus reglas. Indagaron de manera colectiva el porqué de la tendencia a transgredir las normas. Se elucidaron tres razones: *a)* porque son injustas, *b)* porque éstas se perciben como resultado de una imposición, y, *c)* porque nadie castiga a quien las desobedece ni reconoce a quien las cumple.

En este contexto y con la finalidad de corroborar las conjeturas sobre la falta de responsabilidad escolar y en general, la ilegalidad en nuestra nación— los estudiantes legislarían el aula evitando así reglas injustas, impuestas, y cualquier desobediencia. Se partió de las siguientes hipótesis: primera, la regulación como ejercicio consensuado de la razón debería ser el mejor escenario para el fomento de la autonomía, en tanto que favorece la autodeterminación de la voluntad sin coacción o violencia ajenas; segunda, el

trabajo en equipo privilegiaría la captación de que los derechos están ligados a los deberes, De modo que, el estudiantado “comprendería que no merece tener derechos si no efectúa sus obligaciones” (Villoro, 2010:149).

Para la creación de las normas y la gestión del gobierno estudiantil se revisó el planteamiento kantiano de leyes y máximas que deriva en la postulación del *imperativo categórico*.<sup>8</sup> La concepción de éste pretendió servir como un recordatorio, un modo de estar apercibidos de sus verdaderas motivaciones al crear las leyes. Además de iluminar su construcción como la persecución de la dignidad del estudiantado y del trabajo áulico. En suma, la lectura de la propuesta kantiana tuvo como intención que el estudiantado imaginara la universalización de sus reglas y midiera en este ejercicio su beneficio o perjuicio. Por otra parte, fue intención de la estrategia traspasar el ámbito cerrado del conocimiento filosófico y desarrollar en el estudiantado actitudes cívicas basadas en la responsabilidad personal y colectiva.

La primera etapa se llevó a cabo por equipos de cinco miembros, los cuales redactaron reglamentos sobre tres aspectos: la convivencia en el aula, las tareas académicas y su evaluación. Durante este periodo el docente guió la construcción de los reglamentos y apuntó las correcciones necesarias en cada redacción. Asimismo, hizo notorias las contradicciones. En lo que respecta a la evaluación, se les recordó que no se modificarían sus ponderaciones, pero debían ser cuidadosos en los valores asignados. Este punto favoreció la disposición del grupo a efectuar el ejercicio. Cada clasificación exigió la expresión precisa de los estatutos generales, las reglas y sus sanciones; para ello, se añadió un glosario con las definiciones de los conceptos básicos que

<sup>8</sup> “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne una ley universal” (Kant, 2007a: 43).

daban sustento a sus reglamentos. Sus normas legislaban lo general y ordenaban el trabajo de cada equipo.

Las expectativas en el gobierno estudiantil estuvieron centradas en lo siguiente: el que los alumnos hayan sido los redactores de las reglas por cumplir, ello impediría que éstas fueran injustas. Por otro lado, el ejercicio consensuado al legislar evitaría la percepción de que los reglamentos contenían normas impuestas. En suma, su gobierno daría como resultado una sociedad racional en la que el respeto a la norma sería un paso natural. Sin embargo, en el gobierno estudiantil las leyes creadas fueron laxas y fundadas en la supuesta obtención de un beneficio particular. No confiaron en que se les cedería la autoridad e intentaron, a través de sus normas, obtener alguna ventaja.

El tránsito por el aula en esta primera etapa fue caótico, plagado de arbitrariedades en los equipos, que debieron resolver enfrentándose a reglas que en vez de normar una convivencia pacífica generaban injusticia. A lo largo de esta fase, los estudiantes solicitaron continuamente la intervención de la docente como autoridad para resolver las problemáticas suscitadas en los equipos. La profesora fungió como escucha, sin embargo, para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, se les conminó a resolver sus diferencias. Fue así como el desorden provocado por las reglas injustas elucidó la necesidad de hallar un principio ordenador, más allá de los intereses personales.

Así, se dio inicio a una segunda etapa. En conjunto se consensuó un reglamento general, que permitió continuar con las labores académicas. Esta fase partió de una experiencia común: la transgresión a la ley, sobre la cual se reflexionó a través de la lectura de diversos textos filosóficos sobre los conceptos que ya mencionamos: *libertad, responsabilidad, alteridad, normatividad, justicia, perdón político y reparación del daño*.

Los contenidos filosóficos cobraron relevancia como herramientas de explicación y la experiencia común de trans-

gresión cuestionó la obra filosófica. En el tercer momento de la estrategia, los estudiantes realizaron un texto argumentativo en el que expusieron y elucidaron las razones de sus prácticas ante la ley.

La posibilidad de educar éticamente a partir de una didáctica de la autonomía se hizo visible a lo largo de la realización de la propuesta pues los estudiantes abocaron su uso de la razón a la acción o razón práctica, para después hacer de ésta una razón reflexiva. Partieron de la capacidad de dirigir sus acciones conforme a la representación de la ley, a fin de redactar reglas justas. Con todo, cuando se dieron a la tarea de cumplirlas, no actuaron conforme a lo estipulado, situación que evidenció las consecuencias de perseguir únicamente su beneficio y sus apetitos personales. En este momento pudieron diferenciar entre voluntad autónoma y heterónoma y comprendieron el significado de *ser ley para sí*, u obrar conforme a la ley concebida por cuenta propia. Finalmente, en la última etapa juzgaron sus prácticas, hurgaron sus verdaderas intenciones y se responsabilizaron de los efectos. En este sentido, formularon un juicio moral de sí mismos, pavimentando un camino para resolver las dificultades y problemáticas resultado de la aplicación de las reglas, trazado útil no sólo para los espacios escolares, sino también para los civiles. En las tres etapas, la autonomía como didáctica fundamentó una educación ética del bachiller, forjando una voluntad capaz de hacer elecciones morales en situaciones específicas, ya sea en el aula o fuera de ella.

Lo anterior se presenta de manera sintética en el cuadro 1 y el esquema 1. El cuadro 1 contextualiza la estrategia en los programas de estudio de Filosofía I y II; el esquema 1 presenta los contenidos filosóficos, las actividades y los productos obtenidos en cada una de las etapas de la propuesta.

**Cuadro 1**

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
| <i>Propósitos de la unidad</i> | Al finalizar la unidad el estudiante conocerá, interpretará y aplicará conceptos y principios provenientes de diversas tradiciones éticas para construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.                        |   |
| <i>Aprendizajes</i>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica.</li> <li>• Comprende los conflictos éticos o bioéticos derivados de la investigación y de las prácticas científicas, tecnológicas, morales, políticas o religiosas.</li> </ul>   |   |
| <i>Temas</i>                   | <p><i>Programa 2003.</i><br/>Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.</p> <p>Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.</p> | <p><i>Programa 2018.</i><br/><i>Noción de ética</i><br/>Naturaleza y objeto de la ética.<br/>Historicidad de la moral.<br/>Diferencia entre ética, metaética, moral, derecho y política.<br/><i>Libertad, consciencia y responsabilidad morales</i><br/>Libertad, determinismo e indeterminismo, responsabilidad.</p> |

Nota: esta estrategia fue construida para el programa de Filosofía II de 2003. En 2018 concluyó la actualización de los programas de estudios vigentes, por lo cual hubo una adaptación.

*Ejemplo de unidad (programa de Filosofía II.*  
*Introducción a la Ética y a la Estética. Unidad 1: Ética)*

*Fuente: síntesis de la planeación didáctica con base en Cruz (2011) y CCH (2018: 29-30; 2003: 14).*

## Esquema 1

### Introducción (tres sesiones)

- Aproximación a una noción de ética. Texto: Buber (1995: 128-129).
- Noción de Alteridad. Texto: Buber (2006: 11-38).
- Introducción del *imperativo categórico* kantiano como principio de juicio en la elaboración de los reglamentos por equipos. Texto: Kant (2007b: 43).

### Primera etapa

#### Actividades

- Redacción por equipos de una propuesta de reglamento interno, el cual sustentará su participación en la construcción del reglamento de clase y regulará el trabajo de cada equipo. El trabajo en equipos será autorregulado. Los cánones para juzgar el desempeño de los miembros del equipo dependerán del mismo, así como el hacerlos cumplir (dos sesiones).
- Comparación de las propuestas (una sesión).
- Consenso sobre las regulaciones mínimas para el desarrollo del curso (una sesión).

#### Finalidad

Conocimiento de las nociones de norma, sanción, responsabilidad, autoridad, castigo, consenso.

La segunda etapa atiende al siguiente aprendizaje propuesto por el Programa de Filosofía: el estudiante “Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales” (CCH, 2003:14). “Valora la importancia de diversas tradiciones éticas para la toma de decisiones razonables y mejora su capacidad de deliberación práctica” (CCH, 2018:29).

### Segunda etapa

#### Actividad

- Análisis de textos filosóficos (autonomía-libertad, autoridad, responsabilidad, perdón político). Textos: Jaspers (1998: 53-65), Kant (2008a), Zamora (2008: 57-80).

#### Finalidad

Revisión de la experiencia de elaborar y consensuar un reglamento, a través del acercamiento al pensamiento filosófico (seis sesiones).

### Tercera etapa

#### Actividades

- Reflexión final (dos sesiones).
- Presentación de las reflexiones finales (dos sesiones).

### Síntesis de la secuencia didáctica

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que todas las actividades fueron consideradas en la evaluación, la cual fue sumativa. Los porcentajes otorgados a cada tarea variaron de equipo a equipo; por ello, se calificó conforme a nueve ponderaciones diferentes, no todas de las cuales beneficiaron al estudiantado, incluso algunas contenían fuertes contradicciones. Es importante señalar que ésta fue la primera vez que ningún estudiante manifestó inconformidad con su calificación final. A partir de dicha vivencia, cada vez que se proponen los criterios de evaluación de un curso, se discute con los alumnos la pertinencia de los porcentajes. El estudiante fue suficientemente experimentado como para juzgar la dignidad de su trabajo y su evaluación.

### ***Resultados de la intervención: el gobierno estudiantil***

En esta sección se puntualiza cuáles fueron los conceptos que se abordaron y cómo estos contribuyeron a la reflexión de los alumnos sobre sus prácticas en el salón de clases y se citan entre corchetes algunos fragmentos de sus reglamentos y redacciones finales. Cuando los fragmentos refieren a los reglamentos se alude al número del equipo, en el caso de los escritos aparecerá el nombre del estudiante.<sup>9</sup>

Fue objetivo de las primeras dos sesiones introductorias que el estudiantado identificara lo ético como el espacio propiamente humano; donde el ejercicio de la libertad es tal si y sólo si está ligado a la alteridad. Se partió de la definición de la ética como “el sí y el no que el hombre da a la conducta y a las acciones que le son posibles a la radical distinción entre ellas que las afirma o las niega, de acuerdo con su valor o disvalor” (Buber, 1995: 128). El alumnado reconoció que toda acción es un sí y un no al mismo tiempo. En este

<sup>9</sup> Es pertinente mencionar que los nombres de los estudiantes fueron cambiados para conservar el anonimato.



tenor, actuar hace manifiesta la propuesta del mundo en que deseamos vivir. Acerca de esto, después de vivenciar el tránsito en el aula, a la luz de sus reglamentaciones expresaron que:

Las sanciones no fueron lo suficientemente severas para respetarlas, esto se debe que a la hora de hacerlo sólo pensamos en nuestra conveniencia de poder hacer lo que quisiéramos a la hora de entrar en el salón a la hora de clase.

Para empezar, yo creo que tal vez pusimos los reglamentos fáciles, creímos que los podíamos cumplir al pie de la letra sin ningún problema, pero el resultado que obtuvimos fue que cada quien hizo lo que pudo. Entonces no pudimos cumplir en el plano ético. Es decir, cada quien decidió lo que iba a hacer y así como podría haber trabajado o no fue de su elección, nadie lo obligó [Beatriz].

Durante el proceso se hizo evidente que la redacción de reglas no es un trabajo sencillo, y lo que en un primer momento pareció conveniente, en la puesta en práctica de sus reglas se volvió contra ellos: “Comprendo que la formulación de leyes debe dar con el paso del tiempo ya que cuando uno propone reglas y se ven convenientes en ese momento, después distintos pensamientos pueden cambiar nuestra opinión al respecto de que se había acordado” [Cecilia]. El alumnado percibió que su actuar fue irreflexivo:

No solemos cavilar en los alcances de nuestras acciones o en las consecuencias que éstas traen consigo, por lo cual concluimos que se puede hacer algo indebido y no tener consecuencias. Vivimos en la percepción de que podemos guiarnos impunemente. Así, nos mentalizamos con una idea de hacer lo que se quiera. Ello es manifestación de lo poco que consideramos el ser del otro, incluso a nosotros mismos, pues salir del paso dista mucho de convertirse en una acción ética [Tania].

Dentro del grupo, la acción ética también fue entendida como compromiso. Los alumnos reconocieron que todo ac-

tuar no sólo implica el ejercicio de la libertad, y, por ende, de la responsabilidad, sino que a su vez ésta está ligada a la alteridad. El compromiso o la falta del mismo surgen como modos en los que evidenciamos nuestras consideraciones sobre la otredad: “Al trabajar en equipo se tiene cierto compromiso con los integrantes y no es justo perjudicarlos por la irresponsabilidad de alguno” [Adriana]. La obligación no sólo consiste en la acción de cumplir las leyes de manera individual, sino en hacerle notar al otro su falta en caso de incumplimiento. El alumnado comprendió que es más fácil cumplir la ley que hacerla cumplir, puesto que en este segundo estadio necesita dejar atrás cualquier “miedo para así decirle al otro que tuvo la culpa y que se tiene que cumplir el reglamento” [Adriana].

La falta de responsabilidad fue una práctica cotidiana a lo largo de la estrategia. Existe entre los estudiantes poca conciencia del daño que causan cuando delegan a otros sus labores. A pesar de que los alumnos han trabajado por equipos toda su carrera escolar, no todos asumen las tareas que les corresponden en ellos. Suelen pensar que las faltas pequeñas, los descuidos imperceptibles, la poca participación no afecta el trabajo colectivo. Sin embargo, cuando todos los miembros de un grupo piensan y actúan igual, las consecuencias son adversas: “hubo sesiones en las que sólo un integrante del equipo se presentó y esto provocó mucho daño a los demás” [Josué].

La ausencia de compromiso desencadenó dinámicas conflictivas en los equipos. A algunos les parecía “injusto obtener la misma calificación cuando no se ha mostrado el mismo interés. Ésta es una actitud «no ética»” [Adriana], “Fue incómodo observar que algunos se preocupaban por los asuntos relacionados con la materia y los demás no mostraban interés” [Diana]. En otros equipos, los integrantes hicieron un esfuerzo por sentirse “menos culpables del hecho, y hacerse pasar por las víctimas cuando en realidad era al revés, aludiendo a la confusión en vez de aceptar su responsabilidad” [Josué].

En lo tocante a este punto, los estudiantes resaltaron que el cumplimiento o incumplimiento de la ley está directamente relacionado con la percepción de la alteridad, la cual puede ser entendida en dos vertientes: primera, las relaciones amistosas, amables, entre los colectivos nos disponen a cumplir sus regulaciones; por lo contrario, si los grupos carecen de lazos afectivos el cumplimiento de las regulaciones pierde fuerza; segunda, las buenas leyes producen relaciones cordiales entre los miembros de un colectivo.

Ambas vertientes muestran que la cohesión social es un principio ordenador que no debe pasar desapercibido cuando hablamos del establecimiento y el cumplimiento de leyes:

El desinterés de nuestra participación en el equipo fue un acto en contra de nuestras propias reglas que nos hace tener un sentimiento moral y de culpa, no nos importaron las relaciones entre nosotros mismos, al no llevar a cabo algo que nosotros mismos instauramos [Daniel].

En ocasiones las personas no cumplimos con las leyes que nosotros mismos nos imponemos porque depende de la relación que tenemos con nuestros amigos, conocidos, familia etcétera; es decir, si nos llevamos bien o no con ellos, de eso depende el compromiso” [Indira].

Incluso, de manera intuitiva, uno de los equipos intentó regular estos lazos instaurando como regla “llevarse bien entre todos los integrantes del equipo” [equipo 1].

En la segunda sesión de la etapa introductoria se revisó la noción de *alteridad*, a partir de los conceptos buberianos *yo-tú* y *yo-eso* (Buber, 2006: 11). Buber considera que lo primero en el plano de lo humano es la relación, no la percepción de nosotros como individuos, por esta razón, la existencia tiene siempre un carácter doble. Cuando nos relacionamos con los demás como si fueran *yo-tú*, reconocemos la dignidad de su humanidad, promovemos una relación de reciprocidad, un encuentro. Mientras que si nuestras

relaciones con los otros las construimos como un *yo-eso*, nuestra aproximación es objetual, cosificamos al otro, hacemos uso de él. Estas nociones fueron entendidas de la siguiente manera por los estudiantes:

La relación que se dio entre nosotros fue una relación yo-eso, fuimos incapaces de tratarnos con una relación cercana simplemente fue indiferente hizo que no tuviéramos respeto por las reglas redactadas [Daniel].

No nos preocupamos por nuestros compañeros ni siquiera porque eran los de nuestro equipo, no entendimos que: “Quien dice tú, no tiene otro objeto en mente” (2006:12), fue lo que no hicimos nosotros, vimos a los otros como un “eso” y no como un “tú” porque no pensábamos en los problemas que les ocasionábamos a los demás con nuestras faltas y sobre todo con nuestra falta de atención a ellos [Ana].

Los estudiantes notaron que para construir relaciones justas es necesario el respeto al otro: “Pienso que para tener una relación *yo-tú* necesita existir confianza, apoyo, reciprocidad, etcétera, elementos que me hicieron falta, vi a mis compañeros de equipo como una relación *yo-eso*” [Indira].

En la última sesión introductoria se revisó el planteamiento que lleva a Kant (2007b) a proponer como ley universal *el imperativo categórico* (43). La función de esta lectura fue que el estudiantado pensara sus reglas como universalizables. Sin embargo, el gobierno estudiantil se caracterizó por su permisividad. Veamos algunos ejemplos: “30 minutos de tolerancia para entrar a clase, tolerancia de dos clases para entregar trabajos y tareas, permitido salir del salón las veces que sean necesarias” [equipo 2]. “25 minutos de tolerancia tanto alumnos como profesora. El término de la clase será a las 3:45” [equipo 5] siguiendo la regla efectivamente se perderían 40 minutos de clase. “30 minutos de tolerancia, entrada máxima a las 3 horas” [equipo 5], es decir una hora después del inicio de la clase, “Derecho a seis faltas” [equipo 6].

Usando diferentes recursos intentaron trabajar lo menos posible y obtener una calificación aprobatoria. Por ejemplo, uno de los equipos dio el valor de 60 % de la calificación a la asistencia, sin percatarse que, en otro apartado del reglamento, había establecido faltar tanto como lo necesitaran. Algunos otros, previendo que no entregarían sus trabajos a tiempo, decidieron añadir formas alternativas de obtener porcentajes para la evaluación como actividades extracurriculares (museos, teatro, etcétera) [equipo 2], exposiciones [equipo 6], participación colectiva, con dos puntos extras [equipo 3].

Es importante resaltar el papel que jugaron las sanciones y la dificultad de hacerlas cumplir. En la redacción de los reglamentos se deja ver que la naturaleza de la falta no guarda relación alguna con la del castigo. Dos de los equipos decidieron sancionar una falta física o verbal en el aula con la compra de una bolsa de dulces para todos [equipos 2 y 6]. En este caso, la víctima de la agresión queda totalmente desprotegida, no hay nada en la norma que la reivindique ni tampoco existe en la sanción algo que le muestre al victimario la dimensión de su falta. En contraposición a lo anterior, otro equipo consideró que debía haber una reparación económica a los miembros del equipo en caso de que alguno de los integrantes no trabajase. La penalización consistía en “pagar la cantidad de 20 pesos a cada miembro del equipo” [equipo 3].

Llamó la atención que los estudiantes practiquen formas diferenciadas de relacionarse con las autoridades. En uno de los reglamentos aparecía lo siguiente: “25 minutos de tolerancia tanto alumnos y profesora” [equipo 5]. Sin embargo, añadieron que “si la maestra no llegaba después de los 25 minutos, se retirarían, si y sólo si, todos se ponían de acuerdo en hacerlo”. Este miedo a exigir el cumplimiento de la sanción frente a quien representa a la autoridad devela que el abuso de poder en las aulas es cotidiano e impide el ejercicio justo y equitativo de las reglas. En el salón de clase éstas deben ser iguales tanto para el profesor

como para los estudiantes, ya que el ejercicio tiránico del poder obliga a los estudiantes a ceder parte de sus derechos.

Por otro lado, en la mayoría de los casos, los estudiantes se rehusaron a hacer cumplir las sanciones: “quien no cumpla con sus obligaciones recibirá una sanción que comentaremos con la maestra para que dé su opinión y la lleve a cabo” [equipo 8]. Renunciaron a ser los ejecutores de las sanciones, por lo que no sólo no las cumplieron, tampoco desearon hacerlas cumplir. Incluso aquellos que sí atendieron las reglas no reprendieron a los miembros de sus equipos que no lo hicieron, quedándose con la sensación de que era injusto el trato que recibían. Tenemos a aquellos que no cumplieron la ley y les convino no exigir que se cumplieran las sanciones y aquellos que, acatándolas, no ejercieron el derecho de demandar su cumplimiento. La impunidad es el privilegio del primer grupo y la victimización del segundo. Esto parece influir en el ánimo del justo.

La sanción también fue entendida como exclusión. En vez de corregir a aquel que cometió alguna falta lo separaron del grupo. El equipo 3 planteó como sanción la expulsión de los compañeros que no trabajaran: “cada que se trate de algún trabajo en equipo, si algún compañero no lo hace será cambiado de equipo”.

Durante el proceso de ejecución de los reglamentos la labor del docente consistió en monitorear el trabajo y la convivencia entre los equipos. La observación hizo notoria que la inercia de las prácticas escolares no cambió, la contribución de los miembros en los equipos fue desequilibrada, algunos laboraron más que otros. Por otro lado, los que participaron activamente, teniendo la autoridad para exigir a los demás que colaboraran, no lo hicieron. La mayor parte del alumnado no cumplió sus acuerdos. Mientras que en los equipos con leyes permisivas no se concluyeron las actividades. Con este panorama se inició la reflexión sobre la propia experiencia.

La segunda etapa tuvo como intención analizar los resultados obtenidos durante la elaboración y ejecución de los

reglamentos. Esta etapa comprendió seis sesiones. La labor docente consistió en la exposición de los conceptos básicos de los textos leídos, la conducción de los debates en torno a la experiencia y el monitoreo de las actividades en equipos y en plenaria.

En las dos primeras sesiones se abordó el texto *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración?* (Kant, 2008a), a fin de evidenciar el esfuerzo que se hace por evadir nuestras responsabilidades y permanecer en la *minoría de edad*, eso es la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. El filósofo alemán define la ilustración como el hecho por el cual el hombre sale de esa fase: “Ser ilustrado es tener el valor de servirnos de nuestro propio entendimiento” (2008a: 33). Alcanzar esta condición no es sencillo, solemos permitir que otros piensen o hagan por nosotros, entorpecemos nuestro camino a la ilustración ya sea por pereza o por miedo. Asimismo, la sociedad paternalista que nos rodea nos acoge de tal manera que termina por impedir nuestro arribo a la *mayoría de edad*. Los estudiantes hallaron diferentes formas de reflexionar sobre el incumplimiento de sus leyes a través de las palabras del filósofo de Königsberg:

En lo personal creo que nosotros como equipo no salimos de la *minoría de edad*. Como equipo nuestra falta de compromiso y no querer salir de la minoría de edad nos hizo que no cumpliéramos nuestro propio reglamento. A veces prefiero que otras personas decidan por mí, “¡es tan cómodo ser menor de edad!” (Kant, 2008: 34). Prefiero que todos decidan por mí para no tener responsabilidad de lo que pase a mi alrededor, me oculto [Beatriz].

En conclusión, me identifico con la frase “ten el valor de servirte de tu propio entendimiento” (Kant, 2008a: 33). Quiere decir que hay que usar la razón para obtener un criterio, lo único que impide que use la razón es la pereza o el miedo. El reglamento mencionaba sanciones las cuales no se cumplieron como se habían planeado. Creo que no se llevaron a

cabo por temor a ser tachados como mala onda, el qué dirán, que no nos vuelvan a dirigir la palabra, etcétera [Diana].

La profesora nos dejó la tarea de hacer un reglamento interno por equipos, en el cual pocos de los integrantes trabajaron, esto debido al poco interés que presentaron, esto habla de pereza evidente. Con esto nos podemos dar cuenta de que aún no salimos de la *minoría de edad* y como bien dijo Emmanuel Kant (2008a: 33): “Uno mismo es culpable de la minoría de edad, cuando la causa de ella no yace en un defecto de entendimiento sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él” [Gabriela].

En la tercera y cuarta sesiones se abordó el papel de la autoridad en el cumplimiento de la ley, así como el papel de la ley como autoridad. Se indagó de manera breve sobre las características que debe poseer una autoridad y en qué consiste su labor. Existen ideas contradictorias en torno a ella. Algunos estudiantes consideraron que sólo puede construirse a través de prácticas violentas que produzcan miedo: “La autoridad es la persona que se impone creando un entorno de respeto, para esto debe imponer miedo, temor, para que de esa forma lo respeten” [Tania]. Por otro lado, sostenían que exigir el cumplimiento de una ley y la ejecución de su sanción no es un derecho, sino “un acto rigorista” [Adriana], razón por la cual se ven impedidos a hacerlas valer pues no querían “ser mala onda” [Diana].

Otra idea que persistió a lo largo de las disertaciones es la relación que existe entre la falta de autoridad y el incumplimiento de las leyes. Muchos de los estudiantes encontraron como causa de su corrupción la falta de liderazgo en los equipos y manifestaron la necesidad de que alguno se impusiera sobre los demás y les obligase a cumplir o les indicase qué hacer:

En nuestro equipo hubo falta de autoridad, es por eso que no cumplimos con nuestras propias leyes, ya que ningún integrante del equipo imponía o tenía la autoridad hacia



los demás y no vimos la necesidad de respetar esas leyes ni entre nosotros [Karina].

Lo que nos falta es una buena y mejor autoridad que nos obligue a cumplir las leyes. En nuestro caso faltó que alguien actuara como líder, y así comprometernos más con las responsabilidades que teníamos [Tania].

Como podemos observar, es una salida recurrente el culpar de manera absoluta a la autoridad del no cumplimiento de la ley, sin aludir siquiera a nuestra corresponsabilidad en el asunto: “La jefa del equipo jamás mostró interés o iniciativa por crear o producir algún elemento extra para un mejor funcionamiento en nuestro equipo y esto nos llevó a una mala organización” [Mario]. Los estudiantes prefirieron no tomar las riendas del trabajo en equipo, sin importar que fuera necesario.

En la quinta y sexta sesiones la tarea fue equilibrar la conclusión anterior: la absoluta responsabilidad de la autoridad en el cumplimiento de la ley y en la ejecución de sus sanciones. Sin la intención de negar la importancia de su papel, se enfatizó la corresponsabilidad de los miembros de una sociedad de la observancia de sus leyes. La estrategia didáctica fue pensada como un camino hacia la ilustración, a la *mayoría de edad*, y la motivación en el estudiante del uso autónomo de su entendimiento, por lo cual hubiera sido una contradicción quedarnos en el cumplimiento de la ley sólo por temor al castigo. En este sentido, se les hizo una invitación a cumplirla sin la coerción que ejerce la sanción, en la conciencia de su necesidad. Para enfatizar este punto, revisamos el “Esquema de distinciones” (Jaspers, 1998, 53-65) y el ensayo “El perdón y su dimensión política” (Zamora, 2008, 57-80).

Jaspers plantea que la responsabilidad es gradual. La hay *criminal, política, moral y metafísica*, esta última entendida como la solidaridad con el dolor de la humanidad. Por eso, no todos estamos igualmente involucrados en las

situaciones y los eventos que acontecen en nuestras sociedades. En el gobierno estudiantil existieron aquellos que trabajaron, los que regularon las actividades, los que violentaron, que se desentendieron, etcétera. Todos fueron corresponsables del resultado final, pero no de la misma manera, ni en la misma dimensión. Después de darse cuenta de esto, algunos estudiantes se vieron en la necesidad de remediar el daño cometido, de pedir disculpas. Por esta razón, revisamos el texto de Zamora (2008), que no estaba contemplado dentro de la planeación inicial, pero ayudó la reintegración de los equipos. Los estudiantes se habían confrontado.

Las cavilaciones correspondientes llevaron al alumnado a la conclusión de que sus acciones estaban mayormente regidas por sus deseos, por aquello que consideran más conveniente para sí mismos: “Actuamos por lo que nos hace más provecho sin pensar en que les perjudique a los demás, no pensamos en las consecuencias que traen nuestras acciones. Consideramos que podemos hacer algo indebido y no tener consecuencias. Así nos vamos mentalizando” [Adriana]. De modo que, la consideración de la alteridad, y los daños que se le pueden infligir, no son un paradigma para decidir. Los estudiantes están dispuestos a pasar por encima de sus compañeros con tal de hacer aquello que desean. Después, cuando tienen que librar las consecuencias, son incapaces de asumir que aquello que les acontece en parte es su responsabilidad.

Los estudiantes se justificaron de múltiples modos. Algunos aludieron a la confusión, afirmando no entender con precisión qué era lo que debían hacer. Sin embargo, avanzada su reflexión, comentaron que la razón a la que habían aludido no los eximía de su responsabilidad y de ahí, surgió un impulso a reparar el daño que habían cometido: “Debemos hacer algo tanto por el equipo como por nosotros, tenemos el compromiso y ahora ayudaremos en lo que podamos” [Mónica]. “Ahora sólo nos queda reparar el daño entre todos y eso es porque hemos reconocido nuestros erro-

res y la culpa de nuestras acciones” [Adriana], “En este momento reflexiono mi falta de responsabilidad, sufro el proceso y quiero reparar el daño que causé buscando el acto liberador” [Diana]. Además, estas dos últimas alumnas citaron a Zamora (2008, 59-61): “De la culpa moral surge la conciencia y con ello el arrepentimiento y la renovación. Se trata de un proceso interno que tiene también consecuencias reales para el mundo” y “Perdonar es ir más allá de la justicia”.

La última etapa de la estrategia consistió en hacer un recuento de lo sucedido, los estudiantes comentaron con sus compañeros de equipo la percepción de su trabajo individual. A través de esta autoevaluación se dieron a la tarea de destacar algún punto nodal de su experiencia, el cual se convirtió en la base de su reflexión en torno a una pregunta: *¿por qué no cumplimos nuestras leyes?* Las conclusiones fueron expuestas a lo largo de este apartado. En suma, la estrategia muestra los vínculos entre la enseñanza de la ética y las exigencias de su pedagogía. Pensamos que la meta de esta formación es la construcción de una voluntad moral, por impenetrable que ésta sea.

Finalmente, la situación de aprendizaje planteada por esta propuesta didáctica de intervención consiguió que el estudiantado identificara, en el marco de lo áulico, cuáles son los deberes que tiene para consigo mismo y para con los demás. Vivenciara qué sucede si decide no cumplirlos y entendiera que éstos no son una imposición, sino la condición de posibilidad de habitar espacios ordenados, justos, y dignos.

Se obtuvieron *conocimientos declarativos* sobre los conceptos de autonomía, libertad, alteridad, autoridad, responsabilidad, perdón político. El estudiantado incorporó estas nociones filosóficas para explicar su experiencia en el aula. Los conceptos fueron retomados no como una mera repetición mecánica, sino como en un ejercicio reflexivo sobre la responsabilidad personal y colectiva. Dichos planteamientos le ayudaron para esclarecer la caótica experiencia común de afrenta a la ley. En este sentido, se puede hablar

de *aprendizajes significativos*, en tanto que el estudiantado valoró el saber filosófico como una herramienta de interpretación de su realidad.

También se desarrollaron *saberes procedimentales* como la argumentación, el debate y la conciliación. El trabajo en equipo y la autorregulación del mismo sin la asistencia del profesorado, permitió que los alumnos ejercitaran su responsabilidad académica y moral. En los casos de incumplimiento el estudiantado se vio en la necesidad de responder frente a su igual por su falta. Resultado de lo anterior, se generó una convivencia respetuosa en el aula y de reconocimiento de la valía del otro. Esto nos lleva a enfatizar los *aprendizajes actitudinales* logrados. Durante el desarrollo de la estrategia los estudiantes pusieron a prueba sus maneras de actuar frente a la alteridad, su capacidad de convivir, y elucidar qué tanto les importa una convivencia respetuosa y justa.<sup>10</sup>

### *Notas finales*

La complejidad de nuestro país —su constante estado de emergencia, la precariedad de la vida pública, la vulnerabilidad de la existencia— provoca un escenario de gran adversidad para la educación; pero, al tiempo, hace relevante su papel. La formación ético-filosófica en el bachillerato constituye el último momento curricular en el que el estudiante podrá debatir en el aula en torno de sí mismo, sus prácticas y deliberaciones por medio de nociones que centran su objetivo en la libertad.

Por este motivo, este momento no puede ni debe ser desperdiciado. Es obligación del docente de filosofía guiar al

<sup>10</sup> Al respecto puede revisarse la concepción de dichos saberes en el CCH. Recuperado el 18 de marzo de 2020 de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/modelo%20educativo%20del%20colegio%20de%20%20ciencias%20y%20humanidades.pdf>

estudiante hacia un compromiso consigo mismo. La ilustración constituye un ejercicio de espiritualidad, un cambio de postura personal frente al conocimiento y la verdad, que reconoce que ambos son caminos que traza la razón a partir del desarrollo de las inquietudes y los intereses. Asimismo, la educación ilustrada deberá entender que los grandes sistemas de conocimiento cobrarán relevancia para el alumnado no por imposición sino por medio de la comprensión.

Esta forma de educar debe luchar por una aproximación a las figuras de autoridad (maestros, teorías, libros, instituciones) sin prejuicios. Evitar “que un libro piense por mí, que un pastor remplace mi conciencia moral, que un médico juzgue mi dieta”, etcétera (Kant, 2008a: 33). La educación libera de los yugos innecesarios como vía para el gobierno de sí. Lo que resulta en una visión menos demandante del papel de las autoridades y más activo para los gobernados. Hacernos responsables de nosotros mismos disminuirá la gubernamentalización en todos los ámbitos de la vida. Apropiarnos de nuestros derechos y nuestras responsabilidades constituye un acto de valor.

De ahí que Kant (2008a) afirmara: “¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la educación” (33), atrévete a saber, empieza. Ello nos muestra que la única instrucción para ser educado es la de tener el coraje y la audacia para conocer. Claro, bajo una advertencia: aquel que sabe algo se vuelve responsable de tal conocimiento. De modo que aun cuando la formación es un proceso en el cual las mujeres y los hombres participan colectivamente, como un acto de valor y de coraje sólo puede ser ejecutado de manera personal.

La educación elucida la dialéctica indisoluble entre lo personal y lo colectivo. Ser responsables de aquello que sabemos implica estar obligados a que nuestro conocimiento beneficie a la sociedad en la que vivimos. Los educandos conforman una parte elemental del proceso de enseñanza-aprendizaje y a la vez son sus agentes, participan en él y

éste ocurre, si y sólo si, ellos deciden ser sus actores, por lo cual, el docente debe abandonar la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje es sólo un acto de conocimiento. La educación es un tránsito, un desplazamiento de nuestras visiones de mundo, en el que quien educa y quien se educa ponen en juego su propio ser. Es una metamorfosis que no puede reducirse a una acción epistémica: constituye una avanzada en la libertad del hombre en sentido personal y social.

Atreverse a conocer, *divisa de la educación*, es, y seguirá siendo, la apuesta de la educación y por ende, una propuesta didáctica vigente para la educación media superior. La didáctica de la transgresión muestra que la filosofía kantiana es un paradigma pedagógico actual en tanto que invita a la abolición de toda sujeción injustificada y al fomento de la obediencia fundada en la autonomía.

La pertinencia de la propuesta didáctica presentada radica en su crítica a la perversidad de la educación, que nace, por un lado, del temor de la autoridad a ser cuestionada, y, por otro, de la flojera o el miedo del tutorado de pensar y actuar por sí mismo. Ésta, la *perversidad radical*, consiste en desentenderse de las intenciones morales e interpretar la ausencia de vicio como si fuera virtud (Kant, 1900: 37), una situación que se repite constantemente en la escuela, razón por la cual la aspiración de la educación ético-filosófica en el bachillerato será que el estudiante pueda acceder “a su legalidad interna y afianzarse merced a ello. Con esa legalidad posee de una vez y para siempre la guía más certera en que puede confiar para transitar en el ámbito de la experiencia” (Cassirer, 2014: 162). En suma, se aspira a que el uso de la razón se transforme en la condición de posibilidad del cambio de las instituciones, empezando por la escuela.

Finalmente, la estrategia hizo evidente que el camino docente necesita someterse a la crítica. La empresa educativa no puede impedirla u oponerse a ella sin despertar sospechas. Formar estudiantes es una labor que requiere una

constante inspección, investigación y examen, a fin de no erigirse como una *autoridad dictatorial* (Granja, 2010). Ésta es la lección de la didáctica de la autonomía. La propuesta fungió como guía para moldear la voluntad autónoma en los alumnos, hacerlos vivenciar el consenso, no sólo en cuanto estudiantes, sino como ciudadanos libres. La misma voluntad se exige del profesorado. El trabajo enfatiza que la labor crítica es primero y que para los docentes la autocrítica es primordial. La propuesta deja ver la exigencia de pensar por nosotros mismos, tarea que no podríamos realizar efectivamente si no es en común con los demás.

III  
LA PREGUNTA QUE REFUTA:  
UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA ÉTICA

@

YENIZA CASTRO PERDOMO

**E**l objetivo del presente capítulo es exponer los resultados de una intervención docente elaborada para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. Ésta se fundamentó en la *pregunta que refuta*, específicamente para la enseñanza de la ética con el fin de incentivar en el alumnado el cuestionamiento de las opiniones que se aceptan sin una reflexión previa. Se plantearon tres objetivos de aprendizaje: primero, desarrollar la capacidad de refutar (examinar y someter a prueba) las creencias aceptadas; segundo, lograr el tránsito de la creencia al saber; tercero, suscitar una actitud favorable frente al ejercicio de la refutación.

La propuesta se aplicó a un grupo de 21 estudiantes que cursaban el quinto semestre de bachillerato en una escuela privada incorporada a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante el ciclo 2014-2015 con el objetivo



de mejorar los aprendizajes y encontrar evidencias que nos permitieran determinar si, efectivamente, la estrategia de la pregunta que refuta ayuda en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. El constructivismo pedagógico y el *elenchus* (refutación) socrático desde la filosofía son las vertientes teóricas que apoyaron la intervención. La metodología para la elaboración y la aplicación en el aula incluye un modelo que brinda una guía general para quien desea seguir la propuesta, así como la exposición de los tres momentos clave que se presentan en el siguiente orden: planeación, ejecución y análisis. Además, se detallan tres herramientas específicas para llevar a cabo la refutación: *a)* contraejemplo, *b)* experimentos mentales y *c)* argumento pragmático.

Para la revisión de las evidencias de aprendizaje recolectadas se elaboraron dos instrumentos: rúbricas y lista de cotejo. Los resultados muestran que el uso sistemático de la pregunta que refuta logra que el estudiantado examine y someta a prueba las creencias. También se observa que hubo un cambio de actitud favorable ante el ejercicio de la refutación, beneficiando así el aprendizaje de la filosofía, en particular, de la ética en este nivel educativo.

### ***Enseñanza de la ética y la refutación***

La propuesta didáctica que se presenta parte de dos premisas fundamentales: *a)* una de las finalidades que tiene la enseñanza de la ética es formar sujetos con pensamiento crítico; *b)* el uso sistemático de la pregunta que refuta en el aula puede desarrollar paulatinamente el pensamiento crítico en el alumnado del nivel medio superior.

De acuerdo con Paul y Elder (2003), para desarrollar el pensamiento crítico es necesario que el pensamiento se someta a diversos estándares intelectuales, entre ellos, el de refutar, lo que Seeskin (1987) define como la capacidad

de someter a prueba, examinar o encontrar inconsistencias en las creencias aceptadas.

Sin embargo, los métodos utilizados en la Escuela Nacional Preparatoria en los últimos años han traído como consecuencia alumnos pasivos, esto es, una situación en la cual éstos sólo memorizan información y la reflexión es escasa o nula (Velázquez Albo, 1992). A lo largo de la historia del bachillerato se pueden rastrear tres momentos, los cuales son caracterizados por diferentes métodos didácticos para la enseñanza de la ética. El primero alude al prescriptivo (Plan de Estudio 1867) donde se imprimía una visión enciclopédica; es decir, memorística y de acumulación de conocimiento. El segundo método alude al ámbito descriptivo-histórico (Plan de Estudio 1914) que se limitaba a dar una descripción de teorías y de las conductas humanas, pero sin emitir juicios ni críticas y se intentaba no adoctrinar y asumir una posición neutral. El tercero surge a partir de la crisis en los estudios preparatorios, expuesta en el Congreso de Universidades Latinoamericanas en 1963, en el cual se planteaba la urgencia de la renovación de los métodos de enseñanza que deberían enfocarse en una práctica de la “reflexión racional de los problemas concretos de la moralidad” (UNAM, 1964:3). Además de puntualizar la necesidad de utilizar estrategias en las cuales el alumnado debería ser un agente activo en el proceso de enseñanza. Sin embargo, por un lado, se sigue reproduciendo una enseñanza enciclopédica y, por otro, los nuevos modelos promueven concepciones relativistas (Morales, 2007; Puig, 1995). Esto acarrió problemas en el alumnado, tales como pérdida de la capacidad de asombro, dificultades para dar razones para apoyar lo que se cree o lo que se piensa, apatía para realizar análisis o reflexiones sistemáticas, aceptación de dogmas o estereotipos y la imposibilidad de establecer un vínculo entre el conocimiento y la vida práctica como quedó de manifiesto en el IV Encuentro Interinstitucional de Filosofía (cuyos trabajos se pueden consultar en la página de la DGENP, 2012).

Vinculado con todo lo anterior está la pérdida de la valía del acto de preguntar.

Sobre este último punto, varios estudios señalan la ausencia o el mal uso de la pregunta dentro de las aulas. De acuerdo con Freire (1986) y Zuleta Araújo (2005) es una constante que el docente tenga alumnos que no preguntan, situación que puede deberse a múltiples causas:

- 1) Los maestros hacen uso de métodos que propician una educación pasiva y acentúan el silencio. De ahí, pues, que por una parte se sigue ponderando el método memorístico donde se “castra la curiosidad y se estrecha la imaginación” (Freire, 1986: 53). Por otra, se privilegia la técnica de exposición donde sólo la voz del maestro se hace presente y el alumno se mantiene únicamente como oyente sin que se involucre de forma activa en el proceso de aprendizaje. Por tanto, es imprescindible buscar métodos que propicien la participación del estudiante.
- 2) El alumno generalmente tiene la creencia de que el conocimiento es algo acabado, por lo que no se atreve a dudar ni a preguntar y mucho menos a refutar. Debido a esto, el saber no trasciende ni se enriquece. Frente a este panorama es importante hacer comprender a los alumnos que el conocimiento es inacabado y que se debe construir constantemente.
- 3) Santos Guerra (2004) señala que hay aspectos micropolíticos con la clase que frenan las interrogantes del alumnado. La micropolítica en el aula se refiere a las relaciones de poder, esto es, a los juegos de intereses. En general las relaciones de maestro y alumno son conflictivas y hay una atmósfera de tensión. Para cambiar estas situaciones y propiciar el preguntar, es importante que el docente pueda crear un clima de cordialidad.
- 4) Cuando el alumno pregunta lo hace principalmente para aclarar lo que dijo el maestro o porque busca

una nota por su participación. La pregunta es vacía y el preguntar mismo se desvirtúa, o sea que el alumno carece de una comprensión e importancia que tiene el acto mismo de preguntar. Ante esta situación es urgente recuperar la valía del interrogar.

Al considerar estos cuatro puntos, es pertinente hacer la siguiente pregunta: *¿cómo convertir un aula donde los alumnos no preguntan en una donde surjan interrogantes?* Se puede responder que es imprescindible, como primer paso, que el maestro y el alumno reflexionen acerca de la importancia que tiene el preguntar mismo para evitar trivializar su uso y extraer los beneficios de la interrogación.

Por lo dicho hasta aquí, en la actualidad es necesario plantear propuestas que desarrollen en los estudiantes habilidades para examinar las creencias que han sido aceptadas sin un previo análisis a través de formular interrogantes. La presentación de una propuesta didáctica que tiene como eje la pregunta que refuta permite contribuir a objetivos comunes que se comparten en el ámbito educativo: proporcionar elementos para ejercitar una de las habilidades del pensamiento crítico, específicamente la refutación, y aportar nuevas estrategias que impliquen diferentes tipos de argumentación en el proceso de construcción del conocimiento. Al mostrar las diferentes formas de preguntar a través de la refutación se contribuye a esclarecer tanto al estudiantado como al docente la forma de llevar a cabo dicha práctica. Asimismo, los resultados de la intervención docente ayudan a ubicar las dificultades que se presentan al ejecutar una propuesta de esta naturaleza. Esto llevará a revisar y buscar nuevas condiciones para aplicar la refutación, que tienen por finalidad someter a prueba los conocimientos. La anterior es una habilidad que rara vez se aborda en el nivel bachillerato, ya que el sujeto está más acostumbrado a verificar que a la falsación (Popper, 1991; Velasco y García Madruga, 1997). Por lo tanto, es conveniente formular la siguiente pregunta: *¿cómo puede el do-*

*cente de filosofía del bachillerato propiciar el ejercicio de la refutación (examinar, someter a prueba) para analizar las opiniones en el terreno de la ética?*

La presente estrategia didáctica está planteada para lograr tres objetivos: *a)* desarrollar la capacidad de refutar, esto es, examinar las ideas que se aceptan sin un análisis previo; *b)* lograr el tránsito de la creencia al saber y *c)* suscitar una actitud favorable frente al ejercicio de la refutación. Si bien se intenta alcanzar principalmente los tres objetivos mencionados, se considera que el uso de herramientas de la refutación permite el desarrollo de habilidades necesarias para el pensamiento filosófico tales como la capacidad de asombro, la formulación de argumentos sólidos para exponer lo que se piensa y el interés por analizar ideas propias y las de los demás.

### ***La pregunta filosófica que refuta: notas sobre el estado de la cuestión***

Actualmente existe una gran cantidad de investigaciones y reflexiones filosóficas que señalan la importancia de la pregunta en los ámbitos cognitivo, educativo y personal. Por ejemplo, Gadamer (1993) menciona que el preguntar permite la posibilidad de abrir caminos al conocimiento, Cerletti (2008) indica que desarrolla una actitud frente a la realidad, específicamente un deseo de saber. Otros estudios relacionados con la pregunta son llevados a cabo por Freire (1986), Paul y Elder (2003; 2007) y Zuleta Araújo (2005). También hay estudios dedicados a la elaboración taxonómica de la pregunta filosófica para facilitar su uso en el aula, entre ellos, Paul y Elder (2007) proveen una clasificación detallada de interrogantes, las cuales posibilitan el pensamiento crítico: preguntas de conceptos, supuestos, consecuencias e inferencias. En la antigüedad el uso de la pregunta se puede rastrear en la mayéutica socrática cuya finalidad era

instigar al interlocutor a reflexionar, deducir y conjeturar (Platón, 1985).

Si bien los estudios antes mencionados se enfocan en la pregunta filosófica, también es cierto que la del tipo que se especifica en la refutación es abordada de manera muy general. En el caso de Sócrates la mayoría de los estudios actuales se enfoca principalmente en el método de la mayéutica, dejando de lado el *elenchus*, el cual se refiere específicamente al ejercicio de la refutación. En un sentido amplio el término significaba *prueba, refutación, examen* e incluso *avergonzar* (Seeskin, 1987).

Vlastos y Burnyeat (1995), siguiendo la dinámica socrática del *elenchus*, puntualizan la importancia de la refutación para hacer explícitas las inconsistencias en las creencias, ya que difícilmente el sujeto se da cuenta de las contradicciones en las ideas. Según Carpenter y Polanski (2002), la refutación nos obliga a replantear pensamientos que a duras penas se pueden sostener cuando se someten a escrutinio.

Entre otros estudios se consideran los de Carpenter y Polansky (2002), donde se rastrean las diferentes maneras de llevar a cabo la refutación en los diálogos socráticos. También el de Popper (1991), que explora la importancia de la práctica refutativa. Cabe señalar que el primer texto no se encuentra traducido al español y no hay literatura que reúna y explique las diferentes formas de llevar a cabo la refutación en el ámbito educativo.

Hoy en día, en la Escuela Nacional Preparatoria, hay propuestas relacionadas con el uso de la pregunta en el aula. No obstante, ninguna se enfoca propiamente a la que refuta. Así, dicha práctica es un tema poco explorado en el ámbito educativo en el nivel bachillerato. Atendiendo estas consideraciones, la intervención didáctica se fundamenta en el diálogo socrático, pero teniendo como eje medular al *elenchus*. Para la ejecución de la propuesta se contemplaron cuatro rasgos del diálogo:

- 1) Apertura de la conversación presentando una interrogante relacionada con temas éticos, por ejemplo ¿qué es la justicia? ¿qué es la piedad?
- 2) Es imprescindible que los alumnos comprendan las preguntas puesto que muchas veces no vislumbran su importancia y esto los lleva a pensar que son triviales o poco tienen que ver con ellos.
- 3) A lo largo el diálogo se practica la dinámica de intercambiar preguntas filosóficas, donde el docente interroga al estudiante con la finalidad de alcanzar el conocimiento, pero sin darle respuestas, se intenta *parir ideas*.
- 4) Las preguntas que se intercambian durante la discusión deben ser del tipo que refutan con la finalidad de provocar una tensión en las creencias y examinar lo ya establecido. Se pretende que a través de la pregunta que refuta el diálogo quiebre los límites del método tradicional, el cual sigue un proceso lineal de tres momentos: *iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación* (IRE) (Cazden, 1991).

Asimismo, se señalan tres herramientas para practicar la refutación: *contraejemplo, experimentos mentales* —definidos como escenarios imaginarios (Mach, 1948)—, y *argumento pragmático*, cada una de las cuales se vincula con un conjunto de preguntas que posibilita, tanto al docente como al alumnado, llevar a cabo el escrutinio de las creencias. El contraejemplo desarrolla habilidades del pensamiento como la falsación puesto que dentro de las aulas generalmente se prioriza la confirmación de la evidencia o verificabilidad (Popper, 1991). En cuanto a los experimentos mentales, éstos ayudan a ampliar la comprensión de los conceptos puesto que proporcionan variables que no se habían considerado. Las interrogantes de corte pragmático permiten analizar las implicaciones desfavorables de aceptar una creencia para exigir a los estudiantes a responsabilizarse por sus opiniones.

## ***Premisas teóricas orientadoras: constructivismo y elenchus socrático***

La elaboración de una propuesta fundamentada en la pregunta que refuta surge del interés de lograr que el alumno de bachillerato que cursa la materia de Ética someta a prueba las creencias en este ámbito, mismas que acepta sin reflexionar. Para la intervención se retomaron dos vertientes: la pedagógica, específicamente el constructivismo, y la filosófica, puntualizando el *elenchus* socrático.

Se consideraron los siguientes principios que se cimientan en el constructivismo, los cuales proporcionaron componentes para optimizar el uso de la pregunta que refuta en el aula.

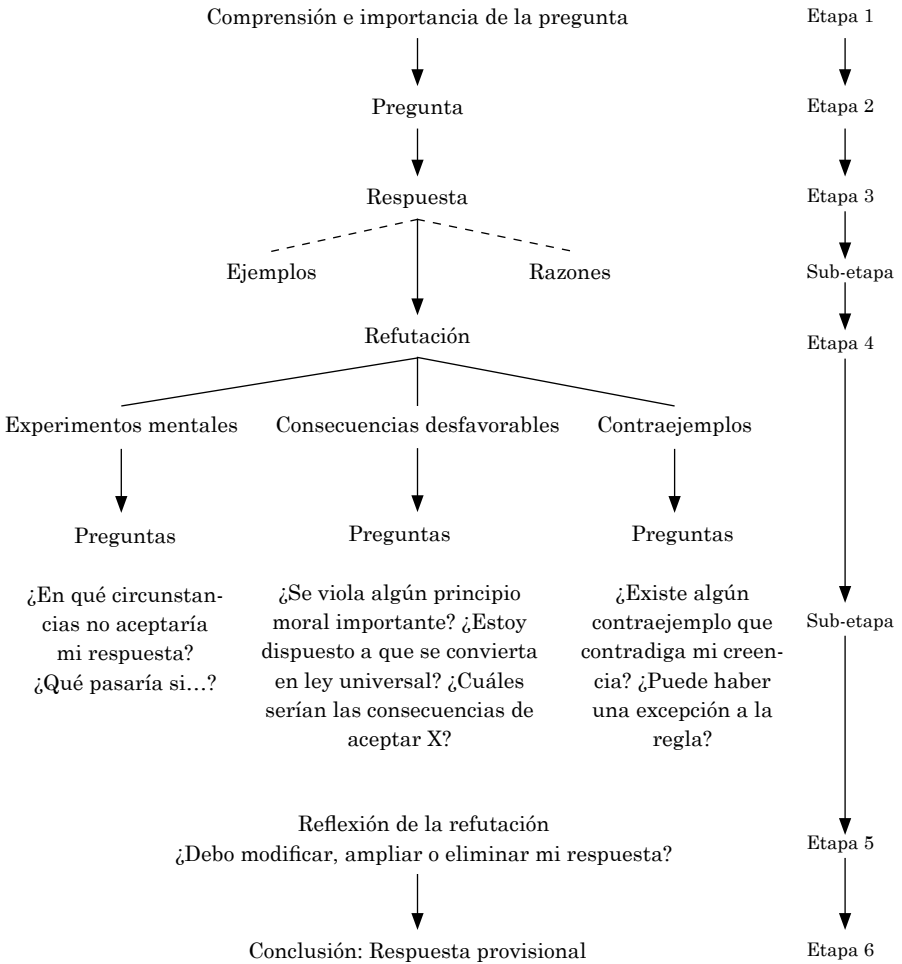
- 1) Se asume que el conocimiento se construye a partir de esquemas que el estudiante posee (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 2007). Los esquemas o conocimientos previos permiten al docente ubicar las creencias erróneas que lejos de ser un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje son material valioso puesto que permiten al alumno establecer vínculos con la nueva información, ya que puede contrastar ambos saberes y enriquecer sus ideas, ya sea modificándolas, eliminándolas o justificándolas (Coll, 1990). Por ende, los alumnos no aprenden a pesar de sus conocimientos anteriores, sino a través de ellos. Así, en el proceso de enseñanza los esquemas cambian o se amplían en la medida en que se logran identificar sus creencias falsas y realizar preguntas para lograr transformarlas en conocimientos. Desde el campo filosófico, Sócrates figura como el mayor representante en el análisis de ideas a partir de las creencias previas del interlocutor.
- 2) De acuerdo con el constructivismo, el desequilibrio cognitivo genera un nivel más alto de juicio y razonamiento moral (Coll, 2003). El proceso de transformación de



- los saberes se puede representar de la siguiente forma: equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio (Coll, 1990). Una manera de lograr el desequilibrio es a través de la pregunta que refuta, ya que al examinar las creencias se develan las inconsistencias o tensiones por lo que se deben reajustar los saberes. Esto implica un esfuerzo intelectual y de ahí su importancia, tal como lo señala Baggini (2008). En el ámbito filosófico, Sócrates lograba la inestabilidad cognitiva a través de interrogantes que ocasionaban una tensión en el interlocutor mismo (Brun 2001). Esta práctica se inserta en la dinámica del *elenchus* socrático, la cual implica un diálogo que inicia con una pregunta, a la que sigue una respuesta del interlocutor y termina con una refutación. Vlastos y Burnyeat (1995) proponen un modelo y exponen la dinámica del *elenchus* de los diálogos socráticos. Dicha dinámica atraviesa por cuatro etapas: *a)* el interlocutor afirma una tesis *p*, la cual Sócrates considera falsa y apunta a su refutación; *b)* Sócrates argumenta desde *q* y *r* contra *p*; *c)* el interlocutor conviene que *q* y *r* implican *no-p*; *d)* Sócrates señala que ha mostrado la verdad de *no-p* y que *p* es falsa. Con la intención de guiar la ejecución de la propuesta didáctica se elaboró un modelo considerando el esquema propuesto por dichos autores (esquema 1).
- 3) Otro de los supuestos constructivistas se relaciona con el clima relacional y afectivo, el cual debe estar presente dentro del aula. Este punto es medular puesto que, generalmente, la refutación se concibe como una práctica con significado peyorativo, ya que se relaciona principalmente como una actividad que implica ataque, agresión y desacuerdo. Es imprescindible tener claro que la construcción del conocimiento no se hace contra el otro sino con el otro. Las estrategias organizativas —por ejemplo, trabajo en equipo, en parejas o en plenarias— permiten construir climas ade-

### Esquema 1

#### Etapas del recorrido cognitivo



*Modelo guía para aplicar la herramienta de refutación*

*Fuente: elaboración propia con base en el modelo de Vlastos y Burnyeat (1995).*

cuados en el intercambio de opiniones al momento de la refutación.

- 4) Se asume que el alumno aprende haciendo, esto implica un pensamiento activo donde el estudiante es el principal agente en la construcción del conocimiento. Con este telón de fondo se considera que la refutación es una práctica que se aprende en la práctica, en el ejercicio mismo de formular refutaciones. De esta manera, el docente debe llevar a cabo actividades que inciten al alumno a examinar sus creencias de forma autónoma. Si bien el alumno es el principal agente en el proceso de aprendizaje, debe ser guiado por el docente. Por esta razón en la intervención didáctica se consideraron los tres pasos básicos en el tránsito del desconocimiento del procedimiento hasta su aprendizaje autónomo y autorregulado por parte del aprendiz (Hernández, 2001:155) dichos pasos son: a) exposición y ejecución del procedimiento por parte del docente; b) ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y el profesor; c) ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del estudiante.
- 5) El constructivismo establece que cuando el alumnado logra construir el conocimiento es porque sabe cómo hacerlo. En otras palabras, realiza las actividades de forma consciente y no mecánica. La metacognición implica que el alumnado “explora sus propios pensamientos y procesos cognitivos cuando ejecuta alguna tarea de aprendizaje” (Hernández, 2001: 156), por lo cual el docente tiene que hacer explícitos los mecanismos para llevar a cabo una tarea como lo es la refutación. Con estos presupuestos se consideraron, en la intervención didáctica, tres preguntas que refutan con la intención que el alumno las utilice y se las apropie: a) preguntas relacionadas a los contraejemplos b) experimentos mentales y c) argumento pragmático.

## ***Secuencias didácticas: de la doxa a la episteme a través de la pregunta***

Para llevar a cabo la intervención se aplicaron tres secuencias didácticas. Cada una se desarrolló en tres sesiones, con una duración de una hora cada una. Las tres secuencias se enlazan entre sí, por lo que en conjunto ayudaron al desarrollo del pensamiento crítico del alumno, específicamente la refutación, y con ello al tránsito de la opinión a un razonamiento.

### *Secuencia 1. Indagación e introducción a la refutación*

Esta secuencia fue de indagación y de carácter introductorio. En la primera sesión se averiguó la concepción de la refutación. El docente inició con una pregunta: *¿qué significa refutar?* A la luz del diagnóstico, se percibió el significado peyorativo de la refutación y se replanteó el sentido de dicha práctica: la refutación como una práctica que examina y somete a prueba.

En la segunda sesión se describieron los tres tipos de preguntas que refutan con la intención de que el alumno las conociera y las pudiera aplicar en los ejercicios futuros. Se facilitó a los estudiantes un cuadro de doble entrada con las tres herramientas de la refutación (cuadro 1).

Posteriormente, en la tercera sesión, se les aplicaron ejercicios guiados para utilizar las preguntas que refutan con la intención de reforzar su comprensión y también determinar problemas en su uso (esquema 2).

### *Secuencia 2. Aplicación semiguiada de las preguntas que refutan. Tema “Nadie es malo, sólo ignorante”*

Cabe señalar que todas las interrogantes utilizadas en las sesiones para la presente intervención docente se relacionan con los contenidos propuestos en el programa de ética. En este tenor, en la cuarta sesión el docente inició el tema con la siguiente pregunta detonante: *¿cuál es la causa de la maldad?* A continuación, se expuso la respuesta socrática: la

**Cuadro 1**

| <b>Herramientas</b>  | <b>Definición</b>  | <b>Preguntas</b>  |
|----------------------|--|---|
| <b>Consecuencias</b> | <p>Llamamos argumento pragmático aquel que permite apreciar un acto o un acontecimiento con arreglo a sus consecuencias favorables o desfavorables. La averiguación de este tipo de argumentos es una herramienta de refutación puesto que no siempre se está de acuerdo con aceptar los efectos de los juicios reconocidos.</p> | <p>¿Qué pasaría si acepto X?<br/>                     ¿Cuáles son las consecuencias desfavorables de aceptar esa postura, definición o creencia?<br/>                     ¿De qué manera afecta X?<br/>                     Si alguien aceptara mi posición, ¿cuáles serían las implicaciones?<br/>                     ¿Qué es lo peor que podría suceder si las cosas fueran realmente como piensas?<br/>                     Incluso si lo que piensas fuera verdad, ¿hasta qué punto sería perjudicial?<br/>                     ¿Esto que parece tan malo duraría siempre?<br/>                     ¿Se viola algún principio moral importante?<br/>                     ¿Estoy dispuesto a que se convierta en ley universal?<br/>                     ¿Cuáles son los efectos negativos a largo y a corto plazo?</p> |
| <b>Contraejemplo</b> | <p>Los contraejemplos son excepciones a las reglas generales, es decir, son casos particulares que contradicen un juicio universal.</p>  | <p>¿Existe algo que no tenga la característica que propongo?<br/>                     ¿Existe algún contraejemplo que contradiga mi creencia?<br/>                     ¿Puede haber una excepción a la regla?<br/>                     ¿Sucedex, pero no Y?</p>   |

**Cuadro 1. Continuación**

| <b>Herramientas</b>          | <b>Definición</b>  | <b>Preguntas</b>   |
|------------------------------|--|--|
| <b>Experimentos mentales</b> | Los experimentos mentales se definen como casos ficticios y se pueden diseñar con el fin de apoyar o refutar generalizaciones. | <p>¿Qué pasaría si...?</p> <p>¿Cuál sería el resultado si se produce el evento X?</p> <p>¿Qué es lo que quiero probar con este experimento mental?</p> <p>¿Qué pasaría si alguien sugiriera qué?</p> <p>¿Qué pasaría si la variable se modifica?</p> <p>¿Qué hubiera pasado si A hubiera sucedido en lugar de B?</p> <p>¿Hay circunstancias en las que X sería incorrecta?</p> |

—

—

***Tipos de preguntas que facilitan la refutación***

*Fuente: elaboración propia con base en Lipman, Sharp y Oscanyan (1992), Paul (2007), Tooley (1983) y Pfaller (2010).*

## Esquema 2

### A) Ejercicios: En busca de contraejemplos

Realiza la lectura de las siguientes proposiciones y responde lo que se te pide en los incisos.

- 1) Todos los hombres son fieles
  - a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición 1?
  - b) ¿Hay algún hombre que sea infiel?
  - c) Escribe el contraejemplo
- 2) Todos los hombres son guapos
  - a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición?
  - b) ¿Hay algún hombre que no sea guapo?
  - c) Escribe el contraejemplo
- 3) Nadie es malo, sólo ignorante
  - a) ¿Cuáles son los conceptos de la proposición?
  - b) ¿Hay algún hombre malo que no sea ignorante?
  - c) Escribe el contraejemplo

### B) Ejercicio: Consecuencias desfavorables.

Lee la pregunta y posteriormente escribe y completa la respuesta en las líneas.

1. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si no hago la tarea?  
Si no hago la tarea entonces \_\_\_\_\_
2. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si rompo un vidrio?  
Si \_\_\_\_\_ entonces \_\_\_\_\_
3. ¿Qué consecuencias o efectos desfavorables habría si desperdicio agua?  
Si \_\_\_\_\_ entonces \_\_\_\_\_
4. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si acepto que nadie es malo, sólo ignornte?  
Si \_\_\_\_\_ entonces \_\_\_\_\_
5. ¿Qué consecuencias desfavorables hay si siempre obedezco la ley?  
Si \_\_\_\_\_ entonces \_\_\_\_\_

## Esquema 2. *Continuación*

### *C) Instrucciones para elaborar experimentos mentales*

1) Imagina que TODOS/TODAS llevarán a cabo X, es decir, universaliza la idea que estás analizando. Por ejemplo: imaginemos que todos estamos determinados: ¿qué problemas habría? Imaginemos que todos hiciéramos lo que queremos, ¿qué problemas habría? Imaginemos un mundo donde nadie es malo sólo ignorante. ¿Qué problemas habría?

2) Describe la situación del experimento mental, es decir, del escenario imaginario.

3) Por último, y una vez descrito tu experimento infiere los efectos positivos y negativos del escenario ficticio.

*Ejercicios de contraejemplo, consecuencias  
desfavorables y experimentos mentales*

*Fuente: elaboración propia.*

ignorancia. Se presentó la idea de ese filósofo: *nadie es malo, sólo ignorante*. Posteriormente se comenzó un diálogo grupal con la intención de conocer las posturas de los estudiantes, las cuales apuntaban a una tesis contraria de Sócrates.

Por lo que la quinta y sexta sesión el alumnado se enfocó en refutar (examinar) la idea socrática. Se les pidió que la sometieran a prueba utilizando las tres preguntas del recuadro dado en la primera clase (cuadro 1).

### *Secuencia 3. Ejecución independiente de la pregunta que refuta al tema de la libertad*

En la séptima sesión se llevó a cabo, de manera grupal, un diálogo corto. El docente presentó la pregunta detonante: *¿qué es la libertad?* Posteriormente se replanteó la misma interrogante con la finalidad de vincularla con la experiencia del alumnado: *¿cuándo se sienten libres?* El alumnado expuso una idea del significado de la libertad: libertad es hacer lo que uno desea.

En la octava sesión, el docente les proporcionó un esquema para que los estudiantes, de forma autónoma, refutaran



### Esquema 3

#### *Hoja de trabajo para analizar y refutar temas éticos*

*Objetivos:* Ubicar y examinar el tema X aplicando las preguntas filosóficas, específicamente las que refutan.

*Actividad 1.* Contesta las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es la pregunta que intento contestar?

\_\_\_\_\_

b) ¿Cómo se traslada a mi persona?

\_\_\_\_\_

c) ¿Cuál es mi primera respuesta a dicha pregunta?

\_\_\_\_\_

d) Escribe un ejemplo que apoye tu respuesta

\_\_\_\_\_

#### ESQUEMA

*Actividad 2.* Refuta tu respuesta utilizando los tres tipos de interrogantes: consecuencias, contraejemplo y experimentos mentales.

**Aquí debes escribir  
la pregunta que  
refuta**



Consecuencias  
desfavorables:  
**(todos)**



Contraejemplo:



Experimento  
mental (todos)



**En este recuadro  
responde las pregun-  
tas refutativas**



(Aquí debes escribir las  
consecuencias desfavo-  
rables)

Si aceptamos .....

(Aquí debes escribir el  
contraejemplo)

(Aquí debes escribir tu  
experimento mental y  
las ideas que extraigas  
del experimento mental)

### Esquema 3. *Continuación*

*Actividad 3:* Replantear mi postura, es decir, mi primera respuesta. Puedes guiarte de la siguiente pregunta: ¿amplío, rechazo o acepto mi concepción de libertad?

*Ejercicio-esquema- para utilizar los tres tipos  
de preguntas que refutan*

*Fuente: Elaboración propia.*

su idea de libertad a través de las tres preguntas vistas con anterioridad: consecuencias desfavorables, contraejemplo y experimentos mentales (esquema 3). Para finalizar, en la sesión novena, con el propósito de comprobar si hubo un cambio cognitivo posterior al examen de la definición de libertad, el alumnado respondió las siguientes preguntas: *¿replanteo mi postura?, ¿amplío, rechazo o acepto mi concepción de libertad?* (esquema 3).

### ***Análisis y discusión de resultados***

La intervención se aplicó a un grupo de 21 estudiantes de quinto semestre, los cuales cursaban la asignatura de Ética en una escuela de privada incorporada a la UNAM. Las edades del estudiantado oscilaban entre 16 y 17 años.

Se recolectaron evidencias a lo largo de cada clase. En la primera sesión se aplicó un ejercicio con el propósito de familiarizar al alumnado con la actividad de refutar; específicamente se presentaron tres diferentes tipos de preguntas que ayudan a la búsqueda de inconsistencias de las creencias aceptadas: *contraejemplo*, *experimentos mentales* y *consecuencias desfavorables*. En las prácticas segunda y tercera se recolectó un esquema con el fin de corroborar si el alumnado logró develar inconsistencias en las creencias aceptadas y de conocer si después de dicho examen transitó de la *doxa* a la *episteme*.

Para examinar el impacto de la intervención se elaboraron rúbricas las cuales se fundamentaron a partir de tres criterios: *a)* con base en la teoría de la argumentación o nueva retórica se señaló la importancia de examinar las consecuencias desfavorables de las creencias; *b)* la lógica proporcionó el criterio de la búsqueda de contraejemplos; *c)* los estudios realizados por Brown (2005) indican el uso de experimentos mentales destructivos como un instrumento útil para el examen del pensamiento (cuadro 2). Además, se construyó una lista de cotejo, la cual se utilizó para valorar la actitud del estudiante ante la refutación (cuadro 3). Asimismo, se elaboraron preguntas que tenían por finalidad conocer si el alumnado, con el uso de las preguntas que refutan, transitó de creencias a un razonamiento. De acuerdo con los objetivos planteados, a continuación, se describen los hallazgos que se obtuvieron durante la intervención (cuadros 2 y 3).

*1) Desarrollar la capacidad de refutar para incentivar en el alumnado el cuestionamiento de las opiniones que se aceptan sin una reflexión previa*

En general, la mayoría de los estudiantes fue incapaz de encontrar contraejemplos en los ejercicios aplicados, tal como lo demuestra el contraejemplo de “todo hombre es libre” que era “ningún hombre es libre”. En otros casos, los estudiantes proporcionaron contraejemplos, pero sólo partir de un ejemplo dado por el docente y no de forma autónoma. Estas respuestas comprueban que hay una confusión entre los términos *contrario* y *contradictorio*. Además, hay una deficiencia en el pensamiento lógico ya que el alumnado es incapaz de encontrar excepciones a la regla. Así se corrobora la afirmación de Popper (1991) de que se tiene una tendencia a confirmar el pensamiento más que a falsarlo. También coincide con los estudios realizados por Velasco y García Madruga (1997) los cuales señalan que no se ha desarrollado la capacidad necesaria para buscar el contraejemplo.

Cuadro 2

| <i>Nivel de logro</i><br><i>Aspectos a evaluar</i>                      | <i>Avanzado</i>   | <i>Intermedio</i>   | <i>Principiante</i>   |
|---|---|---|---|
| 1) Encuentra inconsistencias de sus opiniones a través de consecuencias | Logra ubicar las consecuencias desfavorables de la idea. Sigue la estructura (Si... entonces) | El estudiante ubica consecuencias desfavorables, pero sin relación con el tema. No sigue la estructura (Si... entonces) | El alumno, no ubica las consecuencias desfavorables del tema. |
| 2) Ubica posibles contraejemplos en sus creencias                       | Ubica contraejemplos del tema   | Ubica los conceptos que se involucran en las opiniones, pero no logra encontrar contraejemplo                           | No encuentra contraejemplos                                   |
| 3) Elabora experimentos mentales destructivos                           | Elabora experimentos mentales para refutar e infiere ideas del experimento (creativo)         | Ubica el experimento, pero no llega a conclusiones o viceversa.   | El estudiante, no logra encontrar experimentos mentales       |

*Rúbrica para evaluar el desarrollo de la habilidad  
para refutar*

*Fuente: elaboración propia.*

**Cuadro 3**

| <i>Indicadores</i>   | <i>Sí</i> | <i>No</i> |
|--|-----------|-----------|
| 1) Es persistente en la búsqueda del conocimiento.   |           |           |
| 2) Tiene integridad intelectual, pues admite inconsistencias en sus propias ideas y tiene la disposición para cambiar, ampliar o eliminar sus opiniones. |           |           |
| 3) Expresa su inconformidad de manera respetuosa y amable.   |           |           |

*Lista de cotejo para evaluar la actitud del estudiante.*

*Fuente: elaboración propia.*

En cuanto a la búsqueda de consecuencias desfavorables también existieron dificultades. Por ejemplo: “si obedezco la ley, entonces no tendré problemas con ella” o “si me dejo llevar por mis deseos entonces seré libre”. Si bien las evidencias arrojan que los estudiantes logran ubicar consecuencias favorables con facilidad, tal como señalan Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), se comprobó que tienen problemas para hacer lo propio con los efectos perjudiciales.

Por otro lado, en las evidencias se observó la incapacidad para pensar situaciones imaginarias, ya que hubo ausencia de experimentos mentales. Resulta de profundo interés la dificultad de los estudiantes para elaborar situaciones hipotéticas pues se consideró que la construcción de experimentos iba a resultar fácil y atractiva para el alumnado por el hecho de ser una actividad más libre. Los resultados son consistentes con la idea de Freire (1986) que afirma que dentro del aula se ha castrado la curiosidad y la imaginación. Se evidenció que el aprendizaje y la argumentación están subordinados a la razón.

Sin embargo, las evidencias recogidas en las últimas sesiones (secuencia 3, sesiones 7, 8 y 9) comprueban que hay cambios favorables comparados con las primeras intervenciones puesto que el alumnado logra someter a prueba y examinar el pensamiento a través del uso de los tres tipos de preguntas que refutan.

En relación con las consecuencias desfavorables se obtuvieron las siguientes respuestas: “si la libertad se define como hacer lo que queramos entonces tenemos el derecho de dañar a terceras personas”, “al ser libres hacemos lo que queramos a nuestra conveniencia”. A la luz de estas respuestas se puede señalar que el alumnado logra una reflexión más profunda ya que, como lo señala Cantillo, el sujeto considera no sólo los derechos propios, sino también los del prójimo y de la sociedad en general (1995: 40). Además, siguiendo a Paul y Elder (2003) y Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), hay una comprensión mayor del tema por parte de los estudiantes puesto que logran distinguir y apreciar las implicaciones de aceptar una cierta definición, en este caso, de libertad.

Con respecto de la refutación, a través de la pregunta relacionada con los experimentos mentales, se observa en las evidencias un intento por elaborar situaciones imaginarias, por ejemplo: “imaginemos que los niños pudieran hacer todo lo que quieran entonces ningún niño iría a la escuela”. Se evidenció la capacidad del alumnado para buscar nuevos escenarios que contradigan las creencias y con ello ampliar variables que no habían sido tomadas en cuenta. No obstante, las habilidades relacionadas con las operaciones lógicas, tales como el pensamiento deductivo, deben de reforzarse puesto que a los alumnos se les dificulta encontrar contraejemplos en ideas universales (Velasco y García Madruga, 1997).

## 2) *Propiciar una actitud crítica*

Para identificar si el alumnado desarrolló una actitud crítica se analizaron, a lo largo de las sesiones, sus respuestas verbales en los diálogos y sus actitudes, considerando los ítems de la lista de cotejo:

A) *Persistencia en la búsqueda de conocimiento.* En las secuencias primera y segunda las siguientes expresiones reflejaron la falta de persistencia en el alumnado:

— | @ | —  
 — | í | —

“tengo que pensar”, “es muy difícil” y “no sé”. Estas frases manifiestan carencia de perseverancia intelectual puesto que el alumno se frustró ante los retos de la investigación e indagación de un tema, por lo que generalmente no concluye con actividades que impliquen reflexión y análisis teóricos profundos. Así, se confirman las opiniones de Cerletti (2008) y Hierro (1996) quienes puntualizan que los alumnos suelen ser pasivos e indiferentes, producto de una educación donde sólo se exigió la repetición de contenidos sin una crítica o reflexión del pensamiento.

- B) *Expresa su inconformidad de manera respetuosa y amable.* Al analizar los diálogos dentro del aula se puede comprobar que el alumnado percibe la práctica de la refutación como algo peyorativo ya que percibieron el ejercicio como un ataque. Estas actitudes confirman la idea de Paul y Elder (2003), la cual señala que generalmente se cree poseer un criterio objetivo y no se aprecia el punto de vista del otro.
- C) *Comportamiento del alumnado.* En las últimas sesiones (tercera secuencia, sesiones 7, 8 y 9) se observó un cambio significativo en cuanto al comportamiento del alumnado pues hubo persistencia al momento de someter a prueba el conocimiento, que se evidenció en la ausencia de frustración y la entrega de actividades.
- D) *Integridad de los resultados.* Esta intervención reveló que el alumnado fue capaz de reconocer las debilidades de las creencias aceptadas, puesto que las replanteó. Esto confirma que la práctica de la refutación ayuda a comprender que las creencias están lejos de ser claras y distintas. Además, hubo un cambio de una actitud dogmática a una actitud de apertura ante la opinión del otro, pues se comprendió que la naturaleza del pensamiento es limitada, que no hay conocimiento absoluto y que se posee una cantidad de creencias inconsistentes.

### *3) Transitar de la creencia al saber*

Para explorar este tránsito, después del uso de la refutación, se elaboraron dos preguntas en la actividad de la secuencia 3: la primera previa al ejercicio y una segunda después de examinar las creencias con las preguntas que refutan.

El análisis y la comparación de las preguntas muestran que hubo un cambio de creencias, puesto que el grupo en general proporcionó, al inicio de clase, la siguiente definición de la libertad “libertad es hacer lo que a mí me gusta” al finalizar la clase los estudiantes ampliaron su respuesta y mencionaron que “aun con la libertad no tenemos el derecho de dañar a terceros” o “soy libre hasta cierto punto”.

A partir de las respuestas del segundo tipo se infirió que el alumnado logró tener una concepción más amplia de sus creencias ya que fue capaz de incorporar nuevos conceptos que le permiten trascender su propia opinión. Las segundas respuestas implican la consideración de un sujeto reflexivo que incluye el respeto por los demás y no sólo los beneficios particulares. Con todo, no se puede concluir que el alumnado logra transitar completamente de la creencia a un saber pues se necesitaría profundizar todavía más en el tema que se analiza. A pesar de ello, se considera que se establecieron ciertos fundamentos para realizar un proceso de pensamiento más reflexivo y crítico.

### ***Consideraciones finales: el docente reflexivo***

La escasa creación de estrategias didácticas relacionadas con la refutación llevó a plantear la problemática que orientó esta intervención: ¿cómo el docente de filosofía del bachillerato podría propiciar el ejercicio de la refutación (examinar, someter a prueba) para conseguir que el estudiante analice las opiniones en el terreno de la ética?

De acuerdo con lo vivenciado, se concluye que para garantizar el éxito en la aplicación de la estrategia de la refutación es fundamental prestar atención a varios elementos pedagógicos aplicados en la intervención docente, tales como:





- 1) Elaboración de ejercicios adecuados, en otros términos, con dificultad gradual para acompañar al alumnado en un proceso escasamente ejercitado como es la refutación. Si bien los estudiantes del bachillerato desconocían los procesos de refutación al inicio de la primera sesión se confirmó que de forma autónoma lograron el escrutinio del tema planteado en la última.
- 2) Insertar la estrategia en una teoría constructivista, donde se involucra los alumnos les permitió ser agentes activos en la construcción del conocimiento, esto es, se aprende a refutar refutando.
- 3) Proveer al estudiante de materiales que hagan explícitas las diversas herramientas para la refutación, ya que éstas sirven de andamiaje para examinar el pensamiento. Por ejemplo, suministrar cuadros que permitan identificar y familiarizarse con las preguntas que posibilitan el escrutinio de las ideas. Aunado a este último punto, es indispensable que el docente compruebe que las han comprendido y asimilado.

En cuanto a los objetivos planteados en la intervención de esta propuesta se obtuvieron los siguientes resultados:

- 1) *Primer objetivo (desarrollar la capacidad de refutar —examinar y someter a prueba— las creencias aceptadas)*. Gracias a la sistematización y al uso frecuente de la pregunta que refuta, el alumnado fue capaz de examinar y someter a prueba las creencias aceptadas. No obstante, una de las conclusiones que expuso este estudio es que el ejercicio de refutar aún está en ciernes por lo que se requiere un arduo trabajo del docente para perfeccionar y ayudar a sus estudiantes. Asimismo, se considera que el uso de la pregunta que refuta sigue siendo desafiante, incluso para el docente, ya que implica un perfeccionamiento y conocimiento de las diversas formas de refutación en el sentido de que dicha práctica reflexiva puede ejecutarse con otras herramientas que no se mencionaron en esta interven-

ción, entre otras las falacias, la reducción al absurdo, el uso de analogías.

- 2) *Segundo objetivo (lograr el tránsito de la creencia al saber)*. Se comprobó que la pregunta que refuta permitió iniciar una reflexión en las opiniones propias y ajenas logrando ampliar o cambiar las creencias a pensamientos razonados o, dicho de otra forma, que el alumnado transite de la *doxa* a la *episteme*. Si bien no se puede afirmar que haya habido un tránsito total —puesto que lograrlo implica una investigación más profunda del tema para concluir que se alcanza un saber—, se considera que a pesar de ciertos errores hubo indicios de progresos ya que el estudiante presenta una actitud crítica al considerar que debe justificar sus creencias antes de darlas por verdaderas.
- 3) *Tercer objetivo (suscitar una actitud favorable frente al ejercicio de la refutación)*. Este objetivo se abocó en desarrollar en el estudiante la persistencia, el respeto y la integridad ante la tarea de la refutación, es decir, que implicaba un cambio de actitud crítica. Se deduce, a partir de la tercera sesión que hubo un cambio de actitud favorable puesto que los estudiantes percibieron el ejercicio de la refutación como una actividad para indagar el conocimiento, distinto a la idea de llevar la contraria o atacar.

El análisis de la intervención muestra que el uso de la pregunta que refuta dentro del aula es una herramienta que abarca tanto los contenidos conceptuales que plantea el programa de la materia de Ética, así como el objetivo de desarrollar habilidades procedimentales y sobre todo actitudinales: indispensable no sólo en la disciplina sino en el ámbito social ya que al margen de los contenidos que se abordan, la práctica docente intenta encaminarse a una forma global. Con esto se pretende ir más allá del aprendizaje memorístico de contenidos. Cuando el aula se organiza como espacio permanente para el diálogo y el intercambio

de habilidades críticas, en este caso la refutación, es posible contribuir al desarrollo de individuos críticos y respetuosos ante creencias contrarias a las suyas, como se ha constatado en varias intervenciones posteriores.

En otro orden de ideas, este trabajo también permite dar cuenta de la capacidad, tanto del docente como del estudiante, para propiciar el aprendizaje de una práctica nueva como es la refutación. Para el maestro, implica un ejercicio constante y una preparación previa en la planeación didáctica de cada tema por tratar, lo que supone el ejercicio especulativo de las posibles respuestas del estudiante, así como de sus refutaciones, razón por la cual la planeación de los temas constituye no sólo el cumplimiento de un quehacer, sino todo un ejercicio filosófico previo. En cuanto a los estudiantes, es interesante escuchar en el aula cómo llevan a cabo refutaciones que el docente no había considerado, además de demostrar motivación para llevar a cabo la reflexión de los temas planteados dentro del aula y reflejar constancia y esfuerzo para resolver las tensiones que presentan sus creencias cuando se les somete a escrutinio.

Sin embargo, hoy por hoy, para lograr resultados plenos, todavía se presentan múltiples dificultades como el dilema entre cumplir con los programas —que son extensos en contenidos— o prolongar y profundizar el proceso de enseñanza para desarrollar habilidades críticas como es la refutación. Otro de los obstáculos que debe enfrentarse es la sobrepoblación estudiantil, con grupos de 45 a 50 personas. Aunado a esto se siguen presentando problemáticas ajenas que dificultan el proceso de aprendizaje, entre las que se cuentan estudiantes faltistas o con problemas familiares.

A pesar de los obstáculos descritos, la presente propuesta didáctica actualmente se ejecuta con cierto grado de éxito dado que se sigue percibiendo el interés que despierta la pregunta que refuta en los estudiantes. Generalmente se observa con los que cursan los primeros semestres de bachillerato, en comparación con los que se encuentran en el último año escolar puesto que poseen hábitos que perjudican

el diálogo dentro del aula, tales como mostrarse a la defensiva ante el ejercicio de la refutación por considerarlo un ataque hacia su persona.

Asimismo, el uso de la pregunta que refuta se ha ido nutriendo a lo largo de este tiempo. Por una parte, se implementan nuevas herramientas para el examen de las creencias como el uso de falacias; por otra, el tiempo dedicado a la comprensión y a aquilatar la importancia de la pregunta que refuta se extendió con el objetivo de concientizar el valor de dicha práctica. Si bien se continúa perfeccionando la herramienta, se mantiene el uso de la estructura base: *pregunta-respuesta-refutación*.

Por último, el análisis de la presente intervención deja abiertas algunas interrogantes de orden disciplinar y educativo, las cuales deberían considerarse para mejorar el proceso de la refutación: ¿cómo saber si la herramienta de la refutación motiva al estudiante a interrogar y examinar otras áreas disciplinares?, ¿la actitud crítica tiene un impacto en ámbitos sociales más allá del escenario escolar?, ¿cómo se caracteriza la refutación en un contexto de diálogo y en uno de debate?, ¿cómo fortalecer la reflexión que refuta a partir de otras disciplinas?, ¿qué variables ajenas al docente impiden el ejercicio de comprobación del conocimiento?

Como se puede apreciar, la intervención tiene algunas limitaciones; no obstante, se espera que este trabajo sirva de orientación para futuras intervenciones en la práctica de la refutación y que las herramientas expuestas se puedan retomar y nutrir con el fin de mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes.

IV  
**METODOLOGÍA EXISTENCIAL  
COMO DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA**

@

MANUEL ALEJANDRO MAGADÁN REVELO

**L**a importancia de desarrollar una metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior surge de la necesidad de salir del paradigma que confunde a la filosofía con el filosofar, dado que se ha puesto el énfasis en la memorización de contenidos propios de nuestra disciplina y se ha delegado al olvido a la filosofía como un ejercicio constructor de subjetividades, capaz de fomentar el uso de una conciencia crítica y reflexiva en los estudiantes, que debe estar íntimamente vinculada con la palabra propia, con sus vivencias y problemáticas cotidianas.

De esta forma, el presente texto muestra una metodología basada en una serie de principios y una experiencia práctica para generar una didáctica filosófica a partir del sentimiento radical de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte. Su intención es crear un paradigma de ser humano que tome distancia con el esquema moderno y

— | @ | —  
*í*

que se cimente en características más adecuadas para la existencia contemporánea. Para que la metodología existencial sea significativa y pertinente, se deben deconstruir las principales categorías de la pedagogía y la didáctica tradicionales, así como de ciertas premisas filosóficas que dan valor al ejercicio en el aula, desde el modelo educativo propio de la modernidad. Por ello, se propone como exigencia el tomar y reconocer una postura filosófica que, rompiendo con los lineamientos absolutizadores del ser humano, recupere las esferas afectiva, emocional y corporal de los estudiantes y del docente; esferas que han sido excluidas tanto de la filosofía del idealismo, como de la pedagogía y didáctica tradicionales.

Esto es, la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte es un elemento capaz de cuestionar las principales categorías del movimiento educativo como lo son el *conocimiento*, el *ser humano*, la noción de *verdad*, de *filosofía* y de *educación*, siendo capaz, también de replantear dichas categorías para construir o comprender la actividad docente de manera integral: entendiendo al ser humano, y por ende a los estudiantes, no sólo como *una cosa que piensa*, según la filosofía cartesiana, sino como un ente racional, afectivo, emocional y volitivo que acude diariamente a ese espacio concreto que es la escuela. De esta manera, se recupera el sentimiento radical de la angustia ante la muerte para obtener una serie de características, conceptos y principios y vincularlos con la pedagogía y didáctica críticas para, así, derivar de este marco teórico la propuesta de la metodología existencial.

El presente capítulo ofrece, en primer lugar, una aproximación a la enseñanza de la filosofía y lo que se ha entendido como filosofar para, posteriormente, explicitar los marcos teóricos filosóficos, pedagógicos y didácticos que se tomaron en cuenta; tras ello, se muestra la metodología existencial mediante una serie de pasos o principios que deben encontrarse en la docencia y enseñanza de la filosofía a partir de este método. Tras ello, se esboza una versión

simplificada de las planeaciones que orientaron la intervención en el aula. Por último, se muestran las reflexiones finales y las conclusiones obtenidas tras la instrumentalización de la metodología.

### *¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar?*

La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), acontecida en México en el año 2008 supuso poner en práctica el cambio de paradigma en la manera de entender la enseñanza en México. En efecto, el implantar un modelo académico basado en el enfoque por competencias representó un esfuerzo por distanciarse de la educación tradicional, memorística, enciclopédica y positivista para orientarse hacia un tipo de formación que permitiera al estudiante la adquisición de métodos a fin de resolver todo tipo de problemáticas cotidianas.

El trasfondo de esta reforma se encontró inscrito en políticas y demandas educativas que reconocieron que la educación proveniente del siglo XVII, a partir de los constructos modernos de René Descartes y Juan Amos Comenio, ya no respondía a las necesidades de la época contemporánea (Dellors, 1996). De esta manera, el alumno pasivo devorador de información y el docente dador de conocimiento fueron desplazados por un modelo centrado en el alumno activo, creador de su propio conocimiento, y un docente que ha de funcionar como un productor de ambientes de aprendizaje para el ejercicio educativo. Una transición que supuso un cambio en los perfiles, lineamientos, caracteres y papeles de todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, “recientemente han surgido propuestas que aboguen por una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que se verán involucrados en él: docentes, alumnos” (Díaz-Barriga, 2011: 44). Actualmente, algunos teóricos y filósofos de la educación se han pronunciado en contra del paradigma educativo que enfatiza

al proceso de enseñanza-aprendizaje con características enciclopédicas e informativas. Ya no se privilegia el papel transmisor del docente y se rompe con el esquema del alumno informado como producto primordial del quehacer educativo. Lo que se necesita, hoy día, para responder a las necesidades que nos aquejan como individuos y como sociedad, es que el ser humano sea educado integralmente; esto es, desarrollado racional, afectiva, individual y socialmente, con capacidad crítica para transmitir su tradición, comprenderla, transformarla y, además, poder dar dirección, sentido, por su propia cuenta, al destino que lleva su vida. Se trata de que el alumno sepa lidiar con sus problemas y con los de la sociedad.

Dicho giro coloca al alumno en el centro del discurso educativo, pero no de manera aislada, sino interactuando con los demás educandos y *acompañado* con la figura del docente, todos ellos partícipes de su cultura y de su especie. Se postula la posición activa del alumno en el quehacer educativo.

En este sentido, las diversas disciplinas comenzaron a dar menos importancia al aprendizaje de los grandes contenidos informativos, inclinando la balanza para favorecer la asimilación y el desarrollo de habilidades, emociones y capacidades para solventar problemas cotidianos de los alumnos. Una situación que, bien planteada, puede ser sumamente benéfica para el ejercicio educativo; sin embargo, la transición no ha sido sencilla, ya sea por la inadecuada reflexión y aplicación del nuevo modelo o por la experiencia y el conocimiento escasos de los docentes para adecuarse a este nuevo sistema, lo que ha conducido a que el cambio no se vea reflejado de manera significativa, pues los profesores siguen enseñando sus asignaturas de forma tradicional, con metodologías que reposan en la información memorística y erudita.

La filosofía, como una de las asignaturas propias de los programas académicos de los bachilleratos, no ha sido la excepción; lo que ha llevado a que los docentes de esta asignatura



natura vuelvan a mirar esa añeja problemática sobre la necesidad de enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

De esta forma, quizá más que en ninguna otra época, la enseñanza de la filosofía se ha planteado como uno de los problemas filosóficos sobre los que se debe reflexionar. Los discursos y razonamientos acerca de qué es la filosofía, cómo se ha de enseñar y qué características deben estar presentes para que una sesión de clase se considere filosófica han inundado buena parte de los centros e institutos en donde se imparte y desarrolla la filosofía en todo el mundo.

La mayor parte de las reflexiones tiene el mismo tenor, en perfecta consonancia con los nuevos paradigmas educativos: la enseñanza de la filosofía, en sí misma, debe ser realizada filosóficamente, la filosofía y su aprendizaje deben alejarse de la interiorización erudita, irreflexiva, de la mayor cantidad de datos provenientes de la historia de las grandes ideas, para estar acorde con las nuevas tendencias educativas, que privilegian al alumno activo, crítico, creador y constructor capaz de resolver problemas de la vida cotidiana.

Ya desde que se iniciaba el paradigma educativo del sujeto moderno se había entendido que la filosofía, como el acopio de datos eruditos respecto de la historia de las ideas, no podía llevar a ningún lado. Kant (2004) aseguraba, desde los tiempos de la ilustración, que el aprender filosofía era una tarea vana, pues la información no conoce límites, lo único a lo que podría aspirar el filósofo era saber filosofar;<sup>1</sup> se daba preferencia, desde hace ya más de tres siglos, al proceso frente al producto. Sin embargo, las tradiciones filosóficas y educativas se dirigieron hacia la radicalización de la vía opuesta.

La enseñanza de la filosofía se colocó ante un paradigma que reduce su sentido al acercamiento y aprendizaje de los

<sup>1</sup> El pasaje kantiano al que se hace alusión es el siguiente: "Nunca puede aprenderse, en cambio (a no ser desde un punto de vista histórico), la filosofía. Por lo que a la razón se refiere, se puede, a lo más, aprender a *filosofar*" (Kant, 2004: 650).

discursos, ideas y pensamientos estructurados de otros personajes que se han consolidado como filósofos. Desde esta perspectiva, el acceder a una enseñanza de la filosofía se vuelve una labor, prácticamente, imposible. No obstante, la filosofía no se limita a esto.

La filosofía (mediante el filosofar) merece ser comprendida como una actividad creadora y recreadora del pensar humano, apoyada de la palabra viva de nuestra subjetividad confrontada con la de los grandes autores del pasado y que tenga sus raíces en una problemática real y *objetiva*; es decir, enraizada a un contexto determinado con sus particularidades propias. En síntesis, la filosofía puede ser entendida como la construcción de una subjetividad, apoyada por el diálogo formativo con otras subjetividades y ubicada en un momento y lugar concretos, haciendo patente el horizonte de comprensión, el marco teórico o la postura filosófica utilizada para este proceso.

Se entiende que la filosofía se identifica, en tanto sujeto y actividad, con el filósofo capaz de producirla. A diferencia del erudito, que sólo aparece como un sujeto que realiza un proceso de absorción y expulsión de datos, pero que las más de las veces se muestra incapaz de tomar la palabra propia, exponerla con los semejantes —conversar— y transferirla con la intención de movilizar las fuerzas y pulsiones internas:

La filosofía como disciplina formativa [que], en el nivel medio, debe satisfacer las necesidades de desarrollar las capacidades de reflexión, de crítica y de pensamiento creativo, [que] no se limita a la repetición, sino que debe cumplir la función de estimular las capacidades personales para movilizar en el joven la reflexión sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, partiendo de su propia situación, y suscitando la actitud crítica y la creación de valores e ideas surgidas de su yo más auténtico (Cerletti, 2008: 4).

Finalmente, es importante aclarar que, en la actualidad, no existe una investigación educativa que diagnostique y evidencie la manera en la que la enseñanza filosófica se

reduce, generalmente, a la adquisición irreflexiva de datos provenientes de la historia de los grandes filósofos, pero existen algunos datos que nos pueden orientar en dicha conclusión. En primera instancia, los requisitos solicitados por el gobierno de México para ingresar al Servicio Profesional Docente indicaban una apertura desmedida de perfiles y carreras para desempeñarse como profesor en las asignaturas de Lógica, Ética y Estética. Muchas de estas carreras mantenían dicha disposición aun cuando no guardaban relación alguna con el quehacer filosófico y su enseñanza, como Medicina, Administración y Economía Agrícola.<sup>2</sup> En este sentido, resulta complejo no advertir que la enseñanza ofrecida por docentes de dichas carreras se aleja de la pretensión de enseñar a filosofar, es decir, de dotar al estudiante de las herramientas, técnicas y métodos propios de la filosofía; a lo mucho, podrá ser transmisor de información filosófica, al menos en la generalidad de los casos. Este mismo razonamiento es esgrimido, desde el 2014, por los filósofos Gabriel Vargas Lozano y Guillermo Hurtado, apologetas de la filosofía en el Observatorio Filosófico Mexicano. El primero señala que designar como docentes de esta asignatura a los que no tienen la formación especializada pone en riesgo las futuras vocaciones en las aulas de bachillerato, y la posibilidad de alcanzar una formación filosófica de calidad (Poy y Sánchez, 2014: 41); en tanto que el segundo expresa que cuando la filosofía se enseña de manera adecuada, le brinda a los alumnos las herramientas para que puedan convertirse en los ciudadanos autónomos, críticos y responsables que requiere nuestra sociedad. Eso lo entienden los padres de familia, por eso respaldan la propuesta de que sus hijos reciban esa formación; misma que debe ser proporcionada por especialistas de la filosofía (Hurtado, 2019).

<sup>2</sup> Un ejemplo de dichas convocatorias puede consultarse en [http://www.sec.gob.mx/portal/docs/convocatorias/2018/03/07/convocatoria\\_COIEMS-18%20INBA%20INGRESO.pdf](http://www.sec.gob.mx/portal/docs/convocatorias/2018/03/07/convocatoria_COIEMS-18%20INBA%20INGRESO.pdf); no obstante, si el lector lo desea, puede remitirse a las del Servicio Profesional Docente hasta 2014: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2017/ingreso/convocatorias/tamaulipas/Conv\\_Tamps\\_Colbach.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2017/ingreso/convocatorias/tamaulipas/Conv_Tamps_Colbach.pdf) recuperados el 31 de abril de 2020.

Además, Raymundo Morado (s.f.), también parte del Observatorio Filosófico Mexicano, comenta:

Desgraciadamente, en México todavía no hay suficientes licenciados y posgraduados en filosofía para las necesidades reales de la población. Y los que tenemos a menudo requieren apoyo en actualización y especialización didáctica. Por ello el perfil del docente no puede exigir la profesionalización de los profesores de filosofía, pero debe dar preferencia a los estudios formales en filosofía, incluyendo los cursos de actualización sobre la materia, o los estudios en carreras afines [...] Idealmente, los docentes deben estar preparados formalmente en filosofía y estar preparados bien. El perfil del docente debe tomar explícitamente en cuenta si los candidatos han concluido estudios formales de Filosofía pues es de desearse que sean profesionistas en filosofía quienes enseñen filosofía. (Un ingeniero puede enseñar a veces medicina, pero en principio deben ser personas profesionalmente entrenadas quienes difundan los conocimientos de cada disciplina.) (s.p.).

A partir de estas premisas se conjetura que la enseñanza de la filosofía en la educación media en México, más allá de los bachilleratos universitarios, ofrece una educación filosófica impartida por profesionistas ajenos a la asignatura, por lo que es posible concluir que las metodologías y didácticas capaces de procurar los aprendizajes del filosofar también son ajenos para ellos, al menos en su generalidad. De esta manera, la presente metodología es un esfuerzo por aportar principios que otorguen un horizonte para contribuir, a quienes así lo consideren, a acercarse un poco más a un determinado tipo de filosofar dentro del aula.

De esta suerte se aclara la problemática del presente texto: dejar de enseñar filosofía como una memorización de la historia de las grandes ideas y comenzar a desarrollar, en los estudiantes de bachillerato, la filosofía en cuanto actividad: la filosofía como filosofar. ¿De qué manera es posible cumplir este propósito?

## *De la angustia existencial como fundamento para el filosofar*

Se parte del presupuesto filosófico de la angustia<sup>3</sup> existencial ante el fenómeno de la muerte como uno de los posibles puntos de partida para la creación de esquemas de pensamiento y educación de la humanidad; pero ¿qué se entiende por ella? Se comprende a la angustia ante la muerte como un estado afectivo, un temple de ánimo, o desequilibrio existencial, que subsume al existente ante la presentificación de una auténtica nada, esto es, la posibilidad de la imposibilidad de su existencia como una inminencia a la cual tiende. Para el sujeto que experimenta esta sensación radical se abre la posibilidad de su no-ser, de su no existir, y de la disolución y aniquilamiento de la sustancia yoica que cada cual es. Se habla por completo de la muerte del cuerpo, pero también de la desaparición completa de su propio pensamiento y, con él, de todas las cosas que se han aprendido y conocido. Así, “Todas las cosas como nosotros mismos se sumergen en una indiferenciación [...] No queda asidero ninguno. Lo único que queda y nos sobrecoge al escapárenos el ente es este «ninguno». La angustia hace patente la nada” (Heidegger, 1983: 47).

Dentro de este estado, el ser humano experimenta una sensación desagradable, de índole plenamente distinta al miedo, terror, pánico o pavor ya que estas sensaciones tienen un objeto definido que las provoca. Por el contrario, la angustia ante la muerte no sabe qué es eso ante lo que se está angustiando. La angustia se genera a partir de la nada que se nos hace presente y que demuestra la finitud y contingencia de todos los entes, incluidos nosotros mismos. Además, cuando el individuo se angustia:

sólo resta el mero existir en la conmoción de estar suspenso en que no hay nada donde agarrarse. La angustia nos

<sup>3</sup> No se contempla a la angustia del psicoanálisis, ni freudiano ni kleiniano, tampoco se toman como referencia la angustia tratada por la disciplina psicológica.

vela las palabras. [...] Si muchas veces en la desazón de la angustia tratamos de quebrar la oquedad del silencio con palabras incoherentes, ello prueba la esencia de la nada (Heidegger, 1983: 47).

Una nada, un pensamiento, que vulnera y violenta a los seres humanos, propio en cada uno de ellos, sumergiéndolos en un estado que no se quiere volver a vivenciar. La posibilidad del aniquilamiento yoico es una sensación que causa un malestar exorbitante que hay que reprimir sin importar el costo.

Así, se establece que la filosofía, pero además las religiones de corte neoplatónico y el neoliberalismo, son en buena medida permitidas y posibilitadas por el sentimiento de angustia ante la muerte; pues para no volver a experimentar tan violento sentimiento, ha de crearse algún constructo o ilusionario que asegure la inmortalidad del alma o la absolutización humana —negando la finitud humana— o manteniendo ocupado el pensamiento fuera de este sentimiento radical que interroga la esencia del ser humano. En otras palabras, para salvaguardar al hombre de experimentar la angustia ante la muerte y la nada hacia la cual, inminentemente, tiende, el ser humano ha de someter su existencia material —afectiva, corporal y pulsional—, dejándola en segundo término, para centrarse sólo en su capacidad intelectual que, además de todo, ha de ser asegurada mediante la sujeción de ésta a un esquema de pensamiento que lo determine inauténticamente, a partir de algo que no es él mismo, esto del siguiente modo:

La angustia ante la propia muerte revela la pregunta por la esencia o fundamento del ser humano, estructurando una respuesta asequible desde la finitud del hombre y la posibilidad de la imposibilidad de su existencia como punto final de su devenir terrenal, culminado con la desaparición yoica, entendida como la muerte de su pensamiento. Ante este panorama, el ser humano ha de reprimir la capacidad crítica autorreflexiva, orientada hacia sí mismo, comenzando

a estructurarse con sistemas o proposiciones dogmáticas que lo colocan como una cosa que sólo piensa, que nada tiene que ver con lo contingente o corporal, y que, por ende, ha de ser imperecedera.

Dentro de la filosofía, la forma de lidiar con la angustia ante la muerte ha creado un modelo teórico de ser humano en el que lo verdaderamente importante es la parte racional del hombre, dirigida hacia su absolutización y la búsqueda de la *esencia* atemporal, negando todo lo corporal y afectivo para acallar los gritos angustiados de la humanidad. Así, ésta “no ha cesado de negar esa angustia mortal, inventándose todo tipo de argucias para calmar la ansiedad, empezando por el invento de la inmortalidad del alma. Pero sin éxito, ya que el hombre de carne y hueso «quiere consistir. Quiere vivir»” (Mate, 1998: 123). La filosofía idealista es homologada a la figura de un avestruz que esconde su cabeza bajo la tierra para no escuchar los gritos angustiados de una humanidad que, a sabiendas de que es poseedora de una parte contingente, finita y corporal, sólo busca lo que ya tiene: consistir, vivir.

Ahora bien, tal esquema ha sido desplazado hasta el ámbito educativo de todas las disciplinas, pues el modelo teórico de ser humano ha sido construido desde esta filosofía que quiere negar la angustia ante la muerte. Un modelo teórico de ser humano visto como una cosa que piensa y que aparece como alumno pasivo que debe negar sus afectos y pulsiones, consagrándose como un estudiante angelical que debe guardar silencio mientras su capacidad intelectual aprehende el conocimiento —del mismo modo atemporal, pues no acepta críticas— que le es proporcionado por el sabedor, el facilitador, el docente.

En este paradigma, la filosofía ha legitimado el modelo psicopedagógico del *proceso-producto*, instaurando la educación pasiva y tradicional, centrándose en la educación intelectual, para nada integral, de los estudiantes. Se trata de enseñar a los jóvenes a aprender información que no cambia, ocultando sus pasiones y sentimientos, sometién-

dose a un sistema político e ideológico que lo llevan a disciplinarse u obedecer. La angustia ante la muerte es un enemigo que ha de ser desaparecido del campo de batalla, pues experienciarlo o vivenciarlo trae consigo la corporalidad del alumno, el desequilibrio existencial, la pregunta por el sujeto pensante y su contexto, además de una repentina ruptura de todos los presupuestos o prejuicios. La ocultación de la angustia ante la muerte conlleva el sometimiento ideológico, corporal y formativo del ser humano. Se busca limitarlo a la información, o sea definirlo a partir de todo aquello que no es él mismo, pues su parte más propia, aquella que ha sido negada, es la única de la que sí tiene garantía: su cuerpo, su terrenalidad, sus pasiones por sí mismo o por el otro, su aquí y ahora.

Pero, y este es el punto de partida, ésta no es la única posibilidad inmersa en el sentimiento de la angustia, sino que, dentro de su seno, ella misma guarda la capacidad de emancipar de aquellos constructos y categorías que se ha permitido edificar. Existe una dialéctica en la angustia que tiene relación con el ámbito de la enseñanza filosófica en los adolescentes, una dialéctica que, en vez de dominar el pensamiento humano, puede propiciar su liberación, su auto-determinación y su formación activa e integral.

Se habla de establecer una metodología existencial que, gracias al uso, comprensión y resignación ante el desequilibrio existencial, reconcilie a la vida con la muerte, posibilita revalorar la esfera afectiva, pulsional, con el componente racional del ser humano; una metodología capaz de crear un nuevo modelo teórico de ser humano, para fomentar el aspecto formativo de la educación en las disciplinas filosóficas en el nivel medio, con alumnos que sean capaces de intuir esa angustia filosófica, comprendiéndola, y utilizarla para aprehender virtudes y valores originados desde sí mismos en relación con los demás, aunando a darse la oportunidad de entrar en contacto íntimo con la corriente filosófica existencialista. No se habla de valores y virtudes absolutos ni universales —atemporales—, propios de la educación



tradicional, sino finitos y contingentes, imperfectos, pero netamente concretos, es decir temporales-humanos. La angustia, y la forma en la que se vincule el individuo con ella, modificarán y tendrán implicaciones en la modalidad existencial de los involucrados, en este caso de los estudiantes.

Aquí se muestra un paradigma, un marco teórico, que pretende romper con los fines absolutos para reconocer como auténtico fin al medio para conseguirlo, la humanidad. El humanizarse se reconoce no como una finalidad a la que nos dirigimos, sino como un proceso de *conquista* que se encuentra en *formación*. Lo mismo puede decirse respecto del estudiante de nivel medio superior, ya que, en el momento de la angustia ante la propia muerte, y de presentarse la *nada* de la angustia, éste reconoce la importancia que goza la facticidad para poder desarrollar su devenir preocupándose, interrogando, dialogando, conviviendo desde el esquema que le compete. Un estudiante que, si bien no se dedica a la filosofía como un oficio en el que busca profesionalizarse, sí filosofa y reflexiona a partir de sí mismo, con su propia palabra, con base en su contexto, emparentado con los otros y definido por su cotidianidad.

### ***De la pedagogía crítica como fundamento para la metodología existencial***

La pedagogía crítica surge como una nueva forma de entender al acto pedagógico y a la educación, a partir de un examen minucioso y un develamiento de los componentes ocultos e ignorados por el enfoque tradicional. La pedagogía crítica revalora los elementos marginados dentro del sistema educativo, por ejemplo: reorienta y replantea las características de los actores del desarrollo de la educación, recupera el contexto en el que se educan los individuos, las relaciones de poder, además de trabajar con un distinto paradigma de ser humano y de conocimiento, estableciendo distintos caminos, técnicas y metodologías, para arribar al

fin de la educación, la cual, a su vez, ve alternada su concepción. Se trata de un nuevo paradigma educativo a partir de un enfoque sociocultural, reestructurado para proporcionar una nueva manera de comprender el proceso de educativo, a fin de que ésta fomente e impulse el cambio social:

La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente del lado de los oprimidos [...] dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente [...] los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual (McLaren, 2005: 256).

La pedagogía crítica, entonces, recupera la dimensión histórica, cultural, política y ética del proceder educativo y hasta didáctico; reconociendo al ser humano como un ente complejo —conformado por su historia, afectos, sentimientos, racionalidad y sensibilidad— inmerso en una condición que, tras reconocerlo como un ser en proyecto, finito e inacabado, también lo posiciona como texto en su contexto, hurgando en los conceptos aparentemente neutrales del discurso educativo tradicional para desenmascarar a la escuela como un lugar de transmisión ideológica que posibilita la eficaz perpetuación del modo de producción actual.

Así, se vislumbra a la escuela como un apéndice ideológico, cuya principal función es conservar las relaciones de poder de los grupos sociales y culturales dominantes. Si de lo que trata es de mantener el orden social como se encuentra, es fundamental enseñar —indoctrinar— a los estudiantes el orden, la disciplina y la obediencia, no cuestionar, dialogar o criticar, sino únicamente introducir información y repetir

lo dicho por el docente, así, se ve que el sistema educativo transmite las ideas, creencias, valores y formas de conocimiento de la ideología hegemónica a través de los contenidos que se imparten, del tipo de organización, de la distribución de roles, de las jerarquías, de la metodología utilizada o del sistema de evaluación. Tomando como ejemplo este último factor, “en una escuela donde se evalúa a través de pruebas objetivas, el maestro tiene el poder de decidir quién vale y quién no. Se transmite, por tanto, el valor de la jerarquía” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1999: 28).

Con base en estos lineamientos, y tomando en cuenta dicha consideración, se entiende la educación de manera diametralmente opuesta: como extraer y potencializar, hacer salir de dentro, las capacidades, actitudes y habilidades que los educandos traen consigo, como un encausamiento de los fines de los alumnos, que deben cargar con su educación de una manera propia, libre, autónoma y personal para construir y elaborar, de manera crítica y *perfectible*, sus propias ideas. De esta manera, la educación se consolida como autoeducación comprometida con su contexto y con sus semejantes, lo cual conlleva a considerar a los estudiantes no ya como entes pasivos limitados a la absorción del conocimiento, sino como “agentes sociales de cambio que pueden apropiarse críticamente de ella y construir social y políticamente alternativas que beneficien a los sectores oprimidos” (Bórquez Bustos, 2009: 149). Así, las características sustantivas de la pedagogía crítica se resumen de la siguiente manera:

- 1) La educación se comprende como un proceso que busca potencializar y formar las habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes desde ellos mismos: un proceso de dentro hacia fuera.
- 2) La educación se define como un proceso constructor del individuo y su personalidad, que es única e irrepetible, y que debe orientar al sujeto a reconocer su tradición,

ubicarse en su contexto sociohistórico determinado con la intención de asimilarlo para transformar su situación de manera crítica y comunitaria, buscando siempre el bien común.

- 3) La escuela y los docentes sirven como *influencia* o *modelo* para los estudiantes, por lo que deben asumir sus posturas políticas y filosóficas, con la mira puesta en evitar la transmisión de una educación aparentemente neutral y que pudiese llevar a la ideologización o transmisión acrítica de una serie de códigos y valores culturales que no pertenecen a los educandos.
- 4) Todos los involucrados en el acto educativo han de reconocerse como seres finitos, contingentes y que se desenvuelven en un constante movimiento que conlleva a la construcción y reconstrucción cotidiana de su personalidad, lo que implicará que ninguno de los actores educativos se encuentra plenamente formado, sino que se hallan en un incesante proceso de perfeccionamiento.
- 5) En esta medida, las verdades y los conocimientos que sean construidos por el accionar educativo han de identificarse con las condiciones del ser humano, lo cual nos lleva a reconocer que el conocimiento construido nunca es algo *ya dado* o que sea susceptible de ser único, absoluto, que deba ser aceptado irreflexivamente; por el contrario, el conocimiento es algo nunca acabado, que debe ser perfeccionado y reconstruido constantemente, que admite la diversidad de opiniones, la crítica y el diálogo para enriquecer los constructos elaborados.
- 6) La educación debe vincularse significativamente con la vida, posibilitando al estudiante la inserción crítica a la vida cotidiana con autonomía, libertad y responsabilidad.

## ***Fundamentos didácticos para la planeación de la metodología existencial***

Se consideró que el lugar más indicado para instrumentalizar, por vez primera, la propuesta era el Colegio de Bachilleres plantel 19, dentro de la asignatura Filosofía IV: Problemas Filosóficos Contemporáneos, perteneciente a la unidad temática Ontología de la Existencia. Con todo, la propuesta puede aplicarse en otras instituciones y en diversas asignaturas relacionadas con la parte ética, estética o histórica de la filosofía siempre y cuando el propósito de esas asignaturas sea impulsar desarrollos intelectuales, actitudes críticas, aproximaciones a la ética para tomar decisiones con libertad y responsabilidad ante la comunidad y ante uno mismo o, en otros términos, desarrollar el filosofar.

Para realizar esta instrumentalización se utilizaron diversas técnicas grupales (Chehaybar, 2012); sin embargo, recordamos que la propuesta plantea una metodología con un enfoque existencial, por lo que las técnicas pueden ser sustituidas, creadas o reelaboradas por el docente, en consonancia con los marcos teóricos filosóficos y pedagógicos que sostienen y fundamentan la misma.

### ***Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior***

¿En qué consiste la metodología propuesta para llevar a cabo el filosofar en el aula? Se entiende por *metodología existencial para la didáctica filosófica* una determinada serie de pasos a desarrollar dentro del aula para posibilitar en los estudiantes el aprendizaje de la filosofía, en cuanto filosofar a partir del sentimiento de la angustia propio de la ontología fundamental y del *nuevo pensamiento*. Se ha utilizado el sentimiento radical debido a que, si bien es cierto que los alumnos del bachillerato no viven en esta “preocupación”

por la muerte, sí es un elemento de su interés, además de que la propia angustia es capaz de desarrollar la reflexión filosófica en torno a la existencia y al individuo.<sup>4</sup>

Los momentos que dan cuerpo a esta metodología vienen motivados por un pequeño pasaje de *Introducción a la Metafísica*, en el cual Martin Heidegger cita a Nietzsche para definir, a muy grandes rasgos, las funciones y características del filósofo que se desarrolla en el filosofar, pasaje que será utilizado para referir los momentos de los que consta la metodología y que deben *acontecer* en toda clase de bachillerato que quiera ser considerada como filosófica. El pasaje en cuestión es el siguiente: “Un filósofo es un hombre que vive, ve, oye, sospecha, espera y sueña constantemente cosas extraordinarias... esto produce una repercusión sobre sí mismo” (2003: 43).

Esto es, la metodología existencial inicia con la sensibilización a partir del deseo y el apetito filosóficos, producto de la propia existencia, y que expone a un análisis crítico y reflexivo de las problemáticas filosóficas a las que se ve in-

<sup>4</sup> Si bien es cierto que existen una multiplicidad de tradiciones que aportan para el aprendizaje de la filosofía como el desarrollo y la formación de las habilidades propias del filosofar, tales como la filosofía para niños de Lipman (1997) y Kohan (2009), los nuevos esquemas argumentativos de Van Eemeren y Grootendorst (1992) o los aportes en argumentación filosófica de Marraud (2013); es importante acotar que el presente texto no busca generar técnicas didácticas estrafalarias; más aún, se reconoce que no existen recetas para el enseñar a filosofar y que el innovar en técnicas didácticas se logrará, únicamente, en casos extraordinarios e inéditos. Por el contrario, la presente metodología busca fundamentar una serie de principios que *orienten* y *dirijan* una enseñanza filosófica de la filosofía a partir de esquemas provenientes de la filosofía existencial, del nuevo pensamiento y de la ontología fundamental, de manera que estos principios consoliden una serie de rasgos y distintos capaces de *traducir* la práctica educativa de la filosofía a un auténtico filosofar emanado de la comprensión del yo propio en cada uno de los estudiantes. En este sentido, seguir las directrices que se proponen conducirá a una enseñanza del filosofar emanado, *auténticamente*, en sentido heideggeriano, del alumno; aun cuando el docente recurra a técnicas y dinámicas educativas tradicionales o novedosas. De esta manera, se pretende reconocer que existen un sinnúmero de enfoques pedagógicos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje o técnicas didácticas que buscan formar íntegramente al sujeto, pero que éstas están condenadas al fracaso si se dejan de lado el reconocimiento del yo y del *otro* en su contexto específico.

miscuida la existencia. Tras escuchar la palabra propia y la de nuestros semejantes a las interrogantes filosóficas, será necesario realizar un diálogo con los interlocutores presentes y pasados para orientarse hacia un acontecimiento de sospecha y deconstrucción respecto de los prejuicios con los que nos desenvolvemos cotidianamente para, una vez rastreados (aunque sea por momentos), atisbar propuestas para dar respuestas a dichas problemáticas filosóficas, en un constante ejercicio de construcción de subjetividad. De esta forma, se detendrá y reflexionará en cada momento del fragmento para lograr una adecuada comprensión de la propuesta.

### *Vivir como producción del deseo*

El primer momento está vinculado directamente con las nociones de *filosofía* y de *filosofar*, que se entienden como la puesta en marcha que nos encamina al conocimiento y cuyo principal motor es únicamente el deseo y el amor que esta disciplina provoca, para enviar una invitación a los jóvenes estudiantes que, en caso de aceptarla, iniciarán gozosos el proceso de filosofar. Sin embargo, ¿de qué manera es posible arrojar esta invitación y cómo es que se logra generar este apetito, este deseo incesante que es la filosofía? Es evidente que no hay una respuesta tajante a la interrogante previa; no obstante, difícilmente puede ser resuelta la dificultad si se inicia un curso destinado a la enseñanza de la filosofía a partir del aprendizaje memorístico de ideas, argumentos, pensamientos y sistemas que han sido producidas a través de la historia de la filosofía, a través de la mera enunciación de datos eruditos. La razón es simple: si se parte de las conceptualizaciones más abstractas, el filosofar se traduce, en los estudiantes, como el conocimiento de una serie de datos e ideas que no tienen que ver con su propia existencia, palabras y conceptos que no son significativos, que nada les dicen pues se encuentran, al menos en apariencia, desvinculados con los planteamientos que les aquejan en la cotidianidad. Por el contrario, el apetito

debe ser generado a partir de algo que *gusta*, que interesa o *intriga* a los propios estudiantes.

Por lo tanto, se parte pretendiendo presentar la filosofía como algo que tiene que ver con la vida, las experiencias y los sentimientos propios, de manera que se intuya su pertinencia y el alumnado logre mantener su atención por ésta. Con esto en mente, hacemos uso del sentimiento radical de la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte como detonante que acerca a los jóvenes a ese apetito por filosofar. Las inquietudes e ideas preconcebidas que tienen acerca del tema suelen ser abordadas y estudiadas con curiosidad por ellos y consideran este tema como algo de sumo interés que, más allá de su conocimiento, de lograr su comprensión, los motivará a seguir el estudio del reflexionar.

En segundo término, partir del sentimiento radical de la angustia existencial tiene una ventaja más: posibilita incorporarse al proceso del filosofar desde el horizonte de comprensión de una filosofía de la inmanencia, facilitando el estudio de categorías erradicadas de la filosofía del idealismo, que propician el fortalecimiento del lazo entre la filosofía y la cotidianidad de los estudiantes —esto es, las categorías tales como finitud, angustia, contingencia, contexto y corporalidad, entre otras—, además de abrir un diálogo con las principales problemáticas de la tradición<sup>5</sup> filosófica producto del idealismo.

Finalmente, utilizar a la angustia existencial ante la muerte permite la reflexión teórica, a fin de construir un paradigma de ser humano distinto al creado por la filosofía del idealismo. Dicho de otro modo, nos faculta para trascender de un paradigma de ser humano infinito, atemporal y absoluto, desligado de todo contexto, a un modelo de hom-

<sup>5</sup> Cabe acotar que, cuando se habla del estudio de la tradición en el bachillerato, se entiende a las grandes cumbres y genios de la historia de la filosofía. La razón por la que se trabajan estos contenidos radica en que la mayor parte de los programas de estudio de las asignaturas de filosofía, tanto de los diversos bachilleratos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se concentran en el aprendizaje y estudio de estas figuras.



bre finito, temporal, inacabado y contingente, pero con toda la relatividad de las cosas humanas que aquejan en la cotidianidad, lo cual va ligado con la vivencia para, a partir de allí —y no a la inversa—, conseguir el reflexionar.

De esta suerte, el primer paso se constituye como una sensibilización al filosofar a partir de los propios sentimientos (en este caso la angustia), para iniciar dentro del estudiante el interés por un filosofar que emane desde sí mismo, de su existencia propia, consolidando un giro de la enseñanza de la filosofía que viene desde fuera a una aprendizaje del filosofar que emane desde dentro del propio ser; una filosofía que no sólo enseñe datos e ideas de otros pensamientos, sino que favorezca la construcción de sentido, de la mano de la filosofía, a la existencia y la cotidianidad nuestras.

#### *Ver o partir de la propia existencia*

No obstante, el apetito y deseo por la filosofía no bastan para conseguir el filosofar: hace falta generar la conciencia de que esos sentimientos, que impulsan y motivan, tienen que ver con la propia vida. Por esta razón, el segundo paso *debe hacer conscientes* a los alumnos de su pertinencia, o sea, hace falta *ver*.

Este segundo momento se caracteriza como el ejercicio de presentar y examinar, ante cada uno de los individuos, las ideas previas y los saberes preconcebidos de la temática filosófica que se está investigando. Así, partir de la angustia existencial ante la muerte, este segundo paso acarrea consigo la exposición ante el grupo de las ideas de cada uno de los alumnos para poner orden y claridad a las intuiciones, los conceptos y las categorizaciones que tienen acerca de dicha cuestión.

Entonces, este paso ha de desarrollarse examinando por igual todas las intuiciones y conceptos comentados por los estudiantes de manera dialógica con la participación del grupo, pues la finalidad resulta ser la conceptualización de los problemas a partir de los estudiantes y sus propias ex-

perencias. Se trata de generar unos conceptos y una filosofía que sean susceptibles de ser confrontados, aumentados corregidos o mejorados, a partir del diálogo con los autores de la tradición (lo que se dará en un siguiente momento).

Así, se considera que adentrarse al ejercicio filosófico desde esta panorámica permite generar no sólo conocimientos o habilidades propias de la disciplina, sino también la aparición de actitudes y valores que orienten el funcionamiento de las sesiones de la enseñanza de filosofía, ya que exponer, analizar, criticar, examinar y ordenar las propias ideas e intuiciones posibilita apropiarse de dicho ejercicio, respetando el funcionamiento del grupo, además de responsabilizarse con un trabajo que, emanando de los estudiantes, los constituye, de forma que *veríamos a* la filosofía y sus productos como un trabajo que proviene de uno mismo y que tiene su fuente en la vida diaria.

### *Oír para dialogar con la tradición*

Impartir una clase de filosofía no debe perder su rumbo ni limitarse al puro juego especulativo que trabaje examinando las intuiciones y saberes previos de los estudiantes o del docente. La labor filosófica exige un rigor y una sistematización que sólo puede ser procurada a partir de confrontar los propios pensamientos con las grandes cumbres del pasado.

Así, este tercer paso consiste en realizar una confrontación dialógica con la tradición filosófica a partir de la lectura y el análisis de textos, lo cual posibilita, entre otras cosas, enriquecer las ideas que se van desarrollando en clase, haciendo uso de los grandes genios del pasado para ver más allá del horizonte de comprensión que se viene construyendo. Es decir, es necesario *oír*, escuchar, aquello que ya se ha dicho acerca de los temas investigados para no repetir esfuerzos y no llegar a conclusiones o conceptos que ya se han expresado anteriormente y de mejor manera. El diálogo entre las propias experiencias y las de los grandes filósofos

de la tradición permite encontrar un nuevo comienzo, un distinto punto de partida.

No se trata de emprender el filosofar a partir de interiorizar los pensamientos de la tradición que son ajenos a los estudiantes, pero tampoco se puede incurrir en el error de dejarlos fuera de la dinámica. Es de fundamental importancia iniciar el filosofar a partir de las vivencias propias y específicas de los estudiantes, pero se requiere contrastarlas con el diálogo intersubjetivo, se necesita, pues, de la tradición. Si bien se parte de las propias intuiciones y experiencias para comenzar a filosofar, éstas deben estar acompañadas por los grandes maestros del pasado, cuyas palabras sólo pueden atenderse leyendo o *escuchando* con toda atención, no para ser convencidos por ellos y repetir las ideas expuestas, sino para enriquecer las propias intuiciones, conceptos y problemáticas.

En síntesis, este tercer momento tiene que ver con la lectura e interpretación de los textos para el proceso de filosofar y que, viniendo de dentro hacia fuera, busca enriquecer aquello que surge del estudiante, cosa muy diferente a imponer y enseñar pensamientos ajenos, externos a la propia existencia.

### *Sospechar como manera de deconstruir los prejuicios*

Si se puede enunciar algo certero acerca de la naturaleza de la disciplina filosófica, tal vez sea su continuo estado de duda y pregunta sobre los principios que estructuran la ciencia, el conocimiento, los sentimientos, las virtudes, los valores, el ser del hombre y, en general, del ser de los entes, interrogando y examinando las respuestas establecidas, problematizando constantemente pues, si algo caracteriza a la filosofía, es la interminable *sospecha* sobre lo que se suele tener por cierto.

Este cuarto momento recupera dicho elemento para continuar el proceso filosófico realizando un ejercicio deconstructivo de los grandes sistemas y formas de vida que se dan por supuestos y que han sido acogidos por los estudiantes.

En este momento, la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte de la ontología fundamental y del *nuevo pensamiento* tienen una importancia capital pues, en el momento de vivenciar y estudiar dicho temple de ánimo, se pone en duda, en *sospecha*, cualquier ideología, dogmatismo y constructo en el que se cimente el ser humano, ya sea doctrina filosófica, religión dualista o neoliberalismo; por ello, lo que aquí acontece no es sino la *sospecha*, el problematizar, sobre la propia existencia.

La sospecha, entonces permite salir de los prejuicios y saberes preconcebidos para acercarnos y continuar con el proceso crítico y reflexivo característico del filosofar, proceso que —según los elementos proporcionados por el temple de ánimo tratado— constituye al conocimiento y al ser humano como objetos que se construyen de manera finita, temporal, percedera y contingente, sí, pero perfectible. La sospecha como un momento que utiliza las categorías estudiadas para poner en tensión y movimiento constante el camino hacia la construcción de la persona, abandonando o haciéndonos cargo (pero reflexivamente), en la medida de lo posible, del contexto y la tradición en la que nos enmarcamos. Entonces, el alumno sospecha para deconstruir y tomar distancia, pero sin limitarse a ver las ruinas de los constructos desmantelados, sino ser impulsándose por la certeza de que, con esas ruinas, construirá un nuevo andamiaje, conformándose con la crítica y la reflexión propias del filosofar.

### *Esperar la proyección*

El tiempo de la espera se comprende como el tiempo del proyectar y del reflexionar: una vez deconstruidos los conceptos no es viable iniciar una reconstrucción sin sentido y que marche a la deriva, sin rumbo fijo. La filosofía y el filosofar tienen un gran sostén en el tiempo de la quietud y la paciencia que se destinan al ejercicio especulativo, el cual propicia escuchar las voces del propio pensamiento y de la tradición para dejar en claro qué es lo que queremos

construir con nuestra disciplina, para saber qué se quiere comprender y cómo es que se está conformando.

El tiempo de la espera se consolida como un momento de reposo en el que se deja en claro, para docentes y estudiantes, hacia dónde se está marchando. Es el momento en que se cuestiona e indaga sobre el sentido de la propia actividad, sobre el destino, *la estrella* a la que se desea aproximarse, cuando surgen nuevamente algunas preguntas: ¿para qué la filosofía?, ¿para qué filosofar?

El tiempo de la espera también puede constituir un momento de confirmación a la invitación que nos extiende nuestra disciplina, una invitación que cada existencia debe aceptar, rechazar o dejar gestar conforme sigue la cotidianidad.

### *Soñar para orientar la marcha: la propuesta*

Tras el tiempo de la espera, con la tranquilidad que requiere el reflexionar, es menester ubicar la estrella que se persigue y comenzar a soñar con aquello que se busca construir, la manera en la que uno se proyecta en la cotidianidad para conformarse *auténticamente* desde el propio individuo. Soñar, entonces, es indagar las condiciones de posibilidad para realizar aquello que motiva y mueve. Así, se trasciende de la deconstrucción de los prejuicios hacia la construcción del propio destino, pero teniendo ya un rumbo fijo gracias a la persecución de los sueños. Soñar se traduce en la toma de conciencia, el prevalecer sobre las circunstancias para definir el camino según nuestra decisión y nuestra libertad propias.

Hasta aquí se ha partido de las propias intuiciones —examinadas, confrontadas y enriquecidas con las grandes ideas de la tradición filosófica—, se han puesto en entredicho, gracias a esos constructos, los prejuicios que teníamos acerca de diversos factores en la cotidianidad y, una vez desmantelados, nos hemos encaminado a la reflexión pasiva y a la proyección que sueña aquello que se quiere construir para los individuos mismos, de la mano con el filosofar. Ahora bien, todo esto, ¿para qué? Para que quien filosofe se

forme a sí mismo y se defina a partir de cómo se concibe, para construir la propia subjetividad. La pregunta filosófica y el filosofar son esa *auténtica* repercusión sobre la existencia propia.

*Construir la subjetividad para la repercusión sobre uno mismo*

El momento final no es sino la suma de los acontecimientos anteriores. El filosofar, si ha sido desenvuelto *auténticamente*, conduce a un cambio de comprensión acerca de la propia existencia, un proceso que nos constituye cognitiva, procedimental y actitudinalmente de acuerdo con lo indagado: la filosofía como ese modo de desenvolvernos en la existencia. Este acontecimiento puede sintetizarse respondiendo a la pregunta de la espera (*¿qué es la filosofía y para qué filosofar?*) y transformándola en las interrogantes sobre su uso (*¿para qué sirve la filosofía?, ¿qué se puede hacer con ella?*). Aquí uno se percata que de ella no hemos podido obtener ninguna respuesta satisfactoria pues la filosofía no puede, ni debe, tener utilidad alguna.

Así, la filosofía no sirve para nada en sentido productivo; pero esto no implica que esta disciplina haya de desaparecer; por el contrario, expresar esta pregunta permite atisbar que la pregunta ha sido mal planteada. No se trata de preguntar qué se puede hacer con la filosofía, sino *¿qué es lo que hace la filosofía con los individuos?* Responder a esta interrogante puede dar por terminado un proceso que está condenado a repetirse positivamente, pues tal es la naturaleza del filosofar. La filosofía, el filosofar, conducen a preguntarse por los individuos y por el sentido de la existencia, auxiliando a conformar el propio ser, a asumir nuestra libertad y comprometernos con los propios actos de forma ética y responsable.

## *Planeación para la intervención didáctica de la metodología existencial*

Toca el turno al desarrollo de la instrumentalización didáctica de la metodología existencial propuesta, antes de lo cual es importante enunciar algunas consideraciones:

- 1) No hay una metodología ni una secuencia didáctica o una fundamentación teórica que puedan ser catalogadas de perfectas, lo único que existen son ensayos que orienten nuestra práctica.
- 2) La enseñanza de la filosofía no se limita a los resultados cuantitativos, pues trabaja con una temporalidad interna, propia de la experiencia filosófica, con sus pautas y cadencia, por lo que uno no sabe cuándo arrojará sus resultados.
- 3) Seguir un camino, un método o una metodología no implica subyugarse a una serie de pasos estratégicos que tiendan a la homogeneización de las actividades didácticas realizadas en distintos cursos para obtener, como una receta, los mismos resultados cada vez que se transite la misma vereda.
- 4) Así, se entiende por *metodología existencial* exactamente lo ya dicho. No una serie de pasos que lleven infaliblemente a los propósitos que hemos establecido, sino a un conjunto de principios surgidos de una particular forma de contemplar la filosofía y su enseñanza que tienden a orientar todas nuestras acciones, tratos y concepciones en este aspecto.
- 5) Por estas razones, lo que se muestra a continuación no es más que un ejemplo de una instrumentalización didáctica orientada por los principios de nuestra metodología, por lo que las técnicas, los recursos, los contenidos, los espacios, etcétera, pueden cambiar sin ver afectado el enfoque.

Las planeaciones didácticas, de forma resumida, se muestran en el cuadro 1; cabe acotar que cada una de las sesiones planeadas cuentan con recursos, bibliografía, tareas y formas de evaluación específicas, las cuales se encuentran ampliamente desarrolladas en Magadán Revelo (2013):

**Cuadro 1**

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Institución:</b><br>Colegio de Bachilleres.   |  | <b>Asignatura:</b> Filosofía IV: Problemas Filosóficos Contemporáneos (sexto semestre) |
| <b>Núcleo temático:</b><br>II Ontología de la Existencia.  | <b>Tema:</b> crisis de la existencia.  | <b>Duración:</b> seis sesiones.  |
| <b>Propósito de la unidad:</b> que el estudiante comprenda la existencia a través de la reflexión filosófica sobre la crisis y la alienación del hombre contemporáneo, para contribuir dialógicamente en la construcción de la otredad y la identidad latinoamericana en el contexto de la globalización.  |  |  |
| <b>Propósito general:</b> que el estudiante ponga en marcha el proceso del filosofar a partir de la comprensión de la angustia ante la muerte y del existencialismo, proponiendo y valorando propuestas para solucionar problemas filosóficos íntimamente ligados con su vida, asumiendo la responsabilidad de sus acciones a partir de una ética analógica y argumentando una crítica al neoliberalismo y a la alienación humana de manera reflexiva. |  |  |
| <b>Primera sesión:</b><br><i>vivir</i>   | <b>Propósito específico:</b> sensibilizar al estudiante con el sentimiento radical de la angustia ante la muerte, a partir de sus propias vivencias y saberes previos.   |  |
|  | <b>Fase de apertura (15 minutos):</b> el maestro colocará en el pizarrón la primera pregunta detonadora <i>¿qué es la nada?</i> , e incitará a los estudiantes a dar respuesta mediante la técnica de <i>lluvia de Ideas</i> . Tras anotar la mayor cantidad de respuestas posibles, el docente cerrará la actividad apuntalando la distinción entre <i>la nada</i> ; posteriormente, el docente dirigirá la sesión hacia la reflexión del estado que en muchas posibilita la patencia de <i>la nada</i> : el temple o estado de ánimo que es <i>la angustia</i> . |  |



**Cuadro 1. Continuación**

|  |  |
|--|--|
| <b>Primera sesión:</b><br><i>vivir</i> | <p><b>Fase de desarrollo (35 minutos):</b> se escribirá la segunda pregunta detonadora <i>¿qué es la angustia?</i>, y desarrollará la dinámica <i>palabras y sentimientos clave</i>. Una vez completada la dinámica con esta pregunta y el plenario se escribirán las siguientes preguntas en el pizarrón: <i>¿ante qué he sentido angustia?</i>, <i>¿cómo me concibo a mí mismo?</i>, <i>¿qué quiero ser en mi vida futura y quién estoy siendo para conseguirlo?</i>, <i>¿qué situaciones o problemas han sido tan fuertes en mi vida como para quitarme el sueño?</i> Los estudiantes y el docente deberán realizar la dinámica <i>palabras y sentimientos clave</i> con estas preguntas.</p> |
|  | <p><b>Fase de cierre (10 minutos):</b> plenaria sobre la <i>angustia</i>, ¿cómo la han vivenciado y qué relación puede haber tenido con las preguntas sobre el <i>proyecto</i> de vida que cada uno tiene para sí?</p>   |
| <b>Segunda sesión:</b><br><i>ver</i>   | <p><b>Propósito específico:</b> sensibilizar y continuar con el proceso. <i>Sensibilización y comprensión</i> de la angustia ante la muerte mediante la ejemplificación de estados de ánimo análogos y situaciones en las que dicho sentimiento acontecen; se <i>informará</i> al estudiante sobre las características de la angustia ante la muerte desde la ontología fundamental o el <i>nuevo pensamiento</i>, distinguiendo a la angustia filosófica de la psicológica, psicoanalítica, del miedo, temor, terror y la preocupación, para <i>conceptualizarla</i> con la tradición y compararla con las nociones y vivencias previas ya dadas por los estudiantes.</p>                       |
|  | <p><b>Fase de apertura (15 minutos):</b> el docente realizará un cuadro ante el pizarrón en donde se anotarán las características de la angustia. El docente no deberá contribuir al llenado del cuadro. Al terminar la actividad se puntualizarán y concluirán las características de estos temples de ánimo.</p>   |

**Cuadro 1. Continuación**

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Segunda sesión:</b><br><i>ver</i> | <p><b>Fase de desarrollo (35 minutos):</b> se repartirá la lectura de un fragmento de <i>Introducción a la metafísica</i>, de Martin Heidegger (2003: 13); se pedirá a los estudiantes que se relajen, cierren los ojos y <i>visualicen</i> cada palabra de la lectura con el fin de que puedan representarse el mensaje del texto, tras terminar la lectura, el docente efectuará la lectura <i>Acto de fe</i>, poema de Efrén Hernández (2007), y, al finalizar, nuevamente leerá el texto de Heidegger (2003: 13). Una vez finalizado este ejercicio, el docente escribirá en el pizarrón las preguntas detonadoras con la intención de que los alumnos las respondan: <i>¿qué es la nada?, ¿qué es la angustia ante la muerte?, ¿has vivido o sentido el estado de angustia según se trató en clase?, ¿cambió la forma en la que pensabas o sentías la angustia ante la muerte?, ¿por qué?</i></p> |
|                                      | <p><b>Fase de cierre (10 minutos):</b> se llevará a cabo un diálogo plenario en el que se aborden las respuestas dadas a las interrogantes anteriores. El docente preguntará cómo se sintieron los alumnos y si piensan que de algo sirve para su vida cotidiana, para su educación dentro del plantel o para el quehacer filosófico.</p>  |
| <b>Tercera sesión:</b><br><i>oir</i> | <p><b>Propósito específico:</b> se introducirá el <i>sentimiento radical de la angustia ante la muerte</i> a partir de la crisis de los valores y de la caída del sentido univocista, producto, entre otras cosas, de las dos guerras mundiales y como características que conducen al planteamiento filosófico de la <i>crisis existencial</i>. Con ello, se desea acceder a la comprensión del contexto y de las circunstancias en las que surgen las corrientes filosóficas que abordan la <i>crisis de la existencia</i>.</p>  |
|                                      | <p><b>Fase de apertura (10 minutos):</b> el docente recuperará algunas nociones y conceptos del primer núcleo temático del programa de Filosofía IV, específicamente del tema Ciencia y Tecnología, que exige una crítica a la racionalidad instrumental y tecnocrática de la modernidad.</p>  |

**Cuadro 1. Continuación**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Tercera sesión:</b><br/><i>oír</i></p>     | <p><b>Fase de desarrollo (40 minutos):</b> el profesor pondrá, frente al grupo, el cuadro <i>Angelus novus</i> de Paul Klee y se le pedirá que lo contemplen; luego, realizarán una interpretación al respecto, en forma de diálogo plenario. Posteriormente, el docente explicitará el contexto en el que surge el cuadro y leerá en voz alta la <i>Lectura 4, Tesis IX, de sobre el concepto de la historia</i>, de Walter Benjamin (s.f.) y pedirá a los estudiantes que se discuta una nueva interpretación del cuadro.</p>   |
| <p><b>Cuarta sesión:</b><br/><i>sospecha</i></p> | <p><b>Fase de cierre (10 minutos):</b> el grupo, junto con el docente, enunciarán y escribirán en un plenario las conclusiones a las que hayan podido acceder.</p> <p><b>Propósito específico:</b> que el estudiante identifique su contexto, reflexione y sospeche en torno a la filosofía del idealismo, las religiones de corte dualista y el neoliberalismo, para indagar acerca de la forma en que estos elementos funcionan como máscaras que niegan u ocultan la angustia existencial ante el fenómeno de la muerte, propiciando la <i>determinación inauténtica del hombre</i> según la filosofía del siglo XX.</p> <p><b>Fase de apertura (10 minutos):</b> realimentación de la sesión previa. El docente hará una breve explicación sobre por qué la angustia es un sentimiento que <i>raras</i> veces acontece en la existencia, problematizando por qué ocurre de esta manera y sugiriendo tres factores posibilitan que sea cada vez más difícil la experimentación de dicho sentimiento: la filosofía idealista, las religiones dualistas y el neoliberalismo.</p> <p><b>Fase de desarrollo (45 minutos):</b> el docente dividirá al grupo en seis equipos y entregará a cada uno las lecturas correspondientes.</p> <p>Cada equipo tendrá en sus manos una lectura que hace referencia a un <i>mecanismo</i> para ocultar o negar el sentimiento radical de la angustia ante la muerte, que nos afecta a todos en la cotidianidad. Procederán a leerla, comentarla en equipo, interpretar el sentido del texto y extraer las ideas principales. Cada equipo dispondrá de un representante que se encargue de exponer frente al grupo.</p> |

Cuadro 1. *Continuación*

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Cuarta sesión:</b><br/><i>sospecha</i></p>  | <p><b>Fase de cierre (cinco minutos):</b> una vez expuestos los temas, el docente hará una breve recapitulación sobre lo expuesto por los estudiantes, esclareciendo o ayudando a la incorporación de los conceptos de filosofía idealista, religiones dualistas y neoliberalismos como mecanismos que pueden fungir como negadores u ocultadores (máscaras) del sentimiento de la angustia. Una vez terminado el breve resumen, invitando a un diálogo plenario, entrometerá el concepto de alienación para ser abordado durante la siguiente clase.</p>   |
| <p><b>Quinta sesión:</b><br/><i>¿esperar?</i></p> | <p><b>Propósito específico:</b> analizar, definir y comprender qué es la <i>alienación</i>; también se estudiará cómo se ha desenvuelto este concepto dentro del modo de producción neoliberal afectándonos en la vida cotidiana. Así, el propósito de esta sesión será que el estudiante haga una reflexión crítica acerca de la alienación del individuo contemporáneo; esto, a partir de la comprensión sobre la manera en la que la alienación neoliberal evade la angustia ante la muerte y la <i>crisis de la existencia</i> con la intención de determinar <i>inauténticamente al ser humano</i>.</p> <p><b>Fase de apertura (cinco minutos):</b> el docente hará una breve introducción al concepto de la alienación, referirá que será el fenómeno por estudiar para que sea comprendido y relacionado con el neoliberalismo y, de esa manera, aproximarnos a la crítica a la alienación neoliberal y su sujeción al individuo.</p> <p><b>Fase de desarrollo (45 minutos):</b> presentación del tema, se hará una definición, análisis y ejemplificación del concepto en su generalidad para, posteriormente, vincularla con las características del neoliberalismo y comprenderla desde nuestra cotidianidad, mirando cómo nos afecta día con día en diversas esferas del quehacer humano contemporáneo. Finalmente, se les asignará una tarea para desarrollar en casa, la cual será explicitada en el apartado correspondiente de la presente planeación.</p> |

**Cuadro 1. Continuación**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Quinta sesión:</b><br/><i>¿esperar?</i></p>          | <p><b>Fase de cierre (10 minutos):</b> tras haber dejado en claro qué es la alienación, cómo se vincula con el modo de producción neoliberal, en qué esferas de la actividad humana se presenta y cómo nos afecta en la cotidianidad, el docente dispondrá de unos cinco minutos para relacionar el presente tema con el tratado con anterioridad (<i>crisis de la existencia</i>) y entreviendo cómo es que el neoliberalismo funciona como una máscara para la angustia y que permite la <i>determinación inauténtica</i> del ser humano. Finalmente, explicitará que la siguiente sesión presentará a la angustia y sus efectos en la existencia como una manera en la que el ser humano puede <i>definir auténticamente su propia existencia</i>, merced a la actividad filosófica, como la que se ha venido desarrollando a través de las cinco anteriores sesiones.</p>   |
| <p><b>Sexta sesión:</b><br/><i>¿soñar o construir?</i></p> | <p><b>Propósito específico:</b> que el estudiante argumente una reflexión filosófica sobre la crisis de la existencia y la alienación del hombre contemporáneo, a partir de la angustia ante la muerte y sus efectos en la existencia, tomándolas como referencia para dar respuesta a problemas éticos relacionados con su vida cotidiana de manera racional, reflexiva y argumentada desde un horizonte de comprensión existencial, con la intención de que sea consciente y asuma la responsabilidad derivada de los efectos ocasionados por la libertad de sus propias decisiones.</p> <p><b>Fase de apertura (10 minutos):</b> el docente retomará el tema de la sesión anterior y la vinculará con el conjunto de clases anteriores. Versará sobre cómo la angustia existencial ante la propia muerte posibilita la deconstrucción de ciertos elementos que nos determinan inauténticamente (haciendo hincapié en la alienación neoliberal) y abre una brecha para comprender al ser humano como un ser en <i>proyección</i> que se puede determinar cotidianamente en la existencia a partir de sus propias decisiones y acciones.</p> |

**Cuadro 1. Continuación**

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Sexta sesión:</b><br/><i>¿soñar o construir?</i></p> | <p><b>Fase de desarrollo (40 minutos):</b> el docente abordará el concepto del hombre, de la existencia, a partir de comprenderlo desde la perspectiva existencialista y del nuevo pensamiento, como un ser cuya <i>existencia precede a su esencia</i> y abordará ampliamente las implicaciones ontológicas y éticas que de esto se deriva. Tras terminar con su exposición, y según lo permita la sesión, se realizará la lectura grupal del texto <i>Discurso sobre la dignidad humana</i> (Mirandolla della, s.f.), para aproximarnos a la naturaleza humana según la perspectiva a la que conduce la crisis de la existencia y el sentimiento filosófico de la angustia ante la muerte. Tras ahondar en este respecto, se atisbará cómo cada tipo de vida implica o conlleva una determinada manera de construir el mundo y de otorgar distintos tipos de valores a sus acciones o elementos y, tomando en cuenta esto, reflexionaremos en torno a una pregunta: <i>¿cuál es el tipo de vida y cuáles son los valores más adecuados para una existencia lo más “humanamente” posible?</i> Se realizará una plenaria para asumir las conclusiones y de la totalidad de las sesiones anteriores.</p> |
|  | <p><b>Fase de cierre (10 minutos):</b> se enunciarán las conclusiones y se pedirá que cierren con la resolución de una actividad en donde resuelvan reflexiva y argumentalmente, por equipos de cinco personas, una serie de preguntas relacionadas con los temas abordados en las sesiones.</p>  |

*Planeaciones didácticas*

*Fuente: Elaboración propia.*

***Análisis de la intervención: la metodología existencial como formadora, no informadora***

*Vivir...*

La filosofía debe vincularse con la vida diaria. Al no vivir la filosofía, la primera impresión es su inutilidad, pues se le pre-

senta al estudiante como un cúmulo de ideas, conceptos, abstracciones o datos que no se reflejan en su vida, con la particularidad de ser aburrida. De esta manera, antes de querer ser críticos o reflexivos, juiciosos o argumentativos frente a alguna doctrina filosófica, lo primero que ha de desarrollar el docente de filosofía es un apetito, un deseo, que impulse al gozo filosófico. Un deseo que fomente experimentar la vida del filosofar.

El ejercicio siguió esta directriz: previamente a aproximarse con la tradición, se buscó sensibilizar a los estudiantes con su propia vivencia, pasando al pizarrón uno por uno, confrontándose con sus propias ideas y con las de sus semejantes, para poder dejar en claro sus ideas preconcebidas, susceptibles a compararse con las de sus compañeros. Esto les permitió colaborar activamente en la acción del filosofar, pues lo que les quedaba ante los ojos no eran más que sus vidas tratando de dar respuesta a una pregunta filosófica. Los alumnos se sentían con el ímpetu de colaborar en la clase, en primer lugar, porque eran sus vivencias las que se estudiaban y, en segundo, porque eran ellos mismos quienes participaban en el juego del filosofar, desplazándose de una clase verbalista unidireccional hacia una dinámica de diálogo interdireccional. La filosofía no estaba sólo allí, ante ellos, sino que emanaba de ellos.<sup>6</sup>

*Ver...*

Posteriormente, los alumnos pusieron orden a sus propias intuiciones, manteniendo el ímpetu por la filosofía a través de ejemplificar y laborar con sus ideas preconcebidas para que el filosofar surgiera como un acontecimiento que se construye a partir de los materiales proporcionados por ellos. Realizar el cuadro de sentimientos posibilitó un adecuado

<sup>6</sup> Los resultados obtenidos tras la implementación de la metodología existencial, en lo referente a aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales se encuentran ampliamente desarrollados en Magadán Revelo (2013), donde se ofrecen datos, estadísticas, gráficas, evidencias de aprendizaje y balances por menorizados sobre el impacto obtenido tras la instrumentalización didáctica.

devenir de la actividad, pues los participantes del proceso eran tanto alumnos como docente, en un diálogo intersubjetivo, pero manteniendo el énfasis en las preocupaciones de los primeros, que seguían interesados en el curso de las sesiones, tanto por el contenido trabajado, como por la manera en la que se venía desarrollando. Intuían que la filosofía buscaba dar respuestas a sus problemáticas, despojándose del tedio y el aburrimiento por el hecho de dejar de ser meros espectadores en dicho movimiento.

Para este paso, también se pudo constatar un amplio paso en la esfera actitudinal de los jóvenes, pues al ser participantes de los esfuerzos desempeñados y al quedar como testigos del ímpetu y emoción con que se desarrollaba la clase, comenzaron a tomar por su propia mano la responsabilidad que trae consigo el ponerse a la altura de su propia existencia, sintiéndose libres de aportar a la clase, respetando la palabra de sus compañeros y la dinámica global de las sesiones y demostrando esto gracias a la oportuna entrega de tareas y materiales solicitados.

### *Oír...*

El exponer las propias inquietudes y el tener el deseo de la reflexión filosófica no lo es todo. Es necesario reconocer el papel que juega la tradición, los interlocutores del pasado, en el trabajo que se está haciendo. Así, el siguiente paso fue dividido en dos: en la escucha de las palabras de los interlocutores y en la comprensión de las circunstancias, el contexto, desde el cual hablaron ellos.

La perspectiva seguida posibilitó que el grupo se apropiara de los textos como una serie de experiencias, que orientaban o completaban sus pensamientos e intuiciones. Pese a que la dinámica consiguió la comprensión de los textos, fue necesaria una exposición del docente para recuperar las ideas centrales y el rigor de nuestra disciplina. Con todo, el ánimo siguió en un punto bastante elevado, así como el sentimiento de ser participantes del filosofar. Los estudiantes comenzaron a decir que *filosofaban* en el aula, recupe-



rando su importancia, pertinencia y mirándola como una asignatura que antes no comprendían o sólo formaba parte de las asignaturas por acreditar para obtener un certificado: ahora la filosofía se les aparecía como una actividad “divertida” que era necesaria para dar sentido a su existencia. Ya no se trataba de una palabra monográfica, sino de una manera de examinar su vida, apelando al pasado, la tradición y su propia palabra. La filosofía como diálogo vivo.

### *Sospechar...*

La siguiente etapa se circunscribió a poner en duda el paradigma positivista y de los modelos de absolutización y alienación del hombre, cuestionando sus principios a partir de la crisis de la existencia y posibilitando el ejercicio crítico de la filosofía. Al sospechar acerca del mundo que se nos presenta como “dado”, se hizo, pues, un ejercicio que reevalúa y evidencia algunos principios que dirigen nuestra cotidianidad.

El funcionamiento del grupo superó las expectativas que se postularon respecto de la sospecha y crítica propuestas, lo cual fue posible gracias a que los elementos que se estaban juzgando provenían de su contexto, de sus propias ideas, sentimientos y circunstancias que, tras haber sido examinadas y contrastadas, o complementadas, mediante la tradición daba cabida a ser conscientes de sus falsas creencias, además de que eran ellos quienes se encontraban construyendo su aprendizaje.

Ahora bien, hasta aquí se sospecha, pero ¿para qué?, ¿para qué poner en suspenso, cuestionar o criticar nuestro horizonte de comprensión a partir de la filosofía?, ¿qué podemos hacer con esta actividad que desarrollamos?, ¿dónde está su utilidad? Esgrimiendo ese tipo de preguntas, los jóvenes respondían a la brevedad: “para hacernos más críticos, más juiciosos, reflexivos y racionales”. Sí, pero ¿para qué?

*Esperar...*

¿Para qué la filosofía? ¿Qué podemos hacer con ella? ¿Qué sobreviene una vez que ponemos en cuestión los principios de las distintas esferas del ámbito humano gracias a la pregunta filosófica? La respuesta merece tomar un espacio de diálogo, de pensamiento, de pasividad y calma para reflexionar sobre nuestra actividad y su pertinencia, un momento de espera para poder discernir con la mayor claridad posible el antes y el después sobre ella, pues el tiempo de la filosofía exige tranquilidad, reposo y paciencia para poder escuchar al propio pensamiento y dar respuesta al para qué de la filosofía y en donde una posible respuesta podría decirnos: *para soñar o construir*. Un paso que, definitivamente, no puede ser mostrado en datos ni estadísticas, pero que aparece como necesario para el filosofar.

Aun así, esperar conlleva otro significado, uno que sí puede ser constatado en la evaluación actitudinal de los estudiantes, y del docente, en el funcionamiento dentro del aula. Esperar con la filosofía acarrea consigo una respuesta ante su invitación; pues, aunque se sea consciente de que no podemos hacer nada con la filosofía, la seguimos practicando, dando un espacio de pasividad y tranquilidad para que surja algún acontecimiento en nosotros y nos deje la sensación de que las preguntas iniciales estuvieron mal encaminadas. En efecto, no se puede hacer nada con la filosofía; pero, quizá ésta sea una mejor pregunta: *¿qué hace la filosofía con quienes la practican?*

*Soñar...*

La filosofía y el filosofar como cuestionamiento no sólo quiebran con los supuestos o prejuicios de un mundo ya dado. La filosofía deconstruye horizontes, pero también los crea. La filosofía, así entendida, *sueña* y *piensa* las condiciones de posibilidad para proporcionar sentido a nuestras acciones, a partir de la palabra, la libertad y la decisión propias.

El soñar dentro del aula se vivió como un acontecimiento que se mostró en la comprensión, por parte de los estudiantes, del sentido y la *utilidad* de la filosofía para la vida diaria, entendiéndola ya no como una asignatura sin vida, sino como un *hacer* que permite tomar conciencia de sí mismos para saber hacia dónde se dirigen, proyectando las propias metas y expectativas para dirigir la existencia.

### *Repercutir sobre uno mismo/construir la subjetividad*

El punto final en el que se centró la propuesta fue generar en los estudiantes un filosofar que aprehendiera la filosofía no sólo como la obtención memorística de datos, sino como un proceso racional, reflexivo, argumentado y crítico de construcción de subjetividad. Un mirar la facticidad de forma distinta, aunque sea por momentos, enfocada a determinarse a sí mismo desde la cotidianidad. Sin embargo, la propia esencia del filosofar, y de la angustia existencial, han de poder conducir lejos del nihilismo que sobreviene tras la pérdida del sentido, pues si de lo que se trata es de construir la subjetividad y hallar el propio sentido, es menester reevaluar la finitud.

El proceso con los jóvenes, que puede atestiguararse en las evidencias (Magadán Revelo, 2013), aunque fue visible en modo pleno dentro del trabajo en el aula, se dirigía por ese camino. Sin llegar a interesarse en la filosofía como una disciplina que seguirían en su vida académica, los estudiantes resaltaron su importancia a partir de cómo les podía ayudar a construirse a sí mismos, para llevar una vida reflexiva y racional en donde se determinaran por cuenta propia y que les ayudara a tomar decisiones de manera ética y responsable, comprometiéndose con los efectos que sobrevinieran.

Repercutir, en este caso, es incidir en el aspecto actitudinal de la existencia propia, merced al filosofar auténtico de cada uno de los individuos, los estudiantes y el docente, hecho que se logró gracias al uso del sentimiento existencial de la angustia ante la muerte y a la confrontación de exis-

tencias del docente y los alumnos siguiendo los lineamientos y directrices de la *metodología existencial*, lo cual permitió obtener los siguientes logros:

En primera instancia, los estudiantes y el docente mostraron un grado de compromiso y responsabilidad que superó las expectativas de todos dentro del aula. Se entregó la totalidad de tareas, las cuales reflejaron no sólo el avance en el conocimiento obtenido sobre la tradición filosófica, sino que daban cuenta de la producción de las habilidades filosóficas que marca el programa y, más importante todavía, una integración grupal devenida del fomento actitudinal en los jóvenes, mostrándose y desenvolviéndose con respeto, interés y responsabilidad a lo largo de las sesiones.

En segundo término, es menester señalar que el tomar en cuenta su papel activo colaboró a que se sintieran partícipes del trabajo que se estaba desarrollando y que, de acuerdo con las características de la propia disciplina dejaran de sentirse ajenos a los alumnos. Muchos de ellos expresaron de la siguiente forma: “no es sólo que estudiemos filosofía, sino que filosofamos”. El inmiscuirlos en la filosofía como filosofar trajo consigo un cambio radical con respecto de ésta: la filosofía ya no era sólo una asignatura más que debían cursar, sino que, en tanto que era producto de sus problemas, de sus palabras, que se les mostró como algo agradable, gozoso, divertido, que sí tenía que ver con su vida cotidiana. Se trascendía de lo abstracto a lo concreto, de lo concreto a lo abstracto y, aunque simplificada en ocasiones, no se perdió la solidez argumentativa, racional, reflexiva que debe estar presente en la filosofía. Así, si bien la filosofía con el filosofar fueron algo gozoso, no por ello perdieron su rigor y sistematicidad.

Revalorar los rasgos anteriores propició que los estudiantes adoptaran una visión crítica y racional acerca de su entorno, de la crisis de la existencia y del modo de producción neoliberal, con lo que se cumplieron los propósitos estipulados en el programa de la asignatura.

Debido a la propia naturaleza de la metodología propuesta, además de la noción de filosofar adoptada para la instrumentalización de la estrategia didáctica, las pruebas y evidencias se distancian de los resultados cuantitativos que dan cuenta de los aprendizajes conceptuales y cognitivos que los estudiantes pueden adquirir; a su vez, resultaría presuntuoso considerar que las habilidades filosóficas que los estudiantes poseen se deben exclusivamente a la misma intervención docente, pues ni el tiempo lo posibilita, ni los productos desarrollados podrán mostrarlo jamás con claridad; sin embargo, sin querer entrar en contradicción con lo dicho, sí fue realizado un *cuestionario-entrevista* a modo de evaluación sumativa, para conocer los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que el estudiantado de ambos grupos pudieron desarrollar durante las seis sesiones en las que se concretó la instrumentalización didáctica.

El instrumento realizado consistió en seis preguntas complejas para ser respondidas abiertamente, a saber, las siguientes:

1. ¿Cómo definirías al ser humano después de haber estudiado la angustia ante la muerte y sus efectos en la existencia? ¿Cuál diría usted que es la naturaleza o rasgo del ser humano?
2. ¿Qué considera usted que es la filosofía y cuál es su importancia para la vida cotidiana?
3. Después de estas 6 sesiones: ¿Cambió para usted la forma de pensar y concebir a la filosofía y la manera en la que se enseña? ¿Por qué?
4. Para ti, ¿qué es la crisis de la Existencia? —Argumentalo.
5. ¿Hubo alguna distinción entre las sesiones y el resto de tus cursos de filosofía? ¿Alguna de ellas te motivó más? ¿Alguna de ellas te incitó al uso de la reflexión y argumentación para solventar tus problemas cotidianos? ¿Consideras que alguna de ellas te acercó a la Filosofía cómo Filosofar?

6. ¿Piensa usted que el sentimiento radical de la angustia ante la muerte es un elemento adecuado para que los seres humanos se introduzcan al filosofar? ¿Por qué?

Las respuestas obtenidas a estos cuestionamientos mostraban un adecuado aprendizaje de los conceptos, arrojaron resultados positivos con base en lo esperado, algunos de ellos definían al ser humano como un ser que “todo momento vive con angustia hacia algo que no conoce, pero que desde el día de su nacimiento sabe que llegará el momento de enfrentar tal situación”; o considerar que la filosofía “nos sirve para cuestionarnos sobre nosotros mismos, nuestra existencia, el sentido de la misma, hasta la muerte propia”; para así, cambiar la forma en la que comprenden a la filosofía, pues “para mí era algo aburrido y sin sentido, pero [...] ahora puedo y tengo la inquietud de responder a cada pregunta que se cruce por mi mente”. Entre otras muy valiosas respuestas ofrecidas por más de cincuenta estudiantes distribuidos en el par de grupos, en las que se trasciende, en palabras del estudiantado, de una concepción de la filosofía como una disciplina “aburrida, arcaica y sin uso para la vida cotidiana”, hacia algo que “si tiene relevancia para nuestra vida, por los cuestionamientos que suelen pasar por nuestra muerte y quedarse. Antes de esto, no encontraba el sentido de la filosofía, mostrando así el ir del mero estudiar filosofía al percibirla, mirarla, oírla, interiorizarla, y conocerla para trastocar, en alguna medida, lo más propio de sus personalidades, al menos por momentos (Los resultados y testimonios completos pueden consultarse en Magadán, 2013).

En este sentido, cuando mencionamos el final de la metodología como un *repercutir sobre uno mismo*, entendemos el reconocimiento la aceptación a la invitación al filosofar que es capaz de construir, mediante la crítica y la reflexión, personalidades cada vez más conscientes acerca de lo que ellas mismas son: un aprendizaje y constructo incapaz de ser evidenciado, pues ni es fotografiable ni capaz de ser representado certeramente en ninguna prueba de índole

objetiva, pero que se encuentra presente en las existencias que devienen y con las que nos cruzamos dentro del espacio áulico en un juego de ida y vuelta, pues se construye en personalidad gracias al filosofar tanto el estudiantado, como al mismo docente que les acompañe. Esta incapacidad de evidenciar plenamente y de manera objetiva el “producto” más rico y fructífero de la filosofía, por la propia naturaleza de disciplina, lejos de ser un impedimento, se comprende como una virtud, pues resulta más importante tocar una existencia en las fibras más íntimas de su existir, que obtener el dato frío de la “tal vez” adecuada adquisición memorística de un dato, de un concepto proveniente de la historia de la filosofía; sin embargo, para todo aquel que las busque o quiera, allí mismo podrá rastrearlos (Magadán Revelo, 2013), para obtener dichos resultados, quizás la estrategia más tradicional sea más eficiente para estos efímeros fines, diametralmente opuestos a los establecidos por la *metodología* nos dispusimos construir.

## Conclusiones

En primer lugar, los estudiantes se mostraron como partícipes del filosofar y se consideraban a sí mismos como *filosofando*. Ahora bien, este filosofar comparte las características heredadas por el paradigma de sujeto devenido de la angustia existencial. Un filosofar que no parte de verdades absolutas ni infinitas, sino finitas y contingentes, humanas, que se ven enriquecidas gracias al trabajo con el diálogo. Un filosofar que no se concentra únicamente en el aspecto racional, sino que viera a al alumno como un ser integral compuesto de cuerpo, voluntad, emociones, deseos y afectos, circunscrito a un contexto histórico definido, ubicado y capaz de revalorar la cotidianidad, postulando —hipotéticamente— que si ésta es la única vida que poseemos, hemos de tomarla en nuestras propias manos —determinarnos auténticamente— y vivir de modo que sea digna.

También se logró influir en el aspecto actitudinal y en la toma de decisiones de los jóvenes; esto es una labor que puede nunca ser completada, mucho menos en seis sesiones de clase, pero la presente instrumentalización didáctica pudo llevar a los alumnos los lineamientos y principios de una ética basada en la hermenéutica analógica, en donde si bien es cierto que no hay una respuesta correcta para los problemas éticos de la cotidianidad, lo cual no implica que no haya unas mejores que otras, siempre cargando con sostener una respuesta a los efectos que nuestras acciones conduzcan. Esta cuestión pudo evaluarse, aunque de modo subjetivo, con el compromiso surgido entre grupo, estudiantes y docente, y que motivó a la plena y satisfactoria realización de las sesiones, cumpliendo, y hasta superando, todas las expectativas.

Además de lograr el conocimiento de la corriente filosófica existencial, de sus principales autores y conceptos, y de fomentar las habilidades argumentativa y lectora gracias al constante trabajo realizado se cubrió el aspecto cognitivo y procedimental estipulado por el modelo académico del Colegio de Bachilleres, así como por el programa de la asignatura en cuestión.

Desarrollar o adoptar los principios por los que se rige y opera esta metodología puede, como se ha visto, desarrollarse en cualquier aula, siempre teniendo en cuenta la situación concreta en el que nos encontramos, esto es, reconocer en qué país, región, localidad, institución, y asignatura se desarrolla la actividad docente, pues no hacerlo equivale a perder el contexto o, lo que es lo mismo, perder la existencia para acercarse a una educación atemporal y, por ende, descontextualizada: una enseñanza de la filosofía con recetas y memorística, posición radicalmente opuesta a la que proponemos.

El tiempo transcurrido desde la publicación del trabajo original en el que se basa el presente y la experiencia profesional de años no ha hecho sino confirmar lo que hemos expuesto aquí. La filosofía no tiene sentido, ni razón de ser,



si no se presenta como conflicto y como la puesta en marcha de las capacidades críticas, reflexivas y argumentativas de los estudiantes, pero siempre emanando desde su interior, desde sus pensamientos y afectos, de manera que les sean significativas.

De esta forma, la filosofía debe mostrarse, a los jóvenes estudiantes y al docente, con toda su fuerza y su viveza para ser significativa en la existencia cotidiana. Partir del sentimiento de la angustia ante la muerte permite reconocer una serie de características que se enmarcan en la práctica de la docencia y que deben tenerse en cuenta para mejorar día a día. Elementos como saber que el individuo es finito y perfectible, que nunca poseerá una verdad universal y que lo que se posee es la experiencia, el aquí y el ahora. Así, el docente que lleva en mente la metodología se encuentra abierto a la mejora constante en su didáctica, a saber abrirse al diálogo para el intercambio de experiencias y a la construcción del conocimiento. A su vez, alejarse de la abstracción para aproximarse a la vida modifica sustancialmente a la filosofía, facilitando que los jóvenes hagan una experiencia del aprendizaje filosófico, transformando sus pensamientos e incidiendo en sus acciones.

En ese sentido, la vigencia de la tesis se mantiene presente, así como el problema que se busca, con ahínco, solucionar: evitar la enseñanza de la filosofía de manera enciclopédica y erudita, meramente histórica, y consolidarla como esa conquista de la formación de las subjetividades de los estudiantes. Esfuerzo y problemática que, a partir de la experiencia propia, deben enfrentar no sólo los docentes de la filosofía, sino los todos docentes. En este caso, se ha mostrado una propuesta para lograr la enseñanza de la filosofía en tanto que filosofar, pero los métodos y caminos, con certeza, son de una cuantiosa variedad. Sólo no se debe perder de vista el enfoque de la naturaleza propia de la filosofía: el filosofar.

V

**FORMACIÓN DE EXPERIENCIAS  
Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
EN LAS AULAS**

@

GUILLERMO CALLEJAS BUASI

**F**rente al problema común de la falta de enfoques profundos para el aprendizaje<sup>1</sup> en la asignatura de filosofía, el objetivo de este trabajo es mostrar el diseño y la aplicación de una propuesta didáctica para subsanar esa carencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), bachillerato perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Para la exposición detallada de dicha propuesta, el contenido de este capítulo se ha dividido en cuatro partes. En la primera se realiza el análisis de algunos datos estadísticos que muestra el problema central: pese a que en el CCH

<sup>1</sup> Utilizo el término “enfoque profundo” con base en lo establecido en Beltrán y Díaz Barriga (2011: 116-121), en relación a ese proceso de aprendizaje que, al suscitarse a partir de una motivación intrínseca, propicia que ésta no esté sujeta a factores externos (como la obtención de una calificación), lo que posibilita la perduración de los aprendizajes, evitando así el aprendizaje superficial.

los índices de reprobación de las materias de Filosofía I y II no son tan altos, los alumnos no obtienen un aprendizaje profundo de la materia. Considero que una de las múltiples causas de esta problemática consiste en la ausencia (o deficiente implementación) de estrategias de aprendizaje significativo en una institución cuyo modelo educativo está fundamentado en principios pedagógicos basados en el constructivismo.

En la segunda parte se muestran, brevemente, algunos aspectos teóricos de la metodología que se utilizó para diseñar la propuesta didáctica en la que se retomaron algunos aspectos de la hermenéutica y del aprendizaje significativo, los cuales se relacionan tanto con los principios pedagógico-institucionales del CCH, como con los aprendizajes de las materias de Filosofía I y II establecidos en el programa operativo.

En la tercera parte se muestran las bases que se construyeron para el diseño de la planeación didáctica, así como algunos modelos de las secuencias didácticas utilizadas.

Finalmente, en la cuarta parte, se enuncian algunos planteamientos a manera de consideraciones finales sobre los resultados de la aplicación de la propuesta, así como una reflexión actualizada que permite juzgar de manera más objetiva los resultados obtenidos.

### ***Problemas estructurales de la enseñanza de la filosofía en el CCH***

González Casanova (CCH,1971: 2), en su discurso oficial de fundación del CCH, expuso dos objetivos formativos que él consideraba relevantes para la educación media superior de la época: propiciar una sólida formación preparatoria para que los futuros egresados estuvieran lo suficientemente preparados para su ulterior incorporación a los estudios de licenciatura y, al mismo tiempo, capacitarlos para su posible inserción en el ámbito laboral. Esta doble función fue

innovadora si se considera que hoy en día algunos estudios sobre la educación media superior hacen especial énfasis en la capacidad que deben tener estas instituciones para formar individuos aptos para la vida laboral. Castañón y Seco (2000), por ejemplo, afirman que ese nivel es una etapa fundamental en el sistema educativo, pues es donde se da el tránsito no sólo a la educación superior, sino también a la vida productiva, puntualizando el hecho de que, en México, es por demás insuficiente. Martínez Espinosa (2012) sostiene que en nuestro país es el eslabón más débil del sistema educativo, pues su carácter asistemático imposibilita a sus estudiantes continuar con sus estudios superiores e incorporarse al mundo laboral.

Una característica inherente a la estructura del CCH es su intención de formar alumnos para la educación superior y para el trabajo. Con base en lo expuesto por González Casanova (CCH, 1971: 1-7), todos estos objetivos se logran a partir de la cobertura de varias habilidades, como el combate al llamado enciclopedismo, el fomento de una preparación que haga énfasis en la formación de experiencias y vivencias con los distintos contenidos de las materias<sup>2</sup> y el aprender a aprender, así como el hecho de que el alumno construya sus conocimientos a partir de la aplicación del método que opera en las principales disciplinas humanísticas y científicas, todo esto sin que quede excluido el fomento a las distintas especialidades del conocimiento.

Por desgracia, la aplicación de este modelo educativo ha presentado, históricamente, una serie de problemas que han obstaculizado la tarea de desarrollar estos principios institucionales, generando un hiato que pone en evidencia el fuerte contraste entre sus bases teóricas y los resultados de su aplicación.

<sup>2</sup> Como veremos a lo largo de este trabajo, la *experiencia* será un concepto fundamental en el desarrollo de la propuesta didáctica, cuyo papel es fungir como vínculo principal entre los principios institucionales, la teoría disciplinar y la teoría pedagógica, así como ser el enfoque transversal y vertical de la materia de Filosofía en el mapa curricular.

Dicha problemática puede abordarse desde dos aspectos estructurales: en primer lugar, el CCH ha presentado desde sus orígenes serias dificultades en lo que respecta a su índice de *eficiencia institucional* (la conclusión de los estudios) y *eficiencia terminal* (la conclusión de los estudios en tres años). La eficiencia institucional desde la generación 1971 hasta la 2011 oscila en un rango que va de 43% (generación 1973) a 59% (generación 2009); asimismo, la eficiencia terminal va de 27% (generación 1976) a 57% (generación 2009). Tomando como referencia a la generación 2009, podemos inferir que, en el mejor de los casos, de cada 100 estudiantes que ingresan al CCH sólo 59 concluyen sus estudios y de éstos, sólo 57 lo hacen en tres años. Esta problemática parece manifestarse también durante su egreso, pues la eficiencia terminal de esa generación fue, en carreras con una duración de nueve semestres, de 25%; y de 26% en carreras de diez (Muñoz Corona y Ávila Ramos, 2012).<sup>3</sup>

Al menos en los últimos cinco años la enseñanza de la filosofía en el CCH ha sido deficiente. Pese a que esto bien puede considerarse como una consecuencia directa de la problemática estructural de la institución, no se debe incurrir en la creencia de que no existen cuestiones intrínsecas adecuadas al respecto. Así, de una muestra de 16 045 alumnos inscritos en la materia de Filosofía I, sólo 6.35% (1 019 alumnos) la reprobó, 14.27% (2 291 alumnos) obtuvo *no presentado* y 79.37% (12 735 alumnos) logró acreditarla con un promedio general de 8.33; para Filosofía II, de una muestra de 16 022 alumnos, sólo 5.87% (941 alumnos) reprobó la materia,<sup>4</sup> 20.43% (3 274 alumnos) obtuvo *no presentado* (6% más con respecto de Filosofía I) y 73.69% (11 807 alumnos) logró acreditarla con un promedio general de 8.56 (Muñoz Corona y Ávila Ramos, 2012: 80).

<sup>3</sup> En Mares *et al.* (2012: 189-207), se concluye que el menor desempeño académico y los índices más altos de deserción de dicha licenciatura pertenecen a los egresados del CCH.

<sup>4</sup> En materias como Cálculo Diferencial e Integral I, por dar un ejemplo, el índice de reprobación es de 20%.

Además de estos porcentajes existen otros datos interesantes, por ejemplo, que 63.8% de los profesores dice aplicar el modelo educativo del CCH en sus clases, aun cuando 47.2% de ellos afirma no tener en claro lo que debe hacerse para plasmarlo. Conjuntamente, existe 36.2% que admite no aplicarlo totalmente y no sabe cómo hacerlo.

Aunado a lo anterior, y partiendo del enfoque de logro superficial y profundo de Biggs (1987)<sup>5</sup> y de las conclusiones inferidas por Beltrán Herrera y Díaz-Barriga (2011), es posible inferir que la enseñanza de la filosofía en el CCH es deficiente pese a tener un relativamente alto índice de acreditación. Esta inferencia se fundamenta en el predominio de un enfoque de logro: el promedio de 8.33 obtenido en Filosofía I y el 8.56 obtenido en Filosofía II, en contraste con las deficiencias que los egresados del CCH han demostrado tener durante el curso de su licenciatura.

### ***Bases teóricas para a la obtención de aprendizajes significativos en la filosofía***

Nuestra propuesta didáctica consiste en una serie de actividades basadas en el aprendizaje significativo, dada su afinidad con los principios institucionales del modelo educativo del CCH. Así, un aprendizaje profundo sería más asequible a partir de la implementación de actividades que propiciaran la vinculación entre los conocimientos previos

<sup>5</sup> En Beltrán Herrera y Díaz-Barriga (2011) y Biggs (1987) se pueden hallar las definiciones de estos conceptos. Así, el *enfoque superficial* se caracteriza por tener una orientación general hacia la memorización de los contenidos, así como otras estrategias mecánicas y reproductivas y en donde no hay motivación para el aprendizaje. El *enfoque de logro* se caracteriza por ser un aprendizaje estratégico, basado en la autodisciplina, la planificación, la organización y la distribución del tiempo y cuyos alumnos —como demostraron Beltrán Herrera y Díaz-Barriga (2011)— poseen calificaciones con promedios medianos (8.0). Finalmente, en el *enfoque profundo* existe un deseo genuino por el aprendizaje, una comprensión y una relación con los conocimientos previos, los conocimientos asimilados, donde el aprendizaje permanece de una manera mucho más arraigada en el alumnado.

y los nuevos, más aún si éstos están diseñados específicamente para la enseñanza de la filosofía. Por esa razón, se utilizó también un modelo disciplinar extraído de algunas nociones básicas del método hermenéutico. Se consideró posible y factible construir una propuesta didáctica a partir de estos dos ejes teóricos, los cuales tienen fundamentos que pueden coincidir.

### *Preceptos básicos del aprendizaje significativo*

Como punto de partida se retoma la definición del *aprendizaje significativo*, sobre todo, la selección y delimitación de aquellos aspectos que se utilizarán con el método hermenéutico. Esta teoría, establecida por Ausubel (1960), parte de los presupuestos dados por la psicología constructivista, que concibe al ser humano no como un receptor pasivo de experiencias y aprendizajes, sino como un constructor activo de su realidad y de su experiencia.

Uno de los principios del aprendizaje significativo es que la realidad y la experiencia se construyen. Esto es posible en el momento en el que el alumno que aprende relaciona la información nueva con la que ya posee, en virtud de lo que Ausubel define como *conceptos subsumidores* (*subsuming concepts*), los cuales son organizadores que facilitan la retención y el aprendizaje de aquel material verbal que, pese a no ser familiar para el cognoscente, es significativo (1960: 267).<sup>6</sup> Este proceso de relación, por un lado, lleva al estudiante a modificar y reestructurar lo que ya se conoce; es decir, que los conocimientos adquieren un nuevo grado de complejidad, al mismo tiempo que se asientan con mayor ahínco en la estructura cognitiva del sujeto. Por otro

<sup>6</sup> Ausubel también afirma que estos conceptos subsumidores facilitan el aprendizaje en dos maneras diferentes: a) los conceptos subsumidores que son seleccionados por el cognoscente, para familiarizar e integrar al nuevo material verbal significativo, resultan ser los más relevantes dentro de los conceptos significativos que yacen en la mente de éste; b) el anclaje que logran estos conceptos subsumidores es resultado de otra de sus propiedades fundamentales: su alto nivel de inclusividad (1960: 270).

lado, se comprenden aquellos conceptos que son objeto del aprendizaje.

Con base en lo anterior, el aprendizaje significativo consiste en la vinculación entre la estructura cognitiva previa, un concepto subsumidor y el nuevo concepto que se ha de aprender. Esta idea contrasta sobremanera con los métodos tradicionales de aprendizaje, los cuales se han caracterizado por establecer relaciones no necesariamente comprensivas entre conceptos, como, por ejemplo, en cierto tipo de aprendizaje memorístico. Aunado a esto, la escuela, concebida como una entidad transmisora de conocimientos, cancela la posibilidad de que éstos sean transformados por la estructura cognitiva de los alumnos. Para Ausubel (1960: 270), este aprendizaje, en ciencias como las matemáticas, se reduce a un tipo de manipulación mecánica de símbolos (*mechanical manipulation of symbols*), en donde hay una ausencia de conceptos que pueden efectuar el anclaje entre los conceptos nuevos y los que ya se encuentran en la mente.<sup>7</sup>

El primer aspecto por considerar en la aplicación del aprendizaje significativo dentro de la propuesta didáctica se centrará, pues, en propiciar relaciones significativas (no arbitrarias ni mecánicas) entre la nueva información y aquello que ya se conoce, tomando en cuenta que existen muchas maneras en las que éstas pueden darse.

Este elenco de posibilidades, que relaciona de manera no arbitraria los conocimientos previos y la nueva información, pone en evidencia la naturaleza genuina de los conocimientos, los cuales se manifiestan como un proceso inacabable, en donde se construye, a partir de representaciones mentales, una compleja unidad de partes separables y orgánicas que poseen distintos significados en cuanto a su relación con otros conceptos. Con base en lo anterior, es

<sup>7</sup> Con el término *anclaje* (*anchorage*), Ausubel se refiere a la capacidad de los conceptos subsumidores para sujetar e integrar nuevos conocimientos a nuestra estructura cognitiva previa (1960: 270-271).



evidente que esta relación no arbitraria, que establece el cognoscente entre sus conocimientos previos y la nueva información, no es automática; en otras palabras, la simple relación no la hace, en sí misma, significativa; antes bien, conjuntamente, se deben dar otros factores cognitivos para asegurar no sólo las conexiones significativas entre conceptos, sino también para evitar las conexiones arbitrarias que no son significativas.

Y puesto que uno de los grandes errores de la educación tradicional ha sido la pasividad del estudiante durante su proceso educativo, es claro que las relaciones no arbitrarias entre los conocimientos deben ser resultado de un proceso autorreflexivo y autorregulatorio, en donde el estudiante sea el agente de su propia reflexión y que tenga el control de sus propios procesos de formación, lo que implica la puesta en marcha de ciertas técnicas metacognitivas, las cuales son uno de los principales pilares del modelo educativo del CCH. Los estudios de Flavell (1984) y Carr (1990) son algunos de los que más hondamente han desarrollado este tema de la metacognición y, por ende, de los procesos autorreflexivos y autorregulatorios. Carr (1990: 73) argumenta que las prácticas educativas no son, en lo absoluto, una especie de comportamiento robótico que pueda realizarse de un modo irreflexivo o mecánico, más bien que ésta es una actividad intencional que se realiza conscientemente (lo que presupone la idea de una autorreflexión).<sup>8</sup>

La conciencia y la intención en el proceso de aprendizaje suceden cuando al cognoscente le son evidentes los esquemas de pensamiento que posee y la articulación que estos esquemas tienen entre sí, lo que vuelve significativo su aprendizaje, pues la intención promueve la relación entre la nueva información, los conocimientos y las experiencias

<sup>8</sup> Lucio Gil basándose en la opinión de varios especialistas distingue varios tipos de metacognición (metacognición personal, metacognición de la tarea y metacognición de las estrategias), las cuales se conjugan en estos procesos de aprendizaje (2018:305-306).

previas (siendo éstos los esquemas de pensamiento articulados); en tanto que la conciencia (que acaece en virtud de estas relaciones intencionales) da sentido, conjunta y unitariamente, a las experiencias, a los conocimientos previos y a los conocimientos nuevos. De esta manera, la conciencia es, propiamente, lo que hace que estos esquemas de pensamiento existan tácitamente en la mente del individuo.

Los elementos antes señalados responden, al menos, a dos razones que consideramos imprescindibles para el aprendizaje: *a*) que el conocimiento no es algo que tenga existencia por sí, sino que se construye a raíz de la actividad mental del sujeto; de tal forma que la construcción parece ser la única vía para comprenderlo y *b*) que el alumno que aprende significativamente tiene la posibilidad de dar sentido a aquello que él considera que puede tener sentido y anclar sus conocimientos previos a lo que está más próximo dentro de su campo de aprendizaje. Como apunta Ausubel (1960: 268) si los conocimientos se presentan lejos de esta “zona próxima”, la incomprensión de los alumnos estará garantizada de suerte que no habrá cabida para la interrelación de conocimientos.

### *Sobre el concepto de experiencia en la hermenéutica*

Una vez señalados los aspectos del aprendizaje significativo que se usan en esta propuesta, a continuación, se desglosan los correspondientes al concepto de *experiencia de la hermenéutica*, pues se presupone que el aprendizaje es un proceso que se propicia a partir de ella. Desde luego, nuestra propuesta no es el primer intento por tratar de introducir una teoría hermenéutica dentro de un contexto educativo. Sobre este punto, Moratalla, aplicando la ética de Paul Ricoeur a la filosofía de la educación, afirma lo siguiente:

La filosofía de Ricoeur no es una *filosofía de la educación*, pero sí se puede afirmar que es una filosofía para la educación [...] También muchos de los hitos de la reflexión ricoeuriana piden una continuación educativa: la fenomenología de la

voluntad, la hermenéutica de la cultura (estructuralística y psicoanalítica), la relación entre historia y verdad [o] la educación como redescritión de la experiencia (2017:148).

Este autor también considera que uno de los aportes de la hermenéutica a la educación es la posibilidad de redescibir la experiencia. Justamente, esto es uno de los propósitos de la presente propuesta: garantizar en los estudiantes del CCH la comprensión a partir de la generación de experiencias y vivencias.

Durante el auge del romanticismo, Schleiermacher (2000) desarrolló una doctrina general del comprender, en donde las formas del sentido de carácter universal aparecen individualmente. Estas ideas, recogidas por Dilthey (2010) en su dilucidación de las ciencias del espíritu, establecen al comprender como resultado de la interpretación de la experiencia personal del individuo en conjunto con el contexto histórico-cultural.

Dilthey (2010) pone de manifiesto una serie de elementos que, pese a su influencia hegeliana, reconfiguran una nueva concepción distinta de la experiencia, distinta de la *empeiria* aristotélica y la *experientia* y *representatio* escolástica. Curiosamente, esta novedosa definición de la experiencia se denomina en alemán con el término *formación de camino* (*Erfahrung*), en donde la conciencia (*Bewusstsein*), el vivir individual (*Erleben*) y los estados de la experiencia del individuo mismo (*Erfahrungsbefund*) se expresan mediante un *proceso vivencial* (*Lebensprozess*), con un contexto histórico que, mediante la comprensión, se enfrenta y asimila a la tradición (y no al espíritu absoluto, como en la filosofía hegeliana) y, al hacerlo, dota a este individuo de sentido histórico, lo que constituye la esencia de la comprensión.

Este sentido esencial dado por la comprensión altera de manera definitiva al objeto y, al alterarlo, lo transforma, creando nuevos sentidos. De tal manera que la experiencia es una unidad (*Eiheit*) compleja instaurada entre la tradición (es decir, el espíritu de una época histórica determina-

da) y la actividad reflexiva, comprensiva y transformadora del individuo a partir de la comprensión histórica.

La educación, al igual que la experiencia, pertenece a una tradición que es transmisible. En este sentido, la enseñanza de la filosofía, que forma parte del proceso educativo, intenta transmitir los contenidos y el cúmulo de conocimientos propios de su tradición, si bien lo ha hecho de forma deficiente. Este problema puede deberse a una pluralidad de factores, pero consideramos que el más frecuente es que los contenidos propios de la filosofía no logran ser transmitidos ni asimilados de manera significativa. Más allá de las particularidades que puedan propiciar esta mala transmisión, la naturaleza del problema es de carácter estructural y tiene que ver directamente con los marcos curriculares.

Aunado a esto, la transmisión de conceptos acabados cancela la posibilidad de que el aprendiz vincule los nuevos conocimientos con su estructura cognitiva previa. Podría objetarse que estas dificultades son consecuencia de una construcción sistemática de los contenidos, cuya estructura mecaniza los métodos de enseñanza y aprendizaje, haciendo de estos cursos una propedéutica de la filosofía, en la cual se excluye su carácter esencialmente crítico y analítico. Sin embargo, consideramos que la construcción sistemática de los contenidos de la materia, así como la metodología de su enseñanza, no son, en sí mismos, la causa del problema. Sobre este punto, Luhmann sostiene que la educación no puede concebirse sin la idea de un sistema:

[La educación] tiene que tratarse de una cierta continuidad de actividades que se construyen unas sobre otras, que se orientan por sus resultados, si se quiere reconocer un contexto en el que la actividad individual pueda ser observada como educación. Por consiguiente, la educación sólo es identificable como sistema, por muy laxa y discontinuamente que las distintas actividades puedan estar unidas entre sí (1996: 136).

Los procesos cognitivos como el aprendizaje, característicos en todo fenómeno educativo, deben poseer cierta es-

estructura unitaria y sistemática para que los conocimientos puedan ser adquiridos de manera efectiva. Con todo, el concepto de sistema diseñado por Luhmann (1996) introduce, como uno de sus principales mecanismos, la reestructuración constante del sistema, en la cual siempre se manifiesta una tendencia clara hacia lo que él mismo denomina como una homogeneización de las diferenciaciones.

En conclusión, los aspectos de la hermenéutica de Dilthey (2010) que se utilizaron en la propuesta didáctica se centran en los siguientes puntos:

- 1) La educación es un proceso inagotable en donde lo universal sólo se ilumina a partir de la experiencia desde el ámbito de lo particular. Esto significa que los contenidos y las actividades de enseñanza aprendizaje que requiere la impartición de la filosofía en el CCH deben considerar las circunstancias particulares de los alumnos, sus intereses y sus experiencias. En otras palabras, la filosofía tiene que convertirse en una herramienta teórica y práctica para ellos.
- 2) Se estima que la ausencia de la experiencia y la vivencia en los procesos de formación promueve la homogenización sistemática del alumnado y de los conocimientos, lo que deriva, irresolublemente, en una enseñanza anticuada de la filosofía, la cual inhibe el sentido genuino de su carácter. De tal manera, los conocimientos de la materia se transmiten como si éstos fueran contenidos acabados y no un conjunto orgánico de preguntas, teorías y doctrinas, las cuales pueden ser analizadas desde diferentes puntos de vista.

### *La propuesta didáctica*

El primer punto consiste en tomar en cuenta el contexto en donde la propuesta didáctica deberá aplicarse, pues los resultados serán más efectivos en la medida en la que mejor se

apegue a circunstancias particulares. Dicha consideración conduce, entre otras cosas, a tomar en cuenta una serie de variables que por diversas circunstancias se presentan durante su aplicación. Aunado a ello, incurrimos en un error al pensar que estas indeterminaciones pueden anularse por completo desde la planeación, pues por más que ella esté bien cimentada, resulta humanamente imposible calcular todas las aristas que pudieran presentarse en su ejecución.

No obstante, y ante este hecho, el docente tampoco puede renunciar a la posibilidad de intervenir y tomar acciones frente a estas variables contextuales, pues ello implicaría dejar en manos del azar el desarrollo de su propuesta didáctica. Por consiguiente, la pregunta fundamental en torno a esta problemática no debe plantearse la posibilidad de anular estas variables, ya que esto es imposible, antes bien el docente debe reflexionar qué acciones se tienen que tomar cuando estas variables se presenten, con el fin de que la consideración de todos estos factores tenga, en la medida de lo posible, una injerencia favorable en el desarrollo del proceso de inserción docente y en la puesta en práctica de la propuesta.

### *Aspectos relevantes sobre las variables contextuales*

Toda propuesta didáctica debe partir de la puesta en práctica de un instrumento que dé cuenta de las condiciones particulares que deben considerarse a la hora del diseño y la aplicación de una propuesta. Maruny Curto (1989: 11-15) sostiene que para ayudar a aprender es necesario que el docente tenga un buen conocimiento sobre sus alumnos, lo que incluye varios factores como conocimientos previos, motivos intrínsecos y extrínsecos que los llevan a estudiar, estilo de aprendizaje, hábitos de trabajo, actitudes y valores que muestran frente al estudio de los temas. El diagnóstico puede ser una herramienta básica para la recaudación de conocimientos sobre los alumnos, aun cuando se tenga la suposición de que los datos obtenidos no sean totalmente ciertos.

Debe mencionarse que el diseño y la aplicación de un diagnóstico de esta naturaleza no es tarea sencilla —por ejemplo, el cuestionario de Biggs (1987), orientado a la dilucidación de los diversos tipos de enfoques de aprendizaje (*learning approaches*) de los alumnos, posee una base teórica bastante compleja, cuyos resultados son susceptibles de análisis e interpretación—. El manejo de estas herramientas suele ser una labor ardua y su efectividad sólo puede garantizarse por ciertos especialistas de la educación. Sin duda, mal haríamos en pretender aplicar estas herramientas sin la formación psicológica y pedagógica adecuada. A pesar de esto, el docente no debe desdeñar la posesión de ciertas nociones sobre el contexto y las variables que influyen en los conocimientos y las motivaciones de sus alumnos. Sin embargo, dadas las circunstancias, lejos de pretender aplicar instrumentos que requieran conocimientos y habilidades ajenos a la formación del docente (particularmente del docente en filosofía), se considera que estas nociones deben extraerse de la particularidad del entorno escolar en donde éste se desempeña, es decir, de su propia experiencia en el aula.

#### *Aspectos imprescindibles de la propuesta*

La exposición de los aspectos centrales de esta propuesta sigue el orden de sus etapas medulares: la planeación, la implementación y la evaluación. En el desarrollo posterior se verá cómo cada uno de estos rubros se plasman en una metodología que tenga en cuenta los aspectos teóricos señalados en la primera parte de este escrito, es decir, orientada a la formación de experiencias y vivencias a partir del logro de aprendizajes significativos. Para ello, se ha dividido el presente apartado en cinco partes que comprenden los aspectos determinables que se consideran más importantes: *a)* la selección de temáticas; *b)* diseño e implementación de estrategias de aprendizaje significativo enfocadas en teorías disciplinares; *c)* evaluación de las estrategias; *d)* utilización de la secuencia didáctica en la estructuración y articulación de los componentes de la propuesta, y *e)* evaluación.

### *La selección de temáticas*

El primer pilar importante para la estructuración de la propuesta procede del contexto institucional ya que pretender efectuar su implementación sin tomar en cuenta los contenidos de sus programas de estudio garantizaría en buena medida su fracaso. Por ello, es menester señalar que los cimientos de este contexto institucional son imprescindibles para la aplicación de la propuesta.

Con base en lo anterior, existen en los programas de Filosofía I y II tres rubros hacia los cuales deben estar orientados los objetivos de la propuesta, éstos son: los *propósitos*, los *aprendizajes* y las *temáticas*. De éstos, sólo lo relativo al contenido de las temáticas posee un cierto grado de variabilidad, dado que éstas versan sobre temas no específicos, los cuales pueden ser abordados, filosóficamente, desde distintos autores, corrientes y perspectivas; por lo que la intencionalidad de formar la experiencia y el logro de aprendizajes significativos debe reflejarse desde la selección de los contenidos que cubrirán cada uno de los ejes temáticos.

Es decir, que la mera cobertura de las temáticas contenidas en los programas no garantiza el aprendizaje de los alumnos, pues éstas pueden ser abordadas valiéndose de textos o conceptos que pueden estar alejados de su estructura cognitiva previa. Por esta razón, es menester introducir las temáticas de los programas a partir de contenidos que, en la medida de lo posible, sean asequibles a los intereses y conocimientos de los alumnos. Esta cuestión conlleva una interrogante medular para la selección de dichos contenidos, a saber, ¿qué criterios debe tomar en cuenta el docente para garantizar la asequibilidad por parte de los alumnos? Esta pregunta no pretende iniciar al docente en la búsqueda de textos que sean de “fácil” comprensión, sino de aquellos que sean más adecuados para las necesidades cognitivas y formativas de los alumnos del CCH.

Por ello, es conveniente que el docente de filosofía del CCH realice esta selección tomando en cuenta tres criterios básicos: *complejidad del lenguaje*, *extensión de las lecturas* e



*interés por los contenidos.* El primero de estos criterios hace énfasis en el hecho de la ineludible presencia de tecnicismos dentro de los textos filosóficos (términos específicos como *representación comprensiva, impassibilidad del alma, ser-ahí*), extranjerismos, latinismos, frases o citas en otras lenguas, así como la presencia de aparatos críticos que deliberen sobre aspectos muy particulares del autor o de la doctrina expuesta. Éstos pueden, de inicio, obstaculizar la comprensión, de tal manera que, como medida preliminar para la selección de textos, el docente debe procurar hacer una selección cuyo lenguaje sea asimilable por los estudiantes o, de igual modo, enarbolar estrategias que le permitan afianzar el lenguaje y el vocabulario.

El segundo de estos criterios, la extensión de las lecturas, no se refiere, en sí mismo, al tamaño del texto filosófico, sino a la extensión delimitada por el docente para la lectura de los alumnos. En efecto, el docente de filosofía del CCH debe comprender que, aunado a la cotidiana carga de trabajo de sus estudiantes, la prioridad en su curso debe estar enfocada al logro de aprendizajes significativos y a la formación de experiencias y no, propiamente, a la lectura completa de textos filosóficos, haciendo a un lado el prejuicio de presuponer que la comprensión de los contenidos y el logro de los aprendizajes sólo es alcanzable a partir de la lectura extensa de textos filosóficos. Así, el docente deberá optar por la calidad del análisis, por encima de la cantidad del material de lectura. Los aprendizajes no se logran mecánicamente a partir de la realización de las actividades, sino del modo en el que éstas se llevan a cabo.

Finalmente, pese a la aparente subjetividad que podría insinuarse en el tratamiento del tercer criterio, el interés por los contenidos, y a pesar de la heterogeneidad que caracteriza a la comunidad estudiantil del CCH, parece factible que el docente de filosofía logre plantear algunos temas que puedan ser significativas para la generalidad de sus alumnos. La filosofía, en sí misma y a diferencia de otras disciplinas como la antropología o la sociología, suele abordar

problemáticas que son relevantes al hombre en general. El mismo programa de la materia incluye temas (por ejemplo, “la relación de la filosofía con la vida cotidiana”, perteneciente a Filosofía I) que son atractivos para todos los alumnos. El docente, para la resolución de este punto, debe reflexionar sobre aquellos contenidos presentes en la filosofía que son, al mismo tiempo, importantes para los individuos en general. Los enfoques superficiales sobre la materia, así como la poca empatía y el escaso interés de los estudiantes con respecto de ella, responden en gran medida a un desconocimiento sobre la relevancia y la injerencia que el filosofar puede tener en otros ámbitos.

### *Diseño de estrategias de aprendizaje significativo enfocada en teorías disciplinares*

La estructuración de la presente propuesta deberá partir de la utilización múltiple de lo que comúnmente se denomina *secuencia didáctica* con el fin de que los contenidos delimitados, los aprendizajes del programa, los propósitos, las estrategias de enseñanza, las variables contextuales y las evaluaciones se articulen de tal manera que se conforme un sistema didáctico, cuyo engranaje sea resultado del funcionamiento de cada una de sus partes componentes. De acuerdo con Morales Lizama, la secuencia didáctica es “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos [...] las cuales están organizada por tres bloques: apertura, desarrollo y cierre” (2013:12) y posee partes inherentes: tema integrador, propósito del contenido temático, conocimientos (factual, conceptual, procedimental y actitudinal), número de clases, conceptos fundamentales y subsidiarios.

El tratamiento de los componentes de dicha secuencia debe adecuarse a los elementos propios de la propuesta, a fin de garantizar su operatividad. En primera instancia, dado que el programa de Filosofía I y II del CCH está basado en aprendizajes, la posición de éstos dentro de la secuencia debe ser primordial. A la vez, cada uno de estos aprendiza-

jes deberá ser clasificado según la naturaleza de su propio conocimiento, o sea que se debe señalar el tipo de conocimiento (factual, conceptual, procedimental) que los caracteriza. Por su parte, el logro de tales conocimientos puede alcanzarse a partir de uno o varios temas, de tal manera que el docente debe deliberar sobre cuántos serán utilizados. Igualmente, deberá determinar cuántas secuencias didácticas utilizará y su correspondencia con los contenidos temáticos.

A diferencia de las temáticas, los propósitos y los aprendizajes establecidos en el programa no poseen un margen de variabilidad. Es decir que se estudie lo que se estudie y sean cuales fueran las actividades que se apliquen, el éxito de la propuesta didáctica estará determinado por el cumplimiento de dichos propósitos y por el desarrollo de tales aprendizajes.

### *Evaluación de estrategias*

Una vez que se han seleccionado los contenidos de cada una de las temáticas, el docente deberá proceder al diseño de estrategias que conectarán al alumno con los contenidos. De la efectividad de esta conexión dependerá el logro de los aprendizajes y de los propósitos; para ello será menester el desarrollo de lo que González Casanova (CCH, 1971: 7) ha definido como *experiencia y vivencia*, que en nuestra propuesta se estructura a partir de la implementación conjunta de estrategias de aprendizaje significativo y la formación hermenéutica de la experiencia como un proceso de comprensión de las manifestaciones espirituales humanas. Cuando afirmamos que esta implementación debe ser conjunta, nos referimos a que las teorías disciplinares deben operar como una aplicación específica de las estrategias de aprendizaje significativo. En otros términos, no es que las estrategias de aprendizaje basadas en el método hermenéutico sean alternas a las estrategias de aprendizaje significativo, sino que éstas deben ser concebidas como dos modos en los que el aprendizaje significativo se contextualiza dentro del terreno

de la enseñanza de la filosofía, por lo cual todas las estrategias basadas en esta propuesta deberán estructurarse a partir del tratamiento conjunto de estos tres elementos.

La estructura en la que se efectuará la implementación de la propuesta será a partir del uso de secuencias didácticas que, a su vez, intentarán desarrollar los aprendizajes propiciando la experiencia y la vivencia de los alumnos con respecto de los contenidos y a la realización de las estrategias. Y, dado que la estructura de estas secuencias se divide en tres momentos diferentes (a saber, *apertura*, *desarrollo* y *cierre*), es menester que se presenten las estrategias de aprendizaje significativo en ese mismo orden. Esto es que la aplicación de esta propuesta exige no sólo aplicar actividades de aprendizaje significativo enriquecidas con las dos teorías disciplinares mencionadas, sino que también éstas deben aplicarse al momento específico al que pertenecen. Así, en un primer momento se exponen las estrategias de aprendizaje significativo que se consideraron pertinentes para la aplicación de esta propuesta. Posteriormente, se introducirá a dichas estrategias la teoría disciplinar descrita, especificando cómo ambas deben conjugarse y aplicarse con la teoría pedagógica del aprendizaje significativo.

Las estrategias de aprendizaje significativo que hemos seleccionado para la apertura de las secuencias didácticas funcionan para activar (o generar) conocimientos previos. Este tipo de estrategias entran dentro de lo que se considera como *estrategias preinstruccionales*, las cuales:

preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2007: 143).

A partir de esta definición, se pone en evidencia por qué este tipo de estrategias necesariamente deben insertarse dentro de la apertura de la secuencia didáctica. Así, cualquier estrategia para activar o generar conocimientos previos deberá ser aplicada en este primer momento de las secuencias didácticas.

En particular, se estima que, para los aprendizajes del programa de filosofía del CCH y los contenidos temáticos de una disciplina como la filosofía, las estrategias adecuadas para la activación y generación de conocimientos previos son la *actividad focal introductoria* y la *discusión guiada*. Según Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2007: 149) la actividad focal introductoria se caracteriza por ser un conjunto de estrategias que buscan atraer la atención de los alumnos, activando así sus conocimientos previos. Por otra parte, la discusión guiada es un procedimiento interactivo entre docente y alumnos que supone una activación de conocimientos previos.

Para el punto intermedio de las secuencias didácticas, que se refiere a las estrategias de aprendizaje significativo que hemos seleccionado para la fase del desarrollo, se sugieren estrategias para orientar y guiar a los alumnos sobre aspectos relevantes de los contenidos de los aprendizajes. Con base en Díaz-Barriga y Hernández Rojas, las siguientes son las estrategias de desarrollo que se han seleccionado: *a)* señalizaciones de los textos, *b)* ilustraciones, *c)* preguntas intercaladas, *d)* resumen, *e)* mapa conceptual, *f)* analogías (2007: 153-207).

Cabe mencionar que la etapa de desarrollo es, tal vez, la parte más importante durante el proceso de formación y de aprendizaje del alumno, puesto que la responsabilidad para la realización de las actividades recae fundamentalmente en él. Aunado a esto, esta fase es crucial porque significa el núcleo del aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Dicho de otra forma, en esta fase se establecen y se comienzan a solidificar los cimientos para la obtención de aprendizajes, al mismo tiempo que se efectúan los principios

del CCH, lo que, por otra parte, supone la perfecta vinculación entre los aspectos institucionales, las variables contextuales y los contenidos disciplinares.

*Uso de la secuencia didáctica en la estructuración y articulación de los componentes de la propuesta*

Finalmente, en la última fase de la secuencia didáctica, se implementan estrategias posinstruccionales, las cuales pueden concebirse como una extensión de las estrategias de desarrollo. Se considera pertinente que, durante el cierre, el docente de filosofía debe procurar dos cosas: una *retroalimentación* de los contenidos y una *crítica o reflexión personal* de los alumnos sobre la información asimilada y sobre su postura personal sobre esta información.

En filosofía, la crítica es una de sus actividades más importantes, que opera a partir de la estructuración de argumentos válidos y, en ese sentido, es forzoso que el estudiante de filosofía aprenda a estructurar este tipo de argumentos. Sin embargo, en el contexto de la enseñanza de la filosofía en el CCH, el docente, al momento del cierre, no debe restringir las críticas y las reflexiones personales de sus alumnos sólo al ámbito de los argumentos, pues esto implicaría hacer de lado aspectos actitudinales y emocionales que también son importantes para una institución como el CCH, por el simple hecho de que éstos tienen una función importante en la formación de experiencias y vivencias, amén de que, dentro del aprendizaje significativo, las emociones y las actitudes también tienen una función medular en el proceso de vinculación con la experiencia personal de los estudiantes.

Con base en lo anterior, la formación de experiencias y vivencias, desde una perspectiva hermenéutica, también genera una comprensión, en la cual el sujeto asimila los contenidos enarbolados por la tradición a partir de la interpretación y de la subjetivización, lo que implica una modificación de los mismos dentro de un inagotable proceso histórico y dialéctico. Resulta también evidente que las

estrategias que pudieran desprenderse de este concepto hermenéutico se apliquen en la fase de desarrollo.

Esta subjetivización —que implica el tratamiento conjunto de la comprensión de la hermenéutica y los aprendizajes significativos a partir de la formación de experiencias y vivencias en la enseñanza de la filosofía en el CCH— representa el primer paso para el desarrollo de los aprendizajes. A la vez, el espectro de este proceso experiencial y vivencial es muy amplio y su complejidad está determinada también por el apetito cognitivo del alumno, lo que significa que la intromisión del concepto de experiencia de la hermenéutica en esta propuesta significa también la posibilidad de que el aprendizaje del alumno no se vea obstaculizado por ninguna variable, siendo él (y no el docente) quien dictamine el nivel de profundidad de los conocimientos adquiridos.

Esta propuesta no se limita a la realización, por cuenta propia, de procesos experienciales y vivenciales sobre los contenidos temáticos (aprender a aprender y aprender a ser), sino también aprender a optimizar la calidad de estos procesos (aprender a hacer). Pero para que el alumno pueda tener conciencia de la calidad de su proceso experiencial y vivencial y pueda elaborar estrategias para el aseguramiento de dicha optimización, se requieren dos elementos:

- 1) *Práctica constante*: habituarse a realizar procesos experienciales y vivenciales en donde se apropie de los conocimientos nuevos a partir de su comprensión y subjetivización.
- 2) *Un proceso de retroalimentación*: en donde el docente (como un agente experto en el conocimiento de los contenidos temáticos y en la elaboración de procesos experienciales y vivenciales), coadyuve a que el alumno sea consciente de lo que ha aprendido y de los mecanismos por los cuales ha aprendido. De la efectividad de esta última fase dependerá su comprensión.

### *Evaluación*

Último punto ineludible de nuestra propuesta didáctica, la evaluación constituye uno de los momentos cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presenta una reflexión en torno a lo que en realidad es la evaluación y sobre los aspectos que, según la opinión de algunos expertos en educación, se deben tomar en cuenta en las estrategias de aprendizaje significativo.

Para Morales Lizama, la evaluación es una “recopilación sistemática y continua de información cualitativa y cuantitativa que valora todo un proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista constructivista, evaluar es dialogar y reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje” (2013:18). En esta cita salta a la vista una idea relevante en la evaluación de aprendizajes significativos: el diálogo y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez afirman lo siguiente:

Actualmente, en la evaluación se ha dado un paso más. La evaluación no puede ser un *tema periférico*, sino que ha de ser una parte del contenido curricular de aprendizaje. Es necesario que el alumno aprenda a evaluar desde una perspectiva objetiva y válida. Es preciso que conozca técnicas que puedan ser transferidas o adaptadas en distintas situaciones de aprendizaje —directo o indirecto—. Es necesario que las aprenda a través de su propia vivencia y que sea consecuente en su aprendizaje (2001: 27).

Esta idea, como se ha señalado a lo largo de esta propuesta, es también inherente en el aprendizaje del filosofar: aprender filosofía implica, necesariamente, la adquisición de ciertos conocimientos a partir del diálogo y de una reflexión sobre los procesos cognitivos. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2007: 353-354) también asocian la evaluación con el diálogo y la reflexión e incluyen seis aspectos centrales para su éxito:



- 1) *Demarcación del objeto de evaluación*: responde a la pregunta de *qué es aquello que se quiere evaluar*. El problema en la dilucidación de la demarcación del objeto de evaluación consiste en que ésta no suele ser un proceso consciente por parte del docente, aunado a que, en muchas ocasiones, el objeto de evaluación termina siendo otro distinto al que en un principio se había especificado.
- 2) *Determinar criterios para la realización de la evaluación*: se refiere a los criterios que se deben tomar como fuente principal de las intenciones educativas predefinidas en la programación de la planeación didáctica. Existen dos tipos de criterios: la *realización* (que se refiere a los actos concretos que se esperan de los alumnos) y los *resultados* (los cuales contemplan aspectos como pertinencia, precisión, originalidad o volumen de conocimientos utilizados). La implementación de estos criterios requiere, desde luego, que el docente sepa si para un objeto de evaluación específico se han alcanzado (y en qué grado) los conocimientos correspondientes.
- 3) *Sistematización mínima para la obtención de la información*: se refiere a la aplicación de diversas técnicas, procedimientos y, en general, a todo proceso evaluativo que muestren los indicadores en el objeto de evaluación. La selección y el uso de esta instrumentalización responde a la interrogante: ¿con qué se va a evaluar?
- 4) *Representación fidedigna del objeto de evaluación*: la evaluación es una representación sobre los conocimientos y los aprendizajes logrados por el alumnado. Y, dentro de un proceso de evaluación adecuada, dicha representación debe ser fidedigna, es decir, debe reflejar (lo más nítidamente posible) los conocimientos obtenidos por los alumnos.
- 5) *Emisión de juicios*: la efectividad de los procesos evaluativos sobre el aprendizaje de los alumnos está determinado, entre muchos factores, por un elemento

que se considera esencial en la estructuración de toda evaluación: la *emisión de juicios*. Dicha emisión implica la realización, por parte del docente, de una reflexión metacognitiva sobre sus instrumentos y formas de evaluación: dado que siempre será perfectible la experiencia de los procesos evaluativos, el docente está obligado a reflexionar constantemente sobre ellos, ya sea con el fin de mejorarlos, de adaptarlos o de modificarlos ante el auge de las variables contextuales, sin perder de vista, paralelamente, los objetivos propios de la evaluación.

- 6) *Toma de decisiones*: está íntimamente relacionada con la emisión de juicios y se refiere al *por qué y para qué* de la evaluación. esta toma de decisiones puede ser de dos tipos: de *carácter pedagógico* (para lograr ajustes y mejoras necesarias en los procesos de enseñanza-aprendizaje) o de *carácter social* (para mejorar asuntos como la acreditación y la promoción).

### ***Algunos resultados sobre la aplicación de la secuencia didáctica***

La presente secuencia fue utilizada del 8 al 10 de abril de 2014 en el CCH plantel Naucalpan, con el grupo 654 de la asignatura de Filosofía II. La duración de cada sesión fue de dos horas y el número de alumnos atendidos fue de 25. El propósito fue identificar e interpretar algunos conceptos de teorías estéticas con el fin de comprender el objeto y la experiencia estética, así como la construcción de juicios de valor argumentados. El nombre del tema integrador elegido fue “El origen de los valores estéticos en la cultura”. Las asignaturas del plan de estudios con las que se relaciona este tema son Taller de Análisis de la Comunicación, Ciencias Políticas, Antropología, Psicología y Análisis de Textos Literarios. En el cuadro 1 se detalla la planeación.

Cuadro 1

| <i>Saber declarativo</i>                                  |                |   |
|---|----------------|---|
| Representación de algunos valores estéticos en la cultura |                |   |
| <i>Conceptos fundamentales</i>                            | Valor estético | <i>Conceptos subsidiarios</i>   |
|   |                | Cultura, belleza, bondad, agradable, placentero, individuo, sociedad. |
| <i>Saber procedimental</i>                                |                |   |
| Analizar, elaborar, construir, proponer, interpretar.     |                |   |
| <i>Saber actitudinal</i>                                  |                |   |
| Cumplimiento, participación, colaboración, identidad.     |                |   |

## Cuadro 1. Continuación

| Apertura   |                               |   |   |
|--|-------------------------------|---|---|
| Componentes considerables  |                               |   |   |
| Actividades de aprendizaje   | Tiempo (min.)                 | Tipo de evaluación  | Productos de aprendizaje y evidencia  |
| <p>1) Se proyectarán dos videos musicales. Uno corresponde a la versión original de la canción "Irgendwie, irgendwo, irgendwann" de la cantante Nena. El otro video es un cover de 2006 de esa misma canción realizada por el cantante alemán de hip-hop Jan Delay. Esto permitirá identificar distintas clases de valores estéticos dentro de un contexto cotidiano.</p> <p>2) Con base en los videos, el profesor enarbolará la siguiente pregunta: <i>basándonos en los sonidos, las imágenes y los símbolos, ¿cuál consideran que es el mensaje de la canción?</i> Se recopilan las respuestas, producto de la interpretación y experiencias personales, y se anotan en el pizarrón, para luego compararlas con la traducción al español de la letra de la canción. Esto permitirá entender que existen valores estéticos (imágenes, símbolos y sonidos) que pueden expresar significados con cierto grado de universalidad.</p> <p>3) El profesor realiza la siguiente pregunta a los alumnos: <i>¿de los dos videos vistos, qué canción le gustó más y por qué?</i> La discusión en torno a esta interrogante les permitirá a los estudiantes identificar dos aspectos relevantes: ¿a) qué valores estéticos comparten con las canciones de los videos proyectados y b) cómo se forman dichos valores estéticos en la cultura?</p> | <p>10</p> <p>20</p> <p>10</p> | <p>Diagnóstica declarativa</p> <p>Diagnóstica actitudinal</p> | <p>Debilidades y fortalezas cognitivas</p> <p>Reflexión sobre los valores estéticos</p> |

**Cuadro 1. Continuación**

| <b>Apertura</b>   |    |  |
|---|----|--|
| <b>Componentes considerables</b>  |    |  |
| 4) El profesor plantea una tercera pregunta: <i>¿existe una manera propia de interpretar?</i> La discusión en torno a esta interrogante permitirá a los alumnos identificar las posibilidades de asimilar diversos valores estéticos. Es decir, ¿cuáles son los factores que me permiten juzgar la belleza, el placer o la fealdad de algo? | 10 |  |
| 5) Se plantean las siguientes preguntas, las cuales serán el hilo conductor de ambas secuencias didácticas:<br><i>¿Cómo surgen los valores estéticos?</i><br><i>¿Por qué cambian los valores estéticos?</i><br><i>¿Por qué se necesitan esos valores estéticos?</i>   | 10 |  |

**Cuadro 1. Continuación**

| <b>Desarrollo</b>  |                      |                           |   |
|--|----------------------|---------------------------|---|
| <b>Componentes considerables</b>   |                      |                           |   |
| <b>Actividades de aprendizaje</b>  | <b>Tiempo (min.)</b> | <b>Tipo de evaluación</b> | <b>Productos de aprendizaje y evidencia</b> |
| <p>1) El profesor hace ver a los estudiantes la importancia de comprender la relación del valor estético con la cultura, para lo cual pide a los alumnos que conformen equipos de dos personas, quienes deberán leer: El ensayo de Gabriel Zaid (2013) titulado: “<i>Las paradojas de la cultura</i>”. Después de leer el texto, responder las siguientes preguntas:</p> <p><i>¿Qué relación existe entre los valores y la cultura?</i><br/> <i>¿Qué valores culturales consideras que son relevantes en ambos videos?</i></p> | 10                   | Heteroevaluación          | Andamiaje de conceptos estéticos.           |
|  | 30                   | Heteroevaluación          | Andamiaje de conceptos estéticos.           |

**Cuadro 1. Continuación**

| <b>Cierre</b>  |                      |                           |  |
|--|----------------------|---------------------------|--|
| <b>Componentes considerables</b>   |                      |                           |  |
| <b>Actividades de aprendizaje</b>  | <b>Tiempo (min.)</b> | <b>Tipo de evaluación</b> | <b>Productos de aprendizaje y evidencia</b>                                    |
| 1) Se discuten en clase las respuestas respecto a las preguntas planteadas en la actividad de desarrollo.  | 10                   | Heteroevaluación          | Asociación e interpretación de las imágenes observadas en los videos.          |
| 2) Con base en lo discutido por los alumnos, el profesor da una primera conclusión respecto de los orígenes de los valores estéticos y su relación con la cultura. | 10                   | Heteroevaluación          | Conclusión sobre el ejercicio de interpretación de los videos y de la lectura. |

**Ejemplos de secuencia didáctica**

*Fuente: elaboración propia con base en Morales (2013: 29-35).*

Con base en la experiencia de la práctica docente, en donde se pusieron a prueba los puntos centrales de la propuesta, se presenta ahora una valoración sobre su aplicación. En primera instancia, debemos hacer énfasis en la duración de las secuencias didácticas que fueron de dos horas cada una. Desde luego, este lapso no es suficiente para cubrir una temática ni, mucho menos, para acercarse al desarrollo de un aprendizaje, por lo que se cometería un error grave si se afirmara que en las prácticas docentes se desarrollaron exitosamente estos aprendizajes. Por estas razones, es pertinente mencionar que las secuencias didácticas deben tener una mayor extensión, o sea que deben ser múltiples y con diversas actividades de apertura, desarrollo y cierre, con el fin de crear mejores condiciones para poder generar una vivencia y una experiencia de los contenidos temáticos y, por supuesto, para poder hablar de una apropiación de los aprendizajes. Quizá valdría la pena amoldar las secuencias didácticas con respecto de las temáticas sugeridas dentro del plan de estudios, lo que significaría que, por ejemplo, el programa de Filosofía I tuviera siete secuencias didácticas que busquen, simultáneamente y desde diversos enfoques, el desarrollo de los mismos aprendizajes.

Otro punto importante tiene que ver con la duración de las actividades de apertura, mismas que llevan a cabo la reactivación de los conocimientos previos a partir de la dinámica de pregunta y respuesta y contribuyen considerablemente a la formación de la experiencia y la vivencia. Sin embargo, a partir de la experiencia de la práctica docente, se puso en evidencia que el tiempo destinado a esta parte de la aplicación de la propuesta era demasiado (tal y como lo externaron los mismos estudiantes durante las diferentes prácticas docentes), con la consecuencia de una disminución de la atención, propiciada por la fatiga provocada por un exceso de cuestionamientos. Así, después de que el diálogo y la dinámica de pregunta y respuesta habían sido muy buenas, la concentración de los estudiantes se vio disminuida a causa del cansancio. Ante esta evidencia, es necesario que el docente tome en cuenta dos factores: *a*) que la dura-



ción de las actividades de apertura debe realizarse en un tiempo más corto, b) hacer mucho más dinámicas las actividades de apertura.

En contrapartida, las actividades de la fase de desarrollo deben ocupar la mayor parte de la sesión. Sin duda, esta etapa es la más compleja, debido a que en ella se construye propiamente la experiencia y la vivencia, lo que es fundamental para propiciar el aprendizaje significativo. Las actividades basadas en esta teoría insisten en la idea de que el docente no debe ser el protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que éste debe ser sólo una especie de guía que ayude al alumno a concretar este proceso.

Ahora bien, esta idea llevada a la práctica es sumamente compleja. El docente en verdad debe tejer su planeación finamente para poder realizar con éxito su intervención. En nuestra propuesta, la manera en la que se realizaron las actividades puede ser la solución a este problema: se buscó que los alumnos realizaran una actividad en equipo, legándoles la responsabilidad de generar individualmente la experiencia de los contenidos lo que, aunado a una lectura complementaria, favoreció que los alumnos pudieran, por sí mismos, reflexionar sobre el tema central de la sesión. Empero, para evitar que la atención se disperse, es necesario que el profesor monitoree constantemente a cada uno de los equipos, exhortándolos o ayudando a los alumnos a relacionarse críticamente con los contenidos. De esta manera, la práctica docente nos enseña no sólo que los procesos de dirección docente son necesarios para el desarrollo de aprendizajes significativos, sino también que dentro de una misma secuencia didáctica pueden (y deben) emplearse diversos tipos de participación docente: no es lo mismo el rol de docente en la fase de apertura (en donde realiza una función activa) que en la fase de desarrollo (en donde su función es menos activa).

En lo que se refiere a las actividades de cierre, pese a su brevedad, son fundamentales para fijar en el alumno las habilidades cognitivas desarrolladas durante la clase.

En muchos casos, estas actividades representan el principal momento en el que el alumno es más susceptible de obtener aprendizajes profundos, por lo que su omisión, su mal diseño o su mala aplicación pueden interrumpir todo el proceso realizado durante la sesión.

Por último, otro aspecto que consideramos importante en el diseño y la implementación de este tipo de secuencias consiste en incluir, dentro del material de apoyo, recursos que no sólo sirvan para activar los procesos de aprendizajes delineados por el programa, también que tengan contenidos que aborden temáticas que pudieran ser de interés general para el alumnado. Conocer este tipo de intereses y conectarlos con los aprendizajes de la materia es decisivo para el desarrollo de aprendizajes significativos, puesto que dichos intereses constituyen una estructura fundamental del aspecto vivencial de los alumnos. Además de esto, debido a que tales intereses se modifican constantemente, se sugiere que el material de apoyo también se vaya sustituyendo, pero sin alterar las intenciones pedagógicas del docente al momento de emplearlas.

## *Conclusiones*

La propuesta didáctica mostrada en este capítulo terminó de diseñarse en agosto de 2015 y, pese a que se añadieron algunas referencias bibliográficas actualizadas, el texto es esencialmente el mismo. A lo largo de estos años de implementación, la propuesta ha requerido algunas modificaciones en el sentido de que, cuando hablamos de aprendizajes significativos. Nos referimos a un tipo de conocimiento cuya comprensión se obtiene a partir de la manera en la que, mentalmente, interconectamos nueva información con nuestras propias experiencias cognitivas, conceptuales y vivenciales. El aprendizaje significativo no enseña a realizar esta operación, debido a que, de hecho, ésta es inherente a los procesos psicológicos de la naturaleza humana —es de-

cir, que todos los seres humanos, de alguna u otra manera, generan experiencias y vivencias y tienden a vincularlas con la nueva información que procesan—, sino que enseña a hacerlo de manera adecuada, sin dar cabida a la ambigüedad o a la tergiversación de la información. En este aspecto, la propuesta sigue vigente, puesto que transformarla supondría un cambio en la estructura mental del cognoscente.

Al mismo tiempo, resulta natural que existan aspectos de la propuesta que requieran modificaciones. Éste es un aspecto normal en cualquier propuesta didáctica, puesto que el fenómeno del aprendizaje está atado a diversos factores de índole cultural, social, perceptual, histórico y antropológico, los cuales modifican la manera de comprender las cosas, aunado al hecho de que se posee una predisposición a analizar un mismo conocimiento desde diversos enfoques, muchos de los cuales pueden llegar a ser desconocidos en lapsos determinados de la situación epistémica. Por esa razón, si algo se ha aprendido con la aplicación de esta propuesta a lo largo del tiempo, es que ésta, por sí sola, no garantiza una enseñanza eficiente, pues es responsabilidad del docente, como participe activo en el proceso de aprendizaje, ir transformando los propios métodos de enseñanza que él crea, de manera que no existe ninguna propuesta que, por sí, sea capaz de efectuar estas transformaciones, sino que éstas dependen de la habilidad del docente para ir percibiendo los cambios paulatinos que se gestan en las diversas concepciones del mundo. En otras palabras, son los *modos* en los que se conoce y no la *estructura* cognitiva lo que está en constante transformación y, para que el docente sea capaz de enseñar a aprender, primero él debe demostrarse que ya ha aprendido a aprender. De lo contrario, no será consciente de la necesidad de estos cambios en las propuestas didácticas y estará condenado a aplicar una misma metodología de enseñanza desde un mismo modo, lo que, a la postre, propiciará el anquilosamiento de la propuesta misma.

Aunado a lo anterior, en lo que concierne propiamente al desarrollo de aprendizajes significativos, se puede destacar no sólo la importancia que tiene la formación de experiencias para su desarrollo, sino que la relación entre el aprendizaje y la experiencia es mucho más compleja de lo que en un principio se podría pensar, lo que ha repercutido en una constante transformación y, sobre todo, en una ampliación de la propuesta en cuestión.

Ninguna propuesta puede pretender generar las experiencias que habrán de servir de base para la obtención de aprendizajes significativos, pues éstas son generadas de manera autónoma, de tal manera que la dificultad más grande en la generación de estrategias de aprendizaje significativos radica en desarrollar los mecanismos para poder acoplarlas a una pluralidad de experiencias diversas. Esto conlleva a que parte de la labor docente radique, justamente, en tratar de conocer en la medida de lo posible las diversas experiencias que los alumnos poseen con el fin de orientar las estrategias de aprendizaje hacia ellas.

Asimismo, resolver este problema implica conocer algunos aspectos propiamente personales de los alumnos, como sus intereses generales, sus expectativas profesionales y sus puntos de vista sobre diversas cuestiones. En este sentido, en estos años de experiencia, también se ha observado que la empatía del docente respecto de su alumnado es vital para la estructuración y la aplicación de las estrategias de enseñanza significativas.

VI  
EXPRESIÓN CORPORAL Y ACTIVIDAD  
FILOSÓFICA

@

RAISSA POMPOSO GÓMEZ

“**C**onócete a ti mismo”, sabia herencia de los antiguos pensadores que resalta la importancia de ver a la actividad filosófica como un camino de vida que atraviesa la pregunta por el origen de las cosas, pero sabemos que esta búsqueda humanamente rebasa la disciplina de la filosofía; es decir, no es propia de aquel que decide estudiarla pues puede manifestarse desde otras disciplinas también. En ese sentido, podríamos hacernos las siguientes preguntas: ¿qué implica conocerse a sí mismo?, y ¿qué busca la actividad filosófica en el *sí mismo* cuando quiere conocerlo? Si partimos de la hipótesis de que el ser humano está integrado al mundo y a una unidad corporal, parte de lo que tendría que ser el trayecto del conocimiento de sí es la indagación por el propio cuerpo, con todo lo que implica. Se sabe que al cuerpo se le puede estudiar desde la medicina, la neurología o bien desde la historia, la antropología o sociología, etcéte-

— | @ | —  
          í

ra, entonces habrá que hacer una distinción en el lenguaje para tener claro de qué se hablará en la presente propuesta de intervención docente.

La corporalidad es la fisicalidad del cuerpo en su realidad material, concreta, tan concreta y finita que sus límites son justamente los bordes con el mundo, ese espacio entre el yo y lo otro que permite sentir este último. Corporalidad que envejece, enferma, perece, goza, se eriza, cruje, suda, emana fluidos, tiembla y cambia. La corporalidad se encuentra cara a cara con el tiempo y con el espacio, los vive, los sufre y los explora, pues no hay concierto del mundo sin materialidad que lo permita.

¿Es entonces el cuerpo un instrumento, es decir, un intermediario entre el sí mismo y el mundo? En nuestra propuesta se defenderá la unidad del cuerpo y que en la enseñanza de la filosofía dicha visión no se considere una herramienta ni una estrategia, porque siendo materia sensible que percibe el mundo, la subjetividad se ve constreñida por la corporeidad, esto es, por las interpretaciones y resignificaciones del mundo que construya. Por ende, para el estudiante de bachillerato concebirse como unidad, como un ser conectado como quiasma (según la fenomenología, las conexiones imborrables entre el sujeto, el mundo y la alteridad) en su kinesfera (espacio que contiene al ser danzante para trazar su movimiento) existencial, como un cuerpo no fragmentado y moviente en voluntad para desarrollarse de manera integral en sus relaciones interpersonales, resulta fundamental en el momento de su vida corporal y, por lo tanto, personal. Así, es el cuerpo subjetivo el que envejece, duele y goza, pero también el que da sentido a su mirada, el que considera al otro en la caricia o la violencia, el que se cuestiona por lo existente: una corporeidad vivida.

Dado lo anterior, se empezará con un análisis sobre lo que se asume por *educación integral* y lo que en la realidad escolar enfrentan los docentes. Ahí encontramos separaciones muy tajantes entre razón y cuerpo, entre teoría y prác-

tica, asunto que para la visión fenomenológica (la cual es el marco teórico de esta intervención didáctica), es artificial en la vida cotidiana y en las percepciones conscientes con la existencia, por lo que se propone más bien una experiencia del sentir como integración del filosofar.

Así, se continuará con un breve recuento de lo que la teoría Gestalt plantea como cuerpo integrado con el concepto de persona mismo y unido con las figuras del mundo, para así reflexionar sobre cómo el joven, en el contexto educativo, se puede reintegrar y resignificar con el conocimiento que adquiere como cuerpo subjetivo e interrelacionado. Se pasará entonces a hacer una exposición de nuestra propuesta de intervención docente, incluyendo la planeación y el desarrollo de las sesiones en el taller Filosofías en Movimiento, así como los resultados obtenidos y las conclusiones actualizadas a la realidad docente actual, plena de transformaciones constantes pues, hay que decirlo con emoción, su camino no es único ni rígido, es un cuerpo maleable y cambiante.

### ***¿Formación integral o cuerpos fragmentados?***

Cuando se habla de enseñanza-aprendizaje no se alude a un proceso unidireccional en el que el profesor es el que *enseña* y el alumno es el que *aprende*, entendiendo estas dos últimas categorías conceptuales como una transmisión de contenidos sujetos a ser memorizados sin previo análisis. A lo que se remite es al proceso dialógico que conlleva el enseñar y el aprender, no en abstracción, sino guardando la necesaria relación de confianza, respeto y apertura entre el profesor y el estudiante. A partir del sentido que toma la asignatura de Filosofía en la *formación* de las personas se verá cómo hablar de *formación integral* se convierte en una ficción al momento de la práctica, pues se ha olvidado integrar al cuerpo como conjunto de relaciones multidirec-

cionales entre la cultura, lo biológico, los otros, el espacio y el tiempo concretos, que construyen aquello que se nombra *experiencia corporal*.

En el presente capítulo no se teme sostener que en los sistemas educativos se ha banalizado el significado de *formación integral* y que termina por no haber coherencia alguna entre la teoría y la práctica, alejando al alumno de la relevancia de los contenidos filosóficos en su existencia, separando al cuerpo de la razón. Si se quiere una verdadera educación integral, podría sensibilizarse a los alumnos a reconocerse y a reconocer su mundo con el uso de sus sentidos. Oler o palpar no implica rechazar el pensamiento, cosa que se piensa muchas veces cuando se habla de corporalidad, sino que es hacer partícipe al cuerpo en el acto de conocer y formar un pensamiento crítico complementado con la experiencia misma del ser en el mundo.

Considerando la trinidad entre *corporalidad*, *corporeidad* y *cuerpo subjetivo*, podría cuestionarse mucho la coherencia que existe entre los planes educativos actuales, que definden una educación integral en las materias filosóficas, y la realidad de la enseñanza de la filosofía en donde se integran conocimientos, pero no al sujeto y mucho menos al cuerpo subjetivo, es decir, al sujeto que vive su cuerpo de manera consciente.

Tomando en cuenta esta situación, se creó un taller extracurricular en el espacio educativo trabajado con los jóvenes, y que llevaba el nombre de Filosofías en Movimiento. Lejos de ser un experimento pedagógico, es una experiencia de vida que abre el espacio a nuevas ideas y propuestas de pensamiento expresadas por el diálogo y el movimiento. Para generarlo se estudiaron los sustentos de la teoría Gestalt, ya que desde sus orígenes guardan una conexión muy fuerte con la visión fenomenológica del sujeto, y el cuerpo es concebido por ellos como fuente integral de la existencia, tomando muy en serio el *aquí y ahora* de la persona.

Así, entendemos cuán importante es sensibilizar a los estudiantes para no replicar violencias aprendidas de ma-



nera inconsciente, ni considerar la presencia del otro como una vulnerabilidad a aplastar:

Muertes en directo como medio de información, asesinatos reales o ficticios, héroes considerados como tales únicamente por llevar armas, el afán de pulsar con rapidez una tecla para derrotar a personajes virtuales, en suma, una violencia banalizada que [...] debilita la fuerza de la razón frente a la razón de la fuerza. No hay tiempo para recapacitar acerca de lo que se ve. Las vertiginosas imágenes ante las que niños y adolescentes comparecen impasibles van mermando paulatinamente su capacidad de reflexión. Así, la exposición continuada a imágenes violentas torna a nuestros jóvenes inmunes ante las mismas, despojándolos de toda sensibilidad (Rabadán Rubio y Hernández Pérez, 2012: 710).

El contexto que se vive día a día en las aulas de México es el del solipsismo, el de la indiferencia ante la pertinencia de las materias filosóficas, el de la exigencia de respuestas esperanzadoras y realistas ante los hechos de violencia que visten al país y que generan una decepción generalizada. Reconocerse y reconocer al otro a través del pensamiento filosófico que involucre los deseos, pasiones y sensaciones puede ser una manera de tomar en serio el estar en el mundo y generar una catarsis que proponga más confianza en la relación profesor-alumno, alumno-mundo. Ese contexto busca salir de las aulas mismas: los alumnos saben que deben estar ahí, pero no sabemos si quieren estar. La disciplina está en el silencio y pasividad de éstos dentro de las cuatro paredes, cuando tal vez esté en la voluntad de ser con uno mismo y el entorno. Es un contexto que exige leerse a sí mismo entre líneas, con cuerpo y con razón, e integrarse con los otros para llegar a una autoformación.

Esta propuesta de intervención tiene entonces la línea fundamental de la práctica, por lo que se ha puesto el cuerpo, la propia vida, y así es como la filosofía se vive como más que una asignatura, es una fuente de agua salada y dulce que el cuerpo absorbe diariamente. Se busca contagiar

eso a los estudiantes de preparatoria, justo eso. Sin esperar que sigan el mismo camino, sino que construyan el suyo, pero con las entrañas a flor de piel.

## ***Aprender sintiendo la experiencia del mundo***

*Cuerpo*: se dice en cada nota; *cuerpo*: se dice en unidad. Ese roce con la vida es de piel-mundo, la corporeidad no se involucra en éste sólo en ciertas experiencias, sino en toda nuestra forma de *aprender*, de educar y explorar lo viviente.

Lo vivo respira y nace entre los ojos bien abiertos e implica a todo aquello que late: las ideas, el arte, la naturaleza, los fenómenos, la muerte misma, las abstracciones generadas, las metáforas, la política, las corrientes sociales, los desastres de todo tipo, las miserias, la desnudez, el erotismo, el dolor, la enfermedad, las sensaciones, los sueños. No excluye la no materialidad, sino que es parte de la concreción porque se hace experiencia. De esta forma, la educación no debe pasar por alto lo que es el cuerpo subjetivo, lo que se es como totalidad del presente corporal. La conciencia sentida es lo que fenomenológicamente será el punto de partida de esa experiencia.

La experiencia del mundo implica, para la presente propuesta, la experiencia del cuerpo, pues darse al más profundo pensamiento o interpretación sobre algo involucra la apertura sensorial y disposición corporal que el sujeto viva. Así, surge la siguiente pregunta: ¿es la filosofía una oportunidad para también abrir los sentidos y llegar a una experiencia corporal? O bien, ¿integrar la experiencia corporal con la experiencia filosófica en el aula de la educación media superior cambiaría la manera de asimilar el conocimiento de sí? De esta manera incluso puede pensarse en una transformación de los espacios educativos y de los sistemas que tratan a la filosofía como un capricho del conocimiento

que entre tanta abstracción poco a poco se va alejando de la vida inmediata de los estudiantes.

Se hace referencia a este nivel educativo específicamente porque son los jóvenes los que se van a acercar a la filosofía desde una perspectiva más abierta a una gama diversa de conocimientos, además de estar en una etapa de su vida en la que la rebeldía y el hambre por ejercer su libertad están en carne viva.

Maurice Merleau-Ponty (1964) es un fenomenólogo que ha permitido hacer el puente humanista entre los estudios de la percepción con el fenómeno de la experiencia, haciendo posible así la reflexión sobre la misma creación artística. Por ello, él, junto con los estudios de Michel Henry (2007) y Jean-Paul Sartre (1998), sustentarán la reflexión filosófica que hagamos con respecto de la integración de la experiencia corporal en la enseñanza de la filosofía, no como una estrategia, no como una herramienta para facilitar el aprendizaje, sino como una labor de resignificación profunda del cuerpo como unidad de la persona y punto de partida del conocimiento del mundo, no como una serie de pasos a seguir cuando se necesiten.

Eugenio González, profesor en la Facultad de Educación en la Universidad Complutense de Madrid, nos dice que “La práctica educativa apenas ha valorado la importancia que tiene la afectividad en el desarrollo y adquisición de una personalidad equilibrada y estable, por el poco valor que, hasta ahora, se le ha atribuido para el éxito académico” (s.f.:3-4), por ello se dedica un momento importante en esta investigación a la psicología Gestalt como punta de lanza para repensar los cuerpos como seres expresivos y símbolos abiertos al abrazo, a la mirada generosa, a la palabra en debate abierta y atenta, al movimiento, evitando y comprendiendo así patrones de violencia producidos por las prácticas de acoso, las inseguridades y las tormentas existenciales que los jóvenes ejercen y sufren.

## ***La filosofía como saber integrador del hombre concreto en el mundo***

Desintegrar un cuerpo mediante su negación abiertamente deliberada para despojar a la razón de distractores es también darle un lugar muy particular, un lugar de desencanto, de insuficiencia o de rechazo, pero finalmente el cuerpo se ve centralizado en la crítica. No se podría decir que es propio de la actual época educativa el desplazamiento del cuerpo, sino que en muy distintas épocas este fenómeno se vio agudizado, como, por ejemplo, en la Edad Media. Ahí, parte del control del alma es el habla, la cual se emite a través de la boca y se ve como un fenómeno corporal que puede generar sonidos estridentes, palabras no apropiadas y blasfemas, por lo que se debe educar tanto el volumen de la voz, como lo dicho por ella (Le Goff y Truong, 2005). Hoy en día se ve en las aulas de la educación formal un control del habla para garantizar un aprendizaje verdadero, sin embargo, no se educa la actitud de escucha y de diálogo por medio de un acto de libertad, sino de represión. Las bocas se callan no para escuchar amorosamente al conocimiento ni para dar paso a la posibilidad de expresión armónica, sino para mantener un orden ante la autoridad, ante el poder, con el miedo al castigo de fondo (Foucault, 2009).

La desintegración del cuerpo viene de la fragmentación que de él se hace a través de las dualidades introyectadas en la historia occidental, que incluso se develan en el lenguaje con expresiones coloquiales como “te quiero con toda mi alma”, “mente sana en cuerpo sano”, por ejemplo. En el siglo XXI no se vive una prohibición de la danza o el teatro, no se acusa a las mujeres de brujas por intentar cuidar el cuerpo o expresarse de manera diferente, pero la gestualidad en el ámbito educativo sí se considera, definitivamente, un lenguaje que va mejor callado que ruidoso. La risa, el impulso del habla con todo su movimiento, la expresión de los sentimientos que provoca la reflexión, el malestar o el placer que resulta del texto filosófico o literario también tienen que ser controlados en el aula.

La fenomenología, en particular la de Merleau-Ponty, ha fundamentado la realidad corporal a partir de esa ruptura con la dualidad mencionada anteriormente, ya que concibe los fenómenos como un quiasma, es decir, como un punto de encuentro entre la persona concreta, su situación en el mundo y su relación con los otros. Merleau-Ponty da luz al respecto: “El mundo fenomenológico es [...] el sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras. [...] El filósofo trata de pensar al mundo, al otro y a sí mismo y concebir sus relaciones” (1994: 19). Estas experiencias e intersecciones se dan en un *entorno*, el cual toma sentido para nosotros cuando lo pensamos como un espacio en donde necesariamente se tiene que habitar algo para decir que es a partir de eso por lo que el entorno es tal; es lo que está alrededor de alguien o algo que lo hace existir, es decir, el cuerpo se convierte en la referencia del estar para decir lo que no se es, lo que es otro. No obstante, eso que está fuera y que no es cuerpo subjetivo, necesitó ser habitado en tanto que es el espacio ocupado en nuestra existencia en el tiempo, lo que hace pensar que la brecha entre un sujeto y un objeto no es larga, no hay tal claridad en la relación dual: si el objeto es lo que es externo al sujeto, pero debe ser habitado de alguna manera, entonces deviene una parte del sí mismo, afectando y transformando también dicho objeto, pues en la relación consciente con él se da un proceso crucial: la significación.

La facticidad de la existencia necesita de una empatía, de un reconocimiento de sí mismo y del otro. Si la filosofía es la realización de una verdad, significa tal vez que a ella va completamente ligada la evidencia existencial del ser humano, es decir, cualquier pensamiento filosófico es una estructura construida sobre las bases de una vivencia o conjunto de vivencias concretas que se han dado por la voluntad de conocer el mundo y traducirlo de alguna manera. El filósofo que niega el valor de la corporeidad frente al pensamiento no ha llegado a esa conclusión sin antes haber experimentado algo con su cuerpo mismo, con la carne.

Se entiende la palabra *carne* no con la visión medieval del cuerpo, que la ser despreciaba en pos de una visión más abarcadora de la corporeidad. En *Le visible et l'invisible* (Merleau-Ponty, 1964) se señala que la carne no es materia, tampoco espíritu ni sustancia, sino que para designarla hace falta ese viejo término de *elemento*, en el sentido en el que uno lo emplea para hablar del agua, del aire, de la tierra y del fuego. Las ideas en este sentido son una suerte de principio encarnado del ser, y la carne es un elemento del ser. Así, la carne se sitúa entonces en una naturaleza orgánica que permite que los sentidos y los bordes entre la subjetividad y el mundo sean posibles. La carne como elemento orgánico, y no sólo como la forma y materia del sujeto, permite pensar hoy en día en cómo el sujeto se desarrolla dentro de esta naturaleza en las acciones, en los movimientos y en las relaciones con el mundo (Merleau-Ponty, 1964: 187).

El quiasma fenomenológico se vive en la enseñanza de la filosofía gracias al aprendizaje significativo, no como una educación autoritaria, sino recíproca, justamente permitiendo que el punto de encuentro entre los distintos elementos que conforman a los cuerpos subjetivos sea real, ético y relevante. En este sentido, la relación profesor-estudiante contiene el elemento más importante que introduce Merleau-Ponty (1964) para caracterizar al quiasma: la reversibilidad. Ésta consiste en marcar la posibilidad del cuerpo de desdoblarse en la realidad para percibir el afuera y regresar a sí mismo, no como si fueran dos espectadores (uno para ver lo externo y otro para ver lo interno), sino como uno solo, el sí mismo, que percibe y toca a la vez su propio cuerpo como un *yo* y como un *otro*. El quiasma es el yo-mundo/yo-otro, mi cuerpo/las cosas, y se da gracias al desdoblamiento en la intersección del mundo entre las dos caras del cuerpo, la intersección del cuerpo entre las dos caras de cada cosa y del mundo, sin *identidad* como tal, sino afuera y adentro girando siempre uno alrededor del otro, es tocar y ser tocado, ver y ser visto, percibir y ser percibido (Merleau-Ponty, 1964).

Por otro lado, la filosofía existencialista de Jean-Paul Sartre trata de manera muy cuidadosa la relevancia del horizonte fenomenológico en el análisis de la existencia misma, finalmente puesta de cara frente a la libertad coartada por la existencia del otro, de lo externo al yo, pero que aun así determina la forma de existir en el mundo (Sartre, 1998). El hecho de que la existencia preceda a la esencia no niega la definición de fenomenología dada por Husserl (2015) como la búsqueda por las esencias de lo que se manifiesta y aparece ante el sujeto en la percepción del mundo, sino que pone en relieve a la existencia propia como el fenómeno primordial de lo que el yo proyecta en sus actos. Se coloca lo concreto de la existencia en primer plano sin que deba ser necesariamente material, pero sí que pasa por la materialidad del cuerpo incluyéndolo a él mismo como percibido en sí. El cuerpo es así lo determinado en la existencia, pero que se modifica y se construye como punto de partida del existir como ser perceptivo, no contemplativo en un primer plano, sino actor ante el mundo, por el mundo y en el mundo, con todas sus implicaciones. El cuerpo se forma y se gesta en la realidad concreta de la historicidad de la persona.

Si pensamos en la filosofía no como un conjunto de conceptos que parecerían sustitutos de las cosas en palabras con significados léxicos o metáforas, sino como las cosas mismas expresándose, como dice Merleau-Ponty, como el “hacer hablar a las cosas” (1964: 48), siendo la pregunta la única forma de corresponder lo visto y lo pensado con todas sus paradojas, entonces nos encontraremos con una actitud de búsqueda por la vivencia de lo real. El filósofo no puede sentirse satisfecho con describir las cosas, le es necesario apropiarse y comprender al mundo que vive, es decir, necesita reflexionar, mostrarse ante sí la luz del pensamiento vivo, percibir e imaginar. Hacer filosofía es entonces poner al filósofo en situación, es la facticidad constante de existir lo pensado encarnando en la palabra que emana y se articula como fenómeno en sí mismo.

¿Es así como la enseñanza de la filosofía se compromete todo el tiempo con lo vivido? La vivencia no es aquí la experimentación científica que persigue un resultado concreto, sino que es el camino recorrido en el misterio de lo que la persona es. La actitud filosófica requiere de la reversibilidad, del regreso al sí mismo reflexivo, el cual tuvo que salir de sí para volver renovado. De esta suerte, la actitud filosófica es reversible en cuanto que sigue una dinámica que fluctúa entre el mundo entretejido con el cuerpo subjetivo y lo que este cuerpo le imprime al mundo.

Hablar de enseñanza de la filosofía es tratar con la praxis directamente, interpelar al cuerpo subjetivo por completo ante el mundo de la acción. El cuerpo se vive todo el tiempo, pero hacerlo con las interrogantes sentidas y encarnadas cambia por completo la manera de desenvolvernos en nuestra realidad. Henry defiende que sentir es “experimentar en la individualidad de una vida única, la vida universal del universo; es ser ya *el más irremplazable de los seres*” (2007: 157), y de ahí su crítica a Maine de Biran, quien le da un valor primordial al tacto como sentido único del conocimiento real del mundo en tanto que es el que tiene el contacto con las superficies de las cosas, las cuales guardan resistencia ante el movimiento del cuerpo al tocarlas.

El movimiento del cuerpo lleva en sí mismo un poder sentir. No es solamente desplazamiento de un lado a otro, una traslación de la corporalidad también es ejercer cada sentido en su máximo esplendor. La esencia del cuerpo, como se mencionó anteriormente, es su carácter fáctico en tanto que es *sintiente*. Si se retoma lo que Michel Henry considera como *cuerpo*, se podría entonces resignificar el mismo acto de conocer:

Nuestro cuerpo se nos presenta como excediendo la experiencia que tenemos de él. Nuestro cuerpo es un poder, pero ese poder es un saber inmediato de sí, un saber que no presupone que esté abierto ya para nosotros el horizonte de la verdad del ser, sino que es en cambio el fundamento y el origen de esa verdad (2007: 139).



Hablar de memoria y hábitos remite indiscutiblemente al ámbito educativo, pues es ahí en donde el cuerpo subjetivo pasa un número importante de horas-vida que serán decisivas en su construcción como persona, como cuerpo que conoce sintiendo. El pensamiento como proceso cognoscitivo se promueve por el sentir. Algo no sentido es incapaz de mover al ser. Por eso la filosofía como forma de vida, y actitud frente a ella, tiene en sí misma un compromiso ético fundamental en el cual la coherencia entre lo reflexionado y lo vivido es fundamental. No es por la filosofía que el sentir toma valor en el filosofar, sino que es por sentir mismo que la filosofía depende de la actitud del filosofar.

### ***La Gestalt y el cuerpo del joven en situación educativa***

Una de las tesis más relevantes de la Gestalt es que ésta no divide al todo en partes, sino que lo significa, le da sentido (Latner, 2003). Así es como la visión del cuerpo se resignifica pues, aunque se puede distinguir entre articulaciones y tendones, o entre órganos y huesos, finalmente la composición anatómica es una totalidad que tiene sentido y relaciones internas que ayudan a la comprensión de la unidad:

La Gestalt de un círculo no es la ley matemática del mismo, sino su fisionomía. El reconocimiento de los fenómenos como orden original condena al empirismo como explicación del orden y de la razón mediante el encuentro de los hechos y los azares de la naturaleza, pero guarda para la razón y el orden mismos el carácter de facticidad (Merleau-Ponty, 1994: 82).

El enfoque en la figura gestáltica no es una división del todo en partes, sino una inserción del todo en las figuras del mundo (Perls, 1978). Entender esta tesis nos parece valioso para poder resignificar también al joven con el que colaboramos y hacemos filosofía, ya que él como totalidad

no estaría dividido entre razón y cuerpo cultivando sólo a uno u otro, sino que se significaría con sus motivos de existencia de manera fáctica. La epistemología de Locke (2005) se ve puesta en duda con respecto de ver el conocimiento como una acumulación de experiencias en una hoja que en principio era blanca, pues podríamos pensar entonces que el conocer participa en un comportamiento complejo, no acumulativo, sino en un juego de redes que convergen entre sí.

La filosofía sitúa al conocimiento, pero con él se sitúa también al ser humano. De ahí que sea tan importante situar al joven, no sólo en un lugar espacial, sino en una realidad que existe, vive, sufre y place: “El mundo es inseparable del sujeto, pero de un sujeto que nada más es proyecto del mundo; mas el sujeto es inseparable del mundo, pero de un mundo que él mismo proyecta” (Merleau-Ponty, 1994: 437). De esta manera, proyectar al mundo requiere de un punto de partida que involucra también a los cambios corporales que el crecimiento implica y que afecta (no en un sentido negativo, sino que toca y modifica) a las percepciones del cuerpo subjetivo, a la construcción de éste y a la constitución de la persona. La dialógica de la que se sirven las percepciones del mundo en los sujetos según Merleau-Ponty (1994), apela a una totalidad que merece ser vivida desde la conciencia del presente, del sitio concreto que no es relativo, sino fáctico en la existencia humana, de un sitio que permite la integración con la realidad.

¿Por qué hacer visible el término *integral*? ¿A qué realidades responde? El cuerpo fragmentado como problema fenomenológico se presenta incluso en las realidades sociales cuando, por ejemplo, se identifica a la mujer con un ideal corporal, con medidas y apariencia concreta, con comportamientos específicos que dividen su cuerpo en su constitución como persona integral que se proyecta constantemente con una posible insatisfacción consigo misma, con etiquetas y expectativas puestas sobre esos cuerpos dóciles que moldean el ideal femenino. Asimismo, tenemos la fragmentación de lo masculino en cuerpos específicamente cuidados para el

deseo y para la permisión de conductas que sólo los hombres pueden tener en la sociedad mexicana: cuerpos desintegrados, decapitados, mutilados y torturados explícitamente en un simbolismo de anulación personal, de anulación del *yo* presente que incluso el rostro puede perder, la desnudez que constriñe al otro ya no es la mirada o la sonrisa, sino los huesos calcinados o la sangre regada en el pavimento. Esos son los cuerpos que han sido rotos como cuerpos subjetivos, en un intento de borrar una voz para siempre.

El joven de hoy en día se sitúa también entre estas fragmentaciones, se siente vulnerable en su situación social y política, y esto se refleja en su modo de ser en la escuela, pues ahí encuentra un mundo alterno que se convierte en un mundo absolutamente complejo que lo confronta directamente con el sentido de su vida. La vestimenta, las expresiones, la caminata, las reflexiones que vive, lo arrojan a un contexto en el cual ya hay una idea de lo que como joven se debe ser, de qué cuerpo defender y construir, de qué entra en su vida y qué no. La juventud, así como la niñez y la adultez, se sumergen en un diálogo biológico-psicológico-político-cultural y, por supuesto, emocional.

La educación con conciencia del cuerpo subjetivo lleva al acto de poner la existencia en su aquí y ahora en el espejo del mundo. La danza, por ejemplo, es ejemplo perfecto del desarrollo del cuerpo en el espacio-tiempo que no puede escapar del presente ni del ser en situación, pues son las direcciones que impone la danza por las que él transita y se transforma para darse a sí mismo. El cuerpo es la danza en sí misma y la danza es el cuerpo en su plena facticidad puesto que, si no fuera así, la plasticidad de los músculos y la agilidad de los movimientos tendrían un lenguaje vacío, carente de sentido real, ya que la danza es también un habla que comunica intencionalmente, y para comunicar se necesita la presencia de todos los sentidos con apertura a todo el entorno. En consecuencia, el joven que se acerca a la filosofía puede situarse en la vivencia total de su *yo* reflexivo compartido con los otros, reflexionando y reflejándose en

movimiento que siente y respira, tal como la pregunta filosófica constriñe, tal como la fortaleza y la agilidad juvenil buscan girar sobre el eje del saber.

A la manera cartesiana, las ideas claras y distintas que lanza la razón se viven en carne propia cuando el movimiento se pule, cuando se comparte la creatividad del cuerpo consciente con la claridad de los proyectos y situaciones de vida (Salama Penhos, 2002), no en un afán de formar cuerpos impecablemente ascéticos, sino impregnando de sentido a la carne viva.

El joven en situación en el ámbito educativo sostiene la responsabilidad compartida con el profesor de articular las cualidades del todo que percibe, para dar una estructura que produzcan nuevas *Gestalts*, es decir, nuevas figuras del mundo, siendo el aprendizaje entonces una re-estructuración. ¿Cómo reestructurar también los espacios que los jóvenes comparten con el profesorado para poder llegar a una plena práctica filosófica con la experiencia corporal? Tal vez se tendrá que repensar los espacios habitados como parte y reflejo de la corporeidad del equipo educativo, pero mayormente de los jóvenes.

Ahora bien, si se habla del espacio de enseñanza-aprendizaje, este capítulo no podrá limitarse a la institución educativa ya establecida, pues la intervención de otros espacios para poder realizar el proceso educativo también es necesaria. Intervenir los parques, las plazas públicas, los mismos espacios escolares no destinados a las clases formales, los salones de danza para dar teoría y dialogar —ya sea con movimiento o sin él—, darle su lugar a la caminata consciente, son maneras de intervenir el espacio que usualmente se habita de otra forma, pero que también pueden proporcionar procesos de identidad con su entorno. Las escuelas que se encuentran en zonas de bajos recursos —y cuyas comunidades juveniles, por lo tanto, no viven el espacio escolar como una gran explanada que puede ser intervenida— pueden, en cambio, modificar su entorno con una labor conjunta profesor-estudiante no para tener una cade-

na vigilante, sino para llevar una guía que conjuntamente le dé sentido a su hábitat educativo.

En algunos sectores dancísticos se dice que el cuerpo es una máquina perfecta, siguiendo muy fielmente a la tradición cartesiana del *cuerpo-máquina* que funciona como lo hacen los engranes, y que si uno se descompone todo se modifica. Si en lo que aquí se presenta hay coherencia entre la visión gestáltica-fenomenológica del cuerpo, el decir que se es un todo, que todas esas partes están conectadas unas con otras y que se afectan mutuamente, entonces habrá un acuerdo con la idea de que si algo no fluye en el cuerpo o se bloquea también se alterará algo más en el sujeto. Y de hecho así es en el momento de estar enfermos o tener alguna dolencia, pues tan solo la percepción del todo se altera. Sin embargo, a pesar de eso, no se diría que esa dolencia es un engrane descompuesto, pues se cosificaría la misma corporeidad en el sentido determinista.<sup>1</sup>

Trascender los muros del aula es una visión que la educación contemporánea debe asimilar en el ámbito de la filosofía, pues ésta no surge en una escuela específica, sino en un afán de explorar el mundo con nuestros propios ojos, sentidos, pensamientos y reflexiones. De este modo, tal vez se puede llegar a vislumbrar una verdadera Gestalt del sujeto con su realidad para llegar al *aquí y ahora*, y no a una realidad fragmentada e impuesta.

<sup>1</sup> Es importante tener en cuenta los estudios realizados sobre las consecuencias de la carencia a nivel afectivo-emocional: “El equilibrio afectivo-emocional, entre otros muchos beneficios, permite al niño alcanzar una personalidad madura. Este proceso evolutivo debe integrar y armonizar diversos aspectos, entre los que podemos citar: Rasgos constitucionales (sistema nervioso central, sistema nervioso autónomo, sistema glandular, constitución física, capacidad intelectual etcétera); desarrollo psicomotor, que ayudan al niño a ampliar su entorno físico iniciando así una etapa de exploración e independencia que le permita moverse y relacionarse con los objetos libremente; desarrollo intelectual mediante el cual interioriza, comprende e interpreta la estimulación externa, iniciando la formación de sus estructuras cognitivas; Desarrollo afectivo-social que permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo su proceso de socialización. Y por último, las experiencias transmitidas por los agentes sociales (familia, escuela, sociedad) contribuirán a que el sujeto alcance dicha maduración” (González, 2019: 3).

## *Planeación de la intervención: el sentido de un taller más allá del currículum*

Ver al cuerpo como un todo no significa que todo sea igual en él, que no haya distinción alguna entre nada con respecto de sus modos de ser. En el taller *Filosofías en Movimiento* todo conduce a esta dimensión, a una experiencia profunda de la corporeidad con la lucidez filosófica que de ahí se desprenda. La actividad filosófica llevó poco a poco a labrar un camino permeado por la práctica. Congeniar una nueva fenomenología en el aprendizaje con las teorías filosóficas no fue tarea fácil frente a un panorama lleno de prejuicios y desconfianza, temeroso de que la vida académica quedara fuera de las vidas de los jóvenes. De esta manera, la filosofía traza su historicidad, y aunque se tenga una visión crítica de ella no se le puede ocultar al joven, pues ¿cómo negarle la sabiduría del tiempo pasado al ser presente en su subjetividad plena, gozosa de la vida en múltiples formas? Así fue formándose una semilla que prevenía florecer en experiencia viva, en experiencia del cuerpo y no sólo en un discurso sobre el cuerpo: una semilla que necesitaba nuevos nutrientes vitales de la tierra educativa, como la voluntad, la libertad, la intervención de espacios y la creatividad.

La planeación que se presenta a continuación fue creada con rubros propios, generando así una propuesta de taller con un horizonte fenoménico-existencial. Éste se llamó *Filosofías en Movimiento: Taller de Expresión Corporal* a través de la *Actividad Filosófica*. Se llevó a cabo en la comunidad de Preparatoria UNAM en la Universidad del Valle de México campus Lomas Verdes del 30 de septiembre al 11 de noviembre de 2015. Se conformó por seis sesiones de tres horas cada una, más el tiempo de montaje para la función de la puesta en escena final en uno de los foros de la escuela.

Cabe decir que la selección de los autores se dio en una lógica cronológica y cercana a las temáticas del cuerpo, en particular de la filosofía del cuerpo occidental, dando elementos para comprender las filosofías del plan de estudios

de la Escuela Nacional Preparatoria de la materia Historia de las Doctrinas Filosóficas,<sup>2</sup> aunque también se propusieron autores como Gabriel Marcel y Albert Camus (que no están contemplados en dicho plan), por su importante labor en la filosofía del cuerpo existencialista.

El objetivo del taller fue que el joven resignificara ante sí mismo los principales problemas filosóficos sobre la existencia, como la alteridad, la libertad, la muerte, el sentido y el significado de los proyectos de vida, a través de una constante actividad de meditación y expresión corporal a lo largo de las sesiones.<sup>3</sup>

### *Contenido de las sesiones*

- 1) *Nombre de la sesión:* para cada tema se creó un título que describiera tanto a la filosofía que se analizaría como la actividad principal a realizar, por ejemplo, en *Sartre: el sabor de la existencia*, se contiene la temática del día, es decir, la filosofía existencialista de Sartre, y la actividad a realizar, o sea la sensibilización de sabores, texturas y olores de diversos alimentos como si se probaran por primera vez con la finalidad de poner en duda el nivel de concientización en las acciones de su día a día.
- 2) *Tema:* elegido en un orden cronológico para facilitar la comprensión, ya que en cada sesión se busca poner en contexto a la filosofía vista a través de obras de arte de la época y un recuento de los hechos más relevantes que afectaron la vida del filósofo del cual se hablará.
- 3) *Objetivos deseados por sesión:* nos parece importante que, aunque consideremos a la subjetividad como im-

<sup>2</sup> En la Universidad del Valle de México existen los planes Secretaría de Educación Pública (SEP) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a nivel preparatoria. El taller convocó a toda la comunidad, sin importar de qué plan provinieran.

<sup>3</sup> Además de las fotografías que acompañan este capítulo, Brenda Hernández Reyes filmó y editó los videos de registro.

predecible y abierta al misterio, y que por lo mismo no podemos determinar lo que ocurrirá en una sesión, sí podemos plantear los fines que perseguimos y las razones por las que nuestras actividades fueron construidas, sabiendo que los resultados pueden variar y ser flexibles. Por lo mismo, el deseo del profesor puede ser rebasado por la espontaneidad de los jóvenes en las sesiones, lo cual, lejos de ser una decepción, puede resultar un gran aliciente para próximas y nuevas actividades creativas.

- 4) *Actividades fenoménico-existenciales*: son las secuencias de movimiento que se llevan a cabo en las sesiones y que fueron elaboradas con elementos teatrales y dancísticos, poniendo siempre al centro la sensibilización y la pregunta filosófica. El movimiento como fenómeno perceptivo no tiene como finalidad una diferencia por la diferencia en el método de enseñanza, sino una verdadera vivencia de la integración del cuerpo en la experiencia de la filosofía, pues las preguntas que realmente nos interpelan se sienten, se cosquillean, duelen y se desplazan con nuestros pasos. El movimiento relaja el cuerpo y abre canales de atención que no utilizamos en un estado pasivo, y es fenómeno presente y experiencia viva que atañe a la existencia propia. Todas las actividades que se proponen contienen una carga artística importante tanto para contextualizar como para crear nuevos espacios en la filosofía.
- 5) *Elementos centrales*: son aquellos que por más que se modifiquen las actividades deben continuar presentes dado el tema que se vivirá. Es posible que aparezcan más elementos, pero los que están escritos son los que le dan sentido al taller Filosofías en Movimiento.
- 6) *Recursos didácticos*: éstos, además de ayudarnos como guía al momento de planear nuestras sesiones, en talleres posteriores es posible enriquecerlos o modificarlos para nuevas experiencias. Se le pidió al estudiante portar con una libreta pequeña destinada



exclusivamente a las reflexiones en clase y que denominó *diario filosófico*. Debe quedar muy claro que ella fue independiente de su cuaderno de apuntes, pues no se evaluaron contenidos, sino que se registró la actividad realizada, de manera tal que el estudiante se pudiera sentir libre de escribir (o representar gráficamente) su sentir a partir de preguntas lanzadas por el profesor ya sea sobre la percepción de sí mismos con respecto de los temas vistos, la percepción de los otros, etcétera. En el taller fue un elemento indispensable.

7) *Bibliografía básica*: una lectura indispensable sobre el tema en cuestión.

### *Descripción de las sesiones*

#### *Sesión 1. Platón: andar entre luz y sombras*

*(30 de septiembre)*

*Tema*: mito de la caverna de Platón y su teoría del conocimiento.

*Objetivos deseados*: que el joven comprenda y analice el significado epistemológico del mito de la caverna de Platón, así como cuáles son las maneras de resignificarlo en sus vivencias.

*Actividades fenoménico-existenciales*:

- 1) La profesora guiará una meditación en movimiento.
- 2) Se hará un ejercicio de confianza en donde entre ellos haya un contacto muy sutil durante el movimiento.
- 3) Se leerá un fragmento del diálogo *La república* de Platón para estudiar el mito de la caverna y su significado.
- 4) Los estudiantes explorarán el espacio.
- 5) Se preguntarán cuál es el significado de las sombras en sus propias vidas y expresarán el momento más bello o importante de su vida con el recurso de las sombras.
- 6) Crearán un movimiento que represente a la luz y contarán qué relación ven entre luz y conocimiento en sus propias vidas.

*Elementos centrales de la sesión:* movimiento, meditación, lectura, debate, sombras generadas con la luz de un proyector.

*Recursos didácticos:* luz para sombras, papel América negro, texto, diario filosófico, música, pizarrón, salón.

*Bibliografía básica:* Platón (1992).

*Sesión 2. Aristóteles: el movimiento de la felicidad  
(7 de octubre)*

*Tema:* La felicidad, el alma y el acto en la filosofía de Aristóteles.

*Objetivos deseados:* que el joven explore diferentes maneras de expresar la felicidad en su vida y su relación con las acciones a través de la meditación.

*Actividades fenoménico-existenciales:*

- 1) La profesora guiará una meditación sobre el significado de la felicidad.
- 2) Se leerán fragmentos de la *Ética nicomáquea* de Aristóteles.
- 3) Se hará una exploración de voz en tonos bajos, medios, altos, y cada estudiante le otorgará un sonido a su idea de felicidad.
- 4) Los alumnos realizarán sonidos y movimientos en los distintos niveles con una conciencia del movimiento.
- 5) Los alumnos explorarán un movimiento con ese sonido y lo llevará a cabo con pinturas en papeles que estarán en el piso. Elegirán el color que represente el color del alma.

*Elementos centrales de la sesión:* movimiento, meditación, lectura, debate, manejo de voz, expresión pictórica abstracta.

*Recursos didácticos:* texto, música, diario filosófico, pinturas, papeles grandes que cubran el piso, pizarrón, salón.

*Bibliografía básica:* Aristóteles (2003).

*Sesión 3. Jean-Paul Sartre: el sabor de la existencia  
(14 de octubre)*

*Tema:* Las bases del existencialismo según el autor de *La náusea*.

*Objetivos deseados:* que el joven comprenda las bases del existencialismo según Sartre y sensibilice sus diferentes sentidos como la escucha, el tacto y el gusto, repensando su existencia como cuerpo.

*Actividades fenoménico-existenciales:*

- 1) La profesora guiará una meditación para pensar qué es ser libres.
- 2) Se leerá un fragmento de *El existencialismo es un humanismo* de Sartre (2007).
- 3) Los alumnos explorarán el espacio y en los diferentes niveles (alto, medio y bajo) y buscarán algún momento en el que puedan entrar en un contacto con las manos, los brazos, el torso y desarrollarlo en grupo formando un cúmulo.
- 4) Los estudiantes probarán diferentes alimentos reflexionando cuál es el sabor que representa mejor su existencia.

*Elementos centrales de la sesión:* movimiento, meditación, lectura, debate, sensorama, manejo de voz.

*Recursos didácticos:* diario filosófico, texto, alimentos diversos, pizarrón, salón.

*Bibliografía básica:* Sartre (2007).

*Sesión 4. Albert Camus: encarando mi libertad  
(21 de octubre)*

*Tema:* el absurdo y la libertad en la filosofía de Albert Camus.

*Objetivos deseados:* que el joven analice los conceptos de absurdo y libertad en la filosofía del autor de *El extranjero*, repensando la rebeldía en su existencia.

*Actividades fenoménico-existenciales:*

- 1) La profesora guiará una meditación con sonido de voz y percusión.

- 2) Se leerá un fragmento de *El mito de Sísifo*.
- 3) Los estudiantes explorarán diferentes maneras de representarse una meta en el espacio, la visualizarán en el techo y la querrán alcanzar hasta caer y levantarse de nuevo. Se hará esto repetidamente como si fueran Sísifo.
- 4) Los estudiantes escribirán un relato sobre su mayor acto de rebeldía recordando las sensaciones que éste les causó.
- 5) Los estudiantes repetirán el movimiento inicial, pero concluyendo con una solución a éste, dejando ya no en un estado de angustia sino de paz al estudiante.

*Elementos centrales de la sesión:* movimiento, meditación, lectura, debate, expresión teatral, expresión vocal.

*Recursos didácticos:* diario filosófico, texto, música, pizarrón, salón.

*Bibliografía básica:* Camus (1985).

*Sesión 5. Gabriel Marcel: invocando cuerpos  
(28 de octubre)*

*Tema:* el misterio y la diferencia entre ser y tener en la filosofía de nuestro autor.

*Objetivos deseados:* que el joven dé sentido al acto de escuchar al prójimo a través de los conceptos filosóficos de nuestro autor.

*Actividades fenoménico-existenciales:*

- 1) La profesora guiará una meditación al exterior sobre el significado de escuchar.
- 2) Se leerá un fragmento de *Ser y tener* y otro de *El misterio del Ser*.
- 3) La profesora propondrá una serie de movimientos que representen el concepto de invocación y misterio del otro.
- 4) Los estudiantes verán el exterior como si fuera su primer día en el mundo. Con objetos en el centro cada uno se relacionará como si lo vieran por primera vez, tratando de observarlo como un objeto misterioso.

- 5) Los estudiantes, en parejas, realizarán una serie de movimientos de percepción del otro.
- 6) Los estudiantes, espalda con espalda y en parejas, se escucharán con el cuerpo.

*Elementos centrales de la sesión:* meditación, expresión oral, lectura, debate, expresión dancística.

*Recursos didácticos:* diario filosófico, música, texto, pizarrón, salón, objetos de orden común como pasta de dientes, maquillaje, plumas, piedras, bolsa, bufanda, etcétera

*Bibliografía básica:* Marcel (2003; 2002a; y 2002b).

### *Sesión 6. Cierre: corporeizando la filosofía (11 de noviembre)*

*Tema:* resumen y conclusiones de lo visto en el taller.

*Objetivos deseados:* que el joven represente y viva un *performance* o cualquier expresión que implique movimiento y que involucre las filosofías vistas en el taller.

*Actividades fenoménico-existenciales:*

- 1) La profesora otorgará una serie de indicaciones para armar una puesta en escena planeada para el 13 de noviembre del 2015.

*Elementos centrales de la sesión:* meditación, lectura, debate, exploración vocal, oral, escrita, teatral, pictórica, corporal y dancística.

*Recursos didácticos:* diario filosófico, pliegos de papel para pintar, pinturas, proyector, pizarrón, salón.

En el campo de la evaluación, definitivamente no se buscó atribuir una calificación numérica a partir de la acumulación y memorización de los saberes, sino que se evaluó bajo la propiocepción crítica, actitudinal e interpersonal, a partir del diálogo, la observación y profundización de sus propios escritos, las actividades en clase y su vivencia directa de las diversas filosofías.

A manera de nota, cabe señalar que el yoga, la danza contemporánea y la exploración individual performática ha permitido un acercamiento a la propia corporeidad desde

una sensibilidad que ahora se comparte amorosamente, por ello, para un buen desarrollo del taller, el docente necesita un perfeccionamiento de la exploración personal con el movimiento, pues si no ninguna actividad toma sentido ni es limpia es su hechura. Esta afirmación puede resultar exagerada para algunos lectores, pero finalmente la esencia del taller surge de una necesidad personal de resignificar al cuerpo educativamente en el campo filosófico. No es ninguna receta ni estrategia, es una voluntad de poder propia y transparente que ha marcado este camino de vida, transformando la percepción del mundo, los hábitos tanto alimenticios como de escritura y lectura, entre otros. Se comenzará, pues, el recorrido que se realizó con los jóvenes.

### ***Descripción y análisis de la intervención: corporeizando escenarios con los jóvenes***

El espacio es así también una piel que es tocada y tocante, que acaricia, golpea y hasta transpira. La aceptación de ella viene acompañada de la forma de habitarla, cuidarla y percibirla. El estudiante que está en el espacio escolar deja plasmada su forma de ser y éste también plasma en el estudiante un modo de ser de la institución. Consecuentemente, al crear el taller Filosofías en Movimiento se estimó de suma importancia saber en qué espacio escolar nos desenvolveríamos. Bien se pudo elegir un área verde durante las sesiones, pero se consideraron fundamentales para las sesiones los recursos tecnológicos, como proyecciones y audio, por lo que sólo salimos para algunas actividades y el resto tuvo lugar en interiores. En un inicio se solicitó un salón de danza para poder trabajar con actividades de percepción a través de los espejos y tener el espacio libre de bancas, pero la institución no los pudo proporcionar por cuestiones de logística, por lo que se efectuó en un aula de clases que se modificó desde el primer día.



### *Sesión 1. Platón: andar entre luz y sombras*

Se tapizaron las ventanas con papel negro para oscurecer el espacio tal como si fuera una caverna —sólo en esta sesión por la naturaleza del tema— y se utilizó la pantalla del proyector para mostrar algunas imágenes y posteriormente generar sombras. Se desplazaron las sillas a los costados para sentarse en el piso y poder relajarse. Se inició con una actividad de silencio, respiración y escucha en donde los estudiantes pudieron sensibilizar los ruidos exteriores que generalmente ignoran a causa del ruido que en el mismo interior del salón existe. Darse el tiempo para escuchar es uno de los objetivos de esta disposición del espacio.

En el taller fue importante comenzar por el nivel bajo, es decir, por la exploración de movimientos en el suelo, con la finalidad de alcanzar una movilidad alineada desde la columna vertebral y dar la apertura al tacto con el otro en una actitud desinhibida. El movimiento en el piso permite sentir los cambios de temperatura entre la piel y el suelo, la soltura del movimiento sin temores al ser visto y juzgado,



así como a un encuentro amoroso con el espacio de clases habituales.

En esta actividad fue importante la exploración del movimiento buscando las manos del otro, sintiendo un sostén y una armonía entre las múltiples contorsiones y evitando lastimarse.

Al inicio de cada sesión se realizó un estiramiento y una meditación guiada para que los estudiantes pudieran relajarse y soltar sus músculos, lo que fue una manera de adentrarse al ambiente del taller y a las preguntas que en esa sesión serían las más relevantes, como *¿Cuál es la diferencia, si es que la hay para ti, entre el alma y el cuerpo?*

### *Sesión 2. Aristóteles: el movimiento de la felicidad*

Para abrir la sesión se abrió una relajación con expresiones faciales y un encuentro de miradas, con el objetivo de lograr un acercamiento mutuo cara a cara, permitiendo la confianza y el desahogo de emociones sinceras, dejando a un lado la timidez, justamente para dar pie a la actividad que le seguía a continuación.

El movimiento de la felicidad fue desarrollándose con movimientos que los mismos alumnos propusieron para representar la felicidad, lo cual llevó a la construcción de una





pequeña coreografía. Posteriormente se trabajó la motricidad en niveles bajo, medio y alto para despertar sentidos con una música los inspiraba a moverse ágilmente. Cuando se leyó un fragmento de la *Ética nicomáquea*, los jóvenes dieron su punto de vista sobre el significado de la felicidad y cómo éste afecta a la amistad.

La charla que surgió en ese momento y los movimientos que emanaron de sus propios impulsos y expresión resultaron sumamente enriquecidos por la actividad que le siguió: pintar la virtud. Se colocó un rollo de papel a lo largo del salón de clases con pinturas de diferentes colores y música con ritmos suaves. Poniéndose alrededor del papel, se dio un acercamiento ahora con un movimiento que representara la inscripción de Delfos que Aristóteles cita en el Libro I de la *Ética*: “Lo más hermoso es lo más justo; lo mejor, la salud; pero lo más agradable es lograr lo que uno ama” (Aristóteles, 2003: 148). Así, con esas sensaciones, los jóvenes comenzaron a crear figuras que para ellos fueran simbólicas en ese momento y que tanto el color como la forma fueran congruentes con su concepción de felicidad.

Una vez que terminaron de pintar, acompañaron su figura con una reflexión propia, de manera escrita, ya sea metafórica o literalmente, para después compartirla grupalmente. Este rollo fue guardado para presentarlo en la función, aunque en ese momento no se sabía aún cómo, pero existía el deseo de compartirlo con el público.



Para cerrar la sesión, Dany, una de las estudiantes, quiso decir un mantra que para ella resultaba muy significativo en ese momento, así que con todos tomados de las manos y viéndonos fijamente lo repetimos tres veces, respiramos, sonreímos y nos dimos las gracias.

### *Sesión 3. Jean-Paul Sartre: el sabor de la existencia*

Para lograr una mayor comprensión del cambio de percepción del sujeto del siglo XX, se dio una revisión a los sucesos bélicos más importantes de esta época y a la situación social en la que Europa se encontraba (al igual que parte de África y América). El trabajo de sensibilización histórica fue sumamente fuerte para ellos, pues su visión del siglo XX era de progreso y libertad, no de represión y genocidios. Al darse cuenta de que en México también se vivieron matanzas terribles con efectos sociales, políticos y filosóficos radicales, su impresión rebasó nuestras expectativas.

Sensibilizarlos con respecto de la concepción de un sujeto que pone en duda su libertad, que se relaciona con los otros con asideros, pero también con proyectos y miradas de alteridad, comenzó con un cúmulo entre los jóvenes, en el cual tenían que moverse mutuamente con todo su cuerpo y desplazarse entre sí, por lo que era necesario el contacto físico no sólo entre mano y mano, sino de todo el cuerpo.

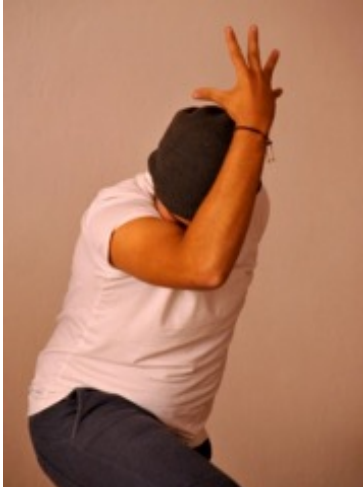


El contacto con el otro creó un ambiente de confianza y soltura que afortunadamente no perdimos en el resto de las sesiones. Saber que la existencia toma sentido también con la relación de alteridad fue muy significativo para ellos en esta actividad.

#### *Sesión 4. Albert Camus: encarando mi libertad*

Siguiendo la línea existencialista y habiendo reflexionado en la sesión pasada sobre el significado de la libertad en la existencia, se consideró relevante leer fragmentos de *El mito de Sísifo* (Camus, 1985) para ver el punto de vista de la filosofía del absurdo, y así llegar al tema de la rebeldía. Una de las características que se ha conservado en la idea de juventud es la de ser rebelde, pero saber qué implica y cuál es el sentido de esto es algo que no suele analizarse mucho entre los jóvenes. Es por eso que Albert Camus le da un papel sumamente significativo a la rebeldía como una forma de encarar al absurdo de la existencia para no sucumbir al suicidio.

Comentar esto con los estudiantes fue sumamente enriquecedor porque tuvieron un espacio para desahogar todos sus enojos con respecto de su vida ante la sociedad, como, por ejemplo, no poder decir abiertamente que uno es gay por temor al juicio, tanto de la familia como de la misma escuela, o no poder dedicarse a lo que en verdad les gusta hacer porque sus padres lo impiden. Escuchamos frases como “Por primera vez tomé una decisión por mí misma al inscribirme



a este taller, porque siempre me ha inscrito mi mamá a lo que ella quiere... estoy cansada de eso”.

Leer el texto de Camus después de haber experimentado esto fue muy fructífero para el diálogo y para que ellos se dieran cuenta de cómo pueden darle sentido a aquello que pareciera absurdo en sus vidas, por lo que se cerró con una respiración grupal que se movilizó con las manos nuevamente. Esto dio pie a preguntar por el significado que le damos al discurso mismo, a las palabras, siendo el cuerpo parte de las trampas del lenguaje.

### *Sesión 5. Gabriel Marcel: invocando cuerpos*

En la última reflexión de un texto filosófico, se decidió compartir parte del libro *Diario metafísico*, de Gabriel Marcel, en donde se encuentran cavilaciones sobre el misterio como parte de la condición humana y cómo éste abre la disyuntiva lingüística, aunque finalmente ontológica, entre el ser y el tener.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Cabe mencionar que en esta sesión y en la siguiente tuvimos la presencia del hermano de ocho años de una de las estudiantes, quien participó de manera activa, lo cual nos dejó una experiencia muy enriquecedora.



Para abrir la sesión se planeó hacer una actividad al aire libre en la cual exploraran con distintos objetos como si los vieran por primera vez, pero no se contaba con la sorpresa de la lluvia, así que se decidió recibirla tal como ésta es y explorarla también con una percepción más aguda. Esto generó en los jóvenes una serie de sensaciones no sólo de diversión (y afortunadamente no de rechazo ante la actividad), sino también de reflexión sobre su manera de vivir lo cotidiano, sin sorprenderse ya, sin detenerse ni sentir.

Y después de la tormenta... el sentir la reflexión: *¿qué es el misterio para ti?, ¿cómo lo experimentaste en la actividad?* Ahí comenzó una charla muy enriquecedora acerca de su manera de percibir su propio cuerpo no como algo externo, sino como ellos mismos, como su propio ser.

El ser amado, el amigo, la familia, es también misterio ante los propios ojos, ante la existencia propia, pero su presencia invoca, llama y compromete en todos los aspectos, desde cómo se acompaña en un *nosotros* en el movimiento hasta cómo se comparte el sentido de éste con la otredad. La danza es el canal que ha permitido generar esta sensibilización que no se reduce a ver o tocar amablemente al prójimo, sino que busca generar movimientos orgánicos que dejen fluir y convivir a los cuerpos durante el contacto con un sentido.



### *Sesión 6. Cierre: corporeizando la filosofía*

Llegando a la sexta sesión ya se tenía un grupo lo suficientemente consolidado como para generar una puesta en escena juntos y compartir las experiencias más significativas para los jóvenes. Esta sesión fue dedicada a una organización grupal creativa, sabiendo que todavía no era el final del taller, sino que era el paso previo al gran salto a la escena de la filosofía corporal.

¿Por qué hacerlo escénico y no sólo entre nosotros? Porque el escenario, sea el que sea, exige una proyección, una expresión corporal y energética que busca comunicar algo con sentido a un público también activo, que no sólo observa, sino que también está lleno de intenciones que quieren comprender y experimentar lo que visualiza. Ese diálogo es también el del teatro del mundo cuando buscamos transmitir algo a otro, la filosofía es así el teatro dinámico de la experiencia viva que entra también por los poros. Vivir con los jóvenes esta construcción escénica es también abrir cajas de pandoras llenas de corazones activos y deseos de generar un trabajo en equipo para compartirlo.

### *Función Filosofías en Movimiento (13 de noviembre)*

La función se realizó en un espacio alternativo en la institución destinado a un estudio de televisión. Adaptamos el



espacio con mamparas y telas que permitieron ambientar todo para lograr construir el escenario.

En el público se encontraban alumnos y profesores, y ambos recibieron la puesta en escena con una actitud de apertura muy favorable, incluso solicitando informes del taller, lo cual fue un aliciente para generar más espacios dentro de la escuela para desarrollar Filosofías en Movimiento.

Una vez que el público se retiró, volvimos a esa intimidad como grupo aún en el escenario para que los jóvenes tuvieran la oportunidad de decir todo lo que sintieron tanto en la función como en el taller. Aquí se dejó ver su satisfacción no sólo con el taller sino consigo mismos como personas, al

haber logrado presentarse en escena de manera tan abierta como para decir su propio diálogo sin palabras desde la garganta, sino con un discurso corporal. De igual manera externaron sus prejuicios con respecto de la filosofía, agradecidos por haberla vivido de manera diferente a la académica, a la establecida, a la no estandarizada para un examen.

## *Conclusiones*

Poner al cuerpo en la labor de la docencia fue un acto de compromiso con el prójimo, pues llevó a todos a generar un ambiente de respeto que definitivamente nos enriqueció como seres de aprendizaje. Así, ser docente se tradujo en ser también un cuerpo personal que aprende, que crea y comparte con los otros. La relación dialógica y no distante entre profesor y alumno nos abrió el panorama educativo, tomando en cuenta los deseos, sentires y reflexiones de cada uno de los participantes en el escenario de la filosofía, como cuerpos que existen y son diferentes cada día. Lo que en danza se puede observar en un movimiento es lo que se pudo vivir con los estudiantes: el cuerpo se dispone de una forma un día, cuando reproduce el movimiento al día siguiente el cuerpo está dispuesto de otra forma. Si el bailarín guardó una memoria corporal veraz se acercará al perfeccionamiento de su danza, pero si no lo llevó a una experiencia viva y orgánica, entonces difícilmente se moverá en autenticidad. Es así como la filosofía también se vive y se contrapone a los sinsentidos de la reproducción conceptual, vacía y acrítica de la realidad presente.

Es relevante y urgente cambiar la manera de enseñar filosofía, no con un afán de innovación que vaya *ad hoc* con un avance técnico, sino porque resultó de suma importancia que hubiera una coherencia entre la filosofía dicha y la filosofía que se vive, partiendo de la premisa de que el cuerpo no sólo es un medio de aprendizaje, sino que es unidad, es



cuerpo subjetivo que siente, experimenta y percibe. Por eso la filosofía no nace como un pensamiento estéril, exento de materia, intocable y no tocado, sino que surge de entrañas que buscan un sentido, de la piel que siente al mundo y busca dilucidarlo.

Así, en este camino recorrido se asumió como un gran aprendizaje el dar cuenta de que hablar de la experiencia del cuerpo integrado en la enseñanza de la filosofía implica hacer un análisis profundo sobre las distintas formas que hay en la educación actual de reconocer al cuerpo, o bien de excluirlo. Las intenciones y móviles de esta propuesta van más allá de la realización de una estrategia que use al cuerpo como medio de asimilación de aprendizajes, pues de ser así nuestro objetivo quedaría contradicho: se vería al cuerpo como una herramienta que bien se puede tomar en cuenta o no, que bien sirve para ciertas situaciones y ciertos resultados o no. Con todo, resignificar al cuerpo desde una actividad consciente y crítica de lo que se es tiene implicaciones directas en la existencia de los sujetos, irreversibles, que dan cuenta de los artificios que el pensamiento filosófico hereda en esta época, dando por hecho que los seres humanos son mentes separadas de la carne, propensa a asimilar contenidos mecanizados, no asimilados, no sentidos.

Lo vivido en el taller con todo lo que implicó ha permitido reflexionar sobre la relevancia de los sentidos a lo largo de la vida humana, siendo ellos una punta de lanza para el aprendizaje veraz. El cuerpo es palabra encarnada al sentir la filosofía y la palabra es cuerpo dicho en diferentes voces cuando el filosofar es un compromiso verdadero con el mundo, desde la pregunta y el asombro hasta la indagación entre sus ramas y senderos. Los movimientos de un bebé son elásticos y veraces, sus sonrisas y gestos que poco a poco se traducen en impulsos, los cuales se educan y algunos de reprimen para la convivencia social. Como vimos anteriormente, se educa la mirada, la risa, el caminar y hasta el vestir. Hacer caso a los impulsos y a los mensajes del cuerpo no es viable para llevar una vida en sociedad aceptable,

por eso la escuela funge también como un sistema para sedar las emociones y enseñar en de qué manera el cuerpo se puede desenvolver.

La búsqueda del taller Filosofías en Movimiento fue precisamente conmover a los jóvenes ante la expresión del cuerpo en el conocimiento de sí mismos, ya que al ser un camino inagotable conlleva a despertar los sentidos y formas de dirigirse por su vida. ¿Cómo conocerse a sí mismo sin llegar a una experiencia del cuerpo en la educación? Si la filosofía defiende una transparencia abarcadora del conocimiento, cuestionando e indagando, la subjetividad es el punto de partida que se mueve por la voluntad de ser para tomar esa forma de vida curiosa. En el siglo XXI se van dando poco a poco las actividades que ponen al cuerpo en el centro de atención desde distintas miradas, esto habla una necesidad de reconocimiento de sí entre esa neblina confusa de las situaciones sociales actuales. Así, la educación no puede desamparar a los sujetos deseantes de un encuentro consigo mismos, mucho menos lo puede hacer la filosofía.

Nuestra propuesta educativa fue completamente viable y entusiasta con los jóvenes por la confianza que tuvimos desde el inicio en su pensamiento y sus propias propuestas vivenciales. Decir que el cuerpo está integrado en la experiencia viva y que no existen las dualidades impuestas por la tradición filosófica no significó que entonces no fuera necesario ya nombrar al cuerpo en la vida educativa, al contrario, lo nombramos porque decir *cuerpo* es decir *experiencia sentida*, decir *corporeidad* es decir *forma de ser en el mundo*. Y sí se hace necesaria su presencia en la educación actual y sobre todo en la enseñanza de la filosofía porque los jóvenes mismos y las instituciones nos mostraron cómo en la práctica hay una contradicción entre lo que se dice conceptualmente y lo que se vive verazmente.

Existe asimismo en un campo amplio del profesorado de filosofía una apatía y desinterés por innovar su actividad docente con los jóvenes, conformándose con prácticas tradicionales que ya han cansado a los estudiantes desde hace

mucho tiempo. Los filósofos esencialistas, positivistas y universalistas, tanto como los filósofos eclécticos, profesores repetidores de conceptos estériles, han hecho labor de alejamiento por parte de la juventud ante la actividad filosófica, siendo ésta urgente para la situación social de nuestros días.

Entre guerras, pobreza, políticas represoras, reformas educativas que apuestan por más ignorancia, discriminaciones de múltiples tipos, cuerpos mutilados, cuerpos desparecidos, cuerpos sin presencia real entre los brazos de sus familias, los jóvenes pueden proponer movimientos y expresiones que ensamblen la profundidad de su crítica con la profundidad de su sensibilidad para incluirse en una educación pacífica y humana, resignificando su existencia y la escuela misma. Es por ello que se busca fervientemente que la filosofía viva para transformar, para conmover y para crear, siempre en movimiento, danzando la vida.

En la actualidad, lo planteado como labor docente en esta intervención ha dado un giro absoluto. Nuestro lugar de enseñanza es la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del Instituto Nacional de Bellas Artes,<sup>5</sup> por lo que ahora la población estudiantil con la que se convive es de la licenciatura en Danza Clásica (que, a pesar de cursar un nivel universitario, van terminando su secundaria y otros están cursando la preparatoria, esto por la naturaleza de la formación corporal de la danza clásica). Igualmente, ahí impartimos clase a estudiantes de las licenciaturas en Docencia en Danza Clásica y en Coreografía (todos ellos tienen sus estudios de nivel medio superior terminados y algunos incluso cuentan con otra licenciatura). En este espacio, la aplicación de esta propuesta de maestría ha sido plenamente respetada por los estudiantes, y llevada a cabo

<sup>5</sup> Las dos fotografías de este apartado son igualmente de la autoría de Brenda Hernández Reyes, y corresponden a dos funciones distintas con mis estudiantes actuales en 2017 y 2018. (Primera fotografía) Temática: "58 indicios sobre el cuerpo" del filósofo francés Jean-Luc Nancy (2006). Bailarines: Paul, Axel y Aletia (Segunda fotografía) Temática: Pensamiento complejo y Fenomenología. Bailarín: Cristóbal.

de una forma muy particular, pues las materias que impartimos son teóricas y con contenidos filosóficos, lo cual ha permitido llevarlos a la práctica aprovechando su cercanía con la expresión corporal. En la educación dancística se encuentran otros tipos de represiones corporales, técnicas y disciplinarias con miras a un ideal de cuerpo bello y bien formado para bailar; pero definitivamente las modificaciones que se tuvo que hacer en el aula formal ya no fueron necesarias en este contexto. Ahora el reto que se ha presentado es llevar a los cuerpos libres en movimiento a una actitud de reflexión y hábitos de lectoescritura que no tienen, darle sentido a su danza, darle contenido a los movimientos que sus cuerpos emanan, siguiendo con la línea de pensamiento integral que nació en el proyecto Filosofías en Movimiento.

Cabe mencionar que para la institución ha sido una experiencia llena de contrastes, pues defiende que las materias teóricas se queden sin práctica escénica porque ya existen las materias prácticas para los bailarines, por lo que para nosotros sigue siendo difícil romper con los dualismos y separatismos que la misma educación actual promueve en pleno siglo XXI en nuestro país. Incluso se pretende reducir el número de horas destinadas para las materias “teóricas”, lo cual refleja que aún falta mucho camino por recorrer y conciencias que despertar ante el valor del pensamiento complejo y la integración real del cuerpo fenomenológico en las escuelas.

Sin embargo, la fenomenología de Merleau-Ponty, el existencialismo y la teoría Gestalt siguen acompañando este proceso pedagógico, defendiendo el ser-cuerpo, tratando de transformar el artificio de la separación entre la teoría y la praxis como una forma de visión fragmentaria del ser humano. ¿Cómo se transforma en este contexto? Confrontando a los estudiantes con el análisis profundo y detenido de los textos filosóficos, adentrándolos en un contexto cultural real y confrontándolos con las preguntas existenciales más cercanas a ellos como personas y artistas. Algunos de los cues-



tionamientos que han determinado de manera sustancial su quehacer reflexivo como artistas escénicos han sido los siguientes: *¿soy o tengo un cuerpo?, ¿qué implicaciones tiene concebirme en quiasma para mi danza?, ¿cómo he construido mi corporeidad a partir de una idea de género y cómo la reflejo en mi danzar?, ¿qué da la danza en una sociedad violenta?, ¿qué papel juega la conciencia del fenómeno de la muerte en la concepción de mi corporeidad?* El hábito del diario filosófico, de llevar a escena lo leído y escrito, sigue efectuándose, ahora de una manera mucho más profunda, pues el tiempo destinado a la asignatura es un año con cada grupo, generando resultados muy enriquecedores para una visión de la filosofía diferente.

Después de desarrollar en ambas realidades educativas esta propuesta, se han subsanado situaciones emocionales complejas en los estudiantes, logrando también una resiliencia a partir de una actitud filosófica-crítica-amorosa ante el mundo habitado. La escritura, la mirada, el cuestionamiento, el diálogo, el abrazo, la caricia, las dinámicas de desplazamiento y propiocepción cuidadosa transforman las



relaciones con lo existente y promueven una claridad sobre el valor de luchar por la paz en las sociedades, incluyendo los espacios escolares. Así, la escuela se transforma en una extensión de su corporeidad compartida, espacio de seguridad y expansión de su ser. Y para que esto siga rindiendo frutos, es necesario romper el paradigma de la dupla separatista teoría y práctica, cuerpo y pensamiento, para entonces abrazar a la diversidad-del-ser-cuerpo hasta lograr una educación para la paz, moviente, profunda y compleja.

---

## SIGLAS

@

|          |  |
|----------|--|
| ANUIES   | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior |
| CCH      | Colegio de Ciencias y Humanidades  |
| CLACSO   | Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales                               |
| COMIE    | Consejo Mexicano de Investigación Educativa                                |
| Conacyt  | Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología                                   |
| CONAPRED | Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación                           |

|        |  |
|--------|--|
| DGRIE  | Dirección General de Incorporación y Revaluación de Estudios     |
| ENP    | Escuela Nacional Preparatoria                                    |
| FCE    | Fondo de Cultura Económica                                       |
| FES    | Facultad de Estudios Superiores                                  |
| FFL    | Facultad de Filosofía y Letras                                   |
| IJJ    | Instituto de Investigaciones Jurídicas                           |
| IISUE  | Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación |
| INBA   | Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura                  |
| INEE   | Instituto Nacional de Evaluación Educativa                       |
| INEGI  | Instituto Nacional de Estadística y Geografía                    |
| IRE    | Iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación          |
| MADEMS | Maestría en Docencia para la Educación Media Superior            |
| OFM    | Observatorio Filosófico de México                                |
| RIEMS  | Reforma Integral a la Educación Media Superior                   |
| SEGOB  | Secretaría de Gobernación  |



|        |  |
|--------|--|
| SESNSP | Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública               |
| IGI    | Índice Global de Impunidad   |
| UAM    | Universidad Autónoma Metropolitana   |
| UNAM   | Universidad Nacional Autónoma de México  |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

---

## SOBRE LOS AUTORES

@

**GUILLERMO CALLEJAS BUASSI.** Docente de Lógica y Filosofía en la FES Acatlán. Asimismo, imparte clase en el Instituto Teológico Agustiniiano y la Universidad Católica Lumen Gentium. Graduado de la MADEMS Filosofía en 2015. Este trabajo tiene su origen en la tesis “Propuesta didáctica para el logro de aprendizajes significativos en la materia de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, cuya tutora fue la doctora Olivia Mireles Vargas.

**YENIZA CASTRO PERDOMO.** Profesora de Filosofía en el Colegio de Bachilleres núm. 14 Milpa Alta, imparte las materias de Introducción a la Filosofía, Ética, Problemas Filosóficos, Lógica y Argumentación. Graduada del programa MADEMS Filosofía en 2015. Este trabajo se desprende de la tesis “Enseñanza de la ética a través de la pregunta que refuta: una propuesta para el bachillerato”, cuya tutora fue la doctora Olivia Mireles Vargas.

— | @ | —  
í

**PAOLA MARÍA DEL CONSUELO CRUZ SÁNCHEZ.** Docente de Filosofía I y II y Temas Selectos de Filosofía en el CCH Naucalpan, así como profesora de Temas Selectos de Hermenéutica en la FES Acatlán. Graduada de MADEMS Filosofía en 2011. Este trabajo deriva de la tesis “Prácticas didácticas para la motivación del pensamiento crítico y la formación de autonomía en los estudiantes”, cuyo tutor fue el doctor Mauricio Pilatowsky Braverman.

**MANUEL ALEJANDRO MAGADÁN REVELO.** Profesor asociado en el CCH Sur, de la UNAM. Graduado de la MADEMS Filosofía en 2013. Este trabajo se desprende de la tesis “Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior”, cuyo tutor fue el doctor Mauricio Pilatowsky Braverman.

**OLIVIA MIRELES VARGAS.** Investigadora del IISUE, profesora y tutora de la MADEMS, tutora del Posgrado en Pedagogía, todo ello en la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son las representaciones sociales y el posgrado. Entre sus publicaciones más recientes destaca el libro *Representación social de la excelencia académica. Un estudio en el posgrado universitario*, editado por el IISUE-UNAM. Forma parte de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (RENIRS) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha dirigido diversas tesis de licenciatura y posgrado.

**RAISSA POMPOSO GÓMEZ.** Docente en la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del INBA. Actualmente es coordinadora de la Cátedra Extraordinaria Gloria Contreras en Danza de la Coordinación de Difusión Cultural UNAM y Danza UNAM. Graduada en la MADEMS Filosofía en 2016, con mención honorífica y merecedora de la medalla Alfonso Caso. Este escrito se basa en la tesis “La experiencia del cuerpo como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía en la Educación Media Superior”, dirigida por el doctor Mauricio Pilatowsky Braverman, en la FES Acatlán.

## BIBLIOGRAFÍA



ADORNO, Theodor. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós.

ADORNO, Theodor. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.

ARENDT, Hannah. (2012). *Conferencias sobre la filosofía política de Kant*. Barcelona: Paidós.

ARENDT, Hannah. (2014). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de la educación superior*. México: Autor.

AUSUBEL, David. (1960). "The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material". *Journal of Educational Psychology*, 51 (5), 267-272.

AYUSTE, Ana; Flecha, Ramón; López Palma, Fernando; y Lleras, Jordi. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica: comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.

BAGGINI, Julian; y Stangroom, Jeremy. (2008). *¿Pienso luego existo? El libro esencial de juegos filosóficos*. Barcelona: Paidós.



- BELTRÁN HERRERA, Ofelia; y Díaz-Barriga, Frida. (2011, enero-junio). "Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM". *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13 (1). Recuperado el 10 de mayo de 2020 de <http://www.redalyc.org/pdf/802/80218382008.pdf>
- BENJAMIN, Walter. (1993). *La metafísica de la juventud: la enseñanza de la moral*. Barcelona: Paidós.
- BENJAMIN, Walter. (s.f.). *Tesis sobre el concepto de la historia* [pdf] (Bolívar Echeverría, ed. y trad.). Recuperado el 10 de enero de 2021 de [http://www.bolivare.unam.mx/images/traducciones/traducciones/posts/tesis\\_sobre\\_la\\_historia\\_y\\_otros\\_fragmentos/downloads/Benjamin\\_tesis\\_sobre\\_la\\_historia.pdf](http://www.bolivare.unam.mx/images/traducciones/traducciones/posts/tesis_sobre_la_historia_y_otros_fragmentos/downloads/Benjamin_tesis_sobre_la_historia.pdf)
- BIGGS, John. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- BONILLA, Marcial. (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: nacional*. México: Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica.
- BORDAS ALSINA, Ma. Inmaculada; y Cabrera Rodríguez, Flor. (2001). "Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso". *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 25-48.
- BÓRQUEZ BUSTOS, Rodolfo. (2009). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- BOURDIEU, Pierre; y Wacquant, Loïc. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- BROWN, James Robert (2005). "The Structure of Thought Experiment". En James Robert Brown, *The Laboratory of the Mind: Thought Experiments in the Natural Sciences*. Nueva York: Routledge. 33-48.

- BRUN, Jean. (2001). *Sócrates*. México: Cruz.
- BUBER, Martin. (1995). *El eclipse de Dios. Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUBER, Martin. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmol.
- CAMPOS, Miguel Ángel. (2019). *Investigar la educación. El compromiso de saber*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.
- CANTILLO, José. (1995). *Los dilemas morales, un método para la educación en valores. Materiales para trabajar en el aula los temas transversales y la ética*. Valencia: Nau Llibres.
- CARPENTER, Michelle; y Polansky, Ronald M. (2002). "Variety of Socratic Elenchi". En Alan Scott Gary, *Does Socrates Have a Method?: Rethinking the Elenchus in Plato's Dialogues and Beyond*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. 89-100.
- CARR, Wilfred. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación* (Juan Godó Costa, Trad.). Barcelona: Laertes.
- CASSIRER, Ernst. (2014). *Rousseau, Kant, Goethe. Filosofía y cultura en la Europa del siglo de las Luces*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTAÑÓN, Roberto; y Seco, Rosa María (coords.). (2000). *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- CASTRO, María Inés; Rodríguez, Azucena; y Smith, Marcia. (2014). *La construcción de la ciudadanía en la educación media superior. Un estudio de caso sobre los docentes de la UNAM*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- CAZDEN, Courtney. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CERLETTI, Alejandro. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CERLETTI, Alejandro. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CHEHAYBAR, Edith. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). (1971, 1 de febrero). "Gaceta Amarilla. Número extraordinario". *Gaceta UNAM*, pp. 1-7.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). (1996). *Plan de estudios actualizado*. México: Autor.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). (2003). *Programas de estudio. Filosofía I y II*. México: Autor.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). (2016). *Programas de estudio Área Histórico Social, Filosofía I y II* [pdf]. Recuperado el 10 de mayo de 2020 de [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA\\_I\\_II.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf)
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). (2018). *Programas de estudio área Histórico Social. Filosofía I y II*. México: Autor.
- COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES (CCH). (2020). *Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades* [pdf]. Recuperado el 17 de marzo de 2020 de <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/MODELO%20EDUCATIVO%20DEL%20COLEGIO%20DE%20CIENCIAS%20Y%20HUMANIDADES.pdf>

- COLL, César. (1990). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje". En Jesús Palacios González, Álvaro Marchesi Ullastres y César Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 157-188.
- COLL, César. (2003). "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?". En Antonio Bolívar y Elena Barberá (eds.), *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó. 11-30.
- COLL, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras, Mariana; Onrubia, Javier; Solé, Isabel; y Zabala, Antoni. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CONDE, Silvia. (2015). *La formación ciudadana en México*. México: Instituto Nacional Electoral.
- CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (COMIE). (2017). *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado el 04 de marzo de 2020 de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED). (2019). *Jóvenes, tolerancia y no discriminación*. Recuperado el 15 de abril de 2020 de <http://conectate.conapred.org.mx/index.php/2020/07/28/jovenes-tolerancia-y-no-discriminacion/>
- COX, Cristián; Bascopé, Martín; Castillo, Juan Carlos; Miranda, Daniel; y Bonhomme Macarena. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Oficina Internacional de Educación.
- CRUZ, Paola. (2011). *Prácticas didácticas para la motivación de pensamiento crítico y formación de autonomía en los estudiantes*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Méxi-



co). Recuperada el 15 de abril de 2019 de <http://132.248.9.195/ptb2011/octubre/0673666/Index.html>

DELORS, Jacques (dir.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Santillana.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona: Pomares.

DÍAZ-BARRIGA, Frida. (2011). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.

DÍAZ-BARRIGA, Frida; y Hernández Rojas, Gerardo. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

DILTHEY, Wilhelm. (2010). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP). (2012). *IV Encuentro Interinstitucional de Filosofía. Líneas de investigación filosófica en la Educación Media Superior*. Encuentro celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México. Recuperado el 7 de febrero del 2013 de <http://filosofia.dgenp.unam.mx/inicio/Quines-somos/formatos/encuentro-2012>

DURKHEIM, Émile. (1990). *El suicidio*. México: Premia.

FLAVELL, John. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.

FRAGOSO RUIZ, Virginia. (2011, junio). "Peculiaridades en la formación de profesores del CCH". *Eutopía Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato* (16), 75-81.

- FREIRE, Paulo. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Aurora.
- FREIRE, Paulo. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA MORIYÓN, Félix (coord.) (2002). *La estimulación de la inteligencia*: Madrid, Ediciones de la Torre.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (2012). "Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente". En Marcela Gajardo (comp.), *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina*. México: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano; Secretaría de Educación Pública; Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe. 119-171.
- GRANJA, Dulce María. (2010). *Lecciones de Kant para hoy*. Barcelona: Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.
- HEIDEGGER, Martin. (1983). *¿Qué es metafísica? Y otros ensayos*. Buenos Aires: Fausto.
- HEIDEGGER, Martin. (2003). *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, Efrén. (2007). *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, Gerardo. (2001). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- HIERRO, Graciela. (1996). *La enseñanza de la ética*. Cuadernos del Seminario de Pedagogía Universitaria; Universidad Nacional Autónoma de México.
- HORKHEIMER, Max. (2007). *Crítica a la razón instrumental*. Buenos Aires: Caronte.
- HURTADO, Guillermo. (2019, 16 de marzo). “La enseñanza de la filosofía y su transformación en México” (en línea). *La Razón de México*. Recuperado el 10 de enero de 2021 de <https://www.razon.com.mx/opinion/la-ensenanza-de-la-filosofia-y-la-transformacion-de-mexico/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). (2019, noviembre). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia en contra de la mujer*. [Comunicado de prensa]. Recuperado el 15 de marzo de 2020 de [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019\\_Nal.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Violencia2019_Nal.pdf)
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE). (2018). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana Cívica 2016. Informe nacional de resultados*. México: Autor.
- JASPERS, Karl. (1998). *El problema de la culpa*. Barcelona: Paidós.
- KANT, Immanuel (2008b). *Teoría y praxis*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- KANT, Immanuel. (1900). *Crítica de la razón pura*. Berlín: Edición de la Academia de Ciencias de Berlín.
- KANT, Immanuel. (1989). *Metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- KANT, Immanuel. (2004). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfguara; Santillana.

- KANT, Immanuel. (2007a). *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa.
- KANT, Immanuel. (2007b). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- KANT, Immanuel. (2008). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es ilustración?* Buenos Aires: Caronte.
- KANT, Immanuel. (2009). *Crítica de la razón pura*. México: Taurus.
- KANT, Immanuel. (2013). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KOHAN, Walter. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso Editorial.
- LIPMAN, Matthew. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, Matthew; Sharp, Ann Margaret; y Oscanyan, Frederick. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LLAVEN NUCAMENDI, María Elena. (1979). “¿Estamos verdaderamente enseñando a enseñar y enseñando a aprender?”, *Cuadernos del Colegio* (3), 9-13.
- LUCIO GIL, Rafael. (2018). “La metacognición y la autorregulación, dinamizadores estratégicos de la formación docente”. En Rafael Lucio Gil, *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 303-332.
- LUHMANN, Niklas. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- MACH, Ernst. (1948). *Conocimiento y error*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.

- MAGADÁN REVELO, Manuel Alejandro. (2013). "Metodología existencial para la didáctica filosófica en la educación media superior". (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México).
- MARRAUD, Huberto. (2013). *¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ ESPINOSA, Miguel Ángel (coord.). (2012). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe. (2017). *El futuro de la educación media superior: los retos de la universalización* [pdf]. Recuperado el 10 de mayo de 2020 de [http://www.fmrizo.net/fmrizo\\_pdfs/capitulos/C%20053%202012%20Futuro%20EMS%20Mexico.pdf](http://www.fmrizo.net/fmrizo_pdfs/capitulos/C%20053%202012%20Futuro%20EMS%20Mexico.pdf)
- MARTÍNEZ, Adrián; Laguna, Javier; García, María Concepción; Vázquez, Isabel; y Rodríguez, Rodolfo. (2005). *Perfil de competencias del tutor del posgrado de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARUNY CURTO, Lluís. (1989). "La intervención pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, (174), 11-15.
- MARVÁN, María; Navarro, Fabiola; Bohórquez, Eduardo; y Concha, Hugo. (2015). *La corrupción en México: percepción, prácticas y sentido ético*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas; Universidad Nacional Autónoma de México.
- MATE, Reyes. (1998). *Heidegger y el judaísmo: Y sobre la tolerancia compasiva*. Barcelona: Anthropos.
- MCLAREN, Peter. (2005). *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

- MIRANDOLA DELLA, Pico Giovanni. (s.f.). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Recuperado el 10 de enero de 2021 de <https://ciudad-seva.com/texto/discurso-sobre-la-dignidad-del-hombre/>
- MORADO, Raymundo. (s.f.). *La enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS*. Recuperado el 10 de enero de 2021 de <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm>
- MORALES LIZAMA, Fausto. (2013). *Desarrollo de competencias educativas, guía para la elaboración de secuencias didácticas para el docente de bachillerato*. México: Trillas.
- MORALES, Manuel. (2007). *Evaluación diagnóstica de planes de estudio de planes y programas de estudio. El caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM*. (Tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional).
- MORATALLA, Tomás. (2017). “Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación”. En Irazema Edith Ramírez Hernández (comp.), *Voces de la filosofía de la educación*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 145-171.
- MUÑOZ CORONA, Lucía; y Ávila Ramos, Juventino (coords.). (2012). *Población estudiantil del CCH ingreso, tránsito y egreso*. México: Universidad Nacional Autónoma de México; Colegio de Ciencias y Humanidades.
- PAUL, Richard; y Elder, Linda. (2003). *Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Foundation for Critical Thinking.
- PAUL, Richard; y Elder, Linda. (2007). *The art of Socratic Questioning* [pdf]. Recuperado el 9 de septiembre de 2012 de [https://www.criticalthinking.org/TGS\\_files/SocraticQuestioning2006.pdf](https://www.criticalthinking.org/TGS_files/SocraticQuestioning2006.pdf)

- PERELMAN, Chaïm; y Olbrechts-Tyteca, Lucie. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- PERRENOUD, Philippe. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PFALLER, Robert. (2010). “Lo desconocido familiar, lo siniestro, lo cómico: los efectos estéticos del experimento mental”. En Slavoj Žižek (ed.), *Lacan: los interlocutores mundos*. Madrid: Akal. 259-282.
- PLATÓN. (1985). *Diálogos*, vols. I y IV. Madrid: Gredos.
- POPPER, Karl. (1991). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- POY, Laura; y Sánchez, Arturo. (2014, 26 de septiembre). “Filósofos piden a la SEP modificar perfil para maestros de ética y lógica”. *La Jornada*, p. 41.
- PUIG, Joseph. (1995). “Construcción dialógica de la personalidad moral”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (8). Recuperado el 03 de marzo de 2020 de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie08a04.htm>
- REVENGA, Alberto. (2010). “Las relaciones entre filosofía y didáctica”. En Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez (coords.), *Didáctica de la filosofía*. Barcelona: Graó. 11-36.
- RIBAYA, Francisco. (2011). “La gestión del absentismo escolar”. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (44). Recuperado el 23 de marzo de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625520>
- ROMO, Alejandra. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. (1976). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Bruguera.

SÁNCHEZ, Ricardo; y Arredondo, Martiniano (coords.). (2001). *Pensar el posgrado: eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

SÁNCHEZ, Ricardo; y Arredondo, Martiniano (coords.). (2004). *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (2004). “El pez en el agua. La micropolítica desde dentro de la escuela”. *Organización y gestión educativa*, XII (4), 17-21.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2008, marzo). “Acuerdo número 438 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria” [pdf]. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 07 de enero de 2021 de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a438.pdf>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2008, septiembre). “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad”. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 25 de noviembre de 2020 de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008)

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN (SEGOB). (2013, febrero). “Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo



- 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado el 25 de noviembre de 2020 de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- SEESKIN, Kenneth. (1987). *Dialogue and Discovery. A Study in Socratic Method*. Nueva York: State University of New York Press.
- TOOLEY, Michael. (1983). *Abortion and infanticide*. Oxford: Clarendon Press.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (2019b). “Estímulo para la graduación oportuna”. Recuperado el 23 de marzo de 2020 de [https://www.posgrado.unam.mx/alumnos/apoyo\\_alumnos/estimulo\\_GO.php](https://www.posgrado.unam.mx/alumnos/apoyo_alumnos/estimulo_GO.php)
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (1964). *Programa de estudios de la asignatura de ética*. México: Escuela Nacional Preparatoria; Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (2003). *Proyecto de creación. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. México: Autor.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (2015). *Proyecto de adecuación y modificación del plan de estudios de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. México: Autor.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (2018). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*. México: Autor.
- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (2019a). *Proyecto de modificación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior*. México: Autor.

- UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). (2020). *¿Quiénes son y qué hacen por mí?* Recuperado el 10 de enero de 2020 de <http://madems.posgrado.unam.mx/docentes/respuestas.html>
- VAN EEMEREN, Frans; y Grootendorst, Rob. (1992). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- VARGAS LOZANO, Gabriel. (2011). “Esbozo de la situación de la enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares del Distrito Federal”. En Gabriel Vargas Lozano (comp.), *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México: Torres Asociados. 115 a 138.
- VELASCO, Juan; y García Madruga, Juan Antonio. (1997). “La búsqueda de contraejemplos como estrategia metalógica. Un estudio sobre la influencia de su entrenamiento en el razonamiento silogístico”. *Revista Infancia y Aprendizaje* (80). Recuperado el 26 de abril de 2013 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48568>
- VELÁZQUEZ ALBO, María de Lourdes. (1992). *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario*. México: Cuadernos del Centro de Estudios sobre la Universidad; Universidad Nacional Autónoma de México.
- VILLORO, Luis. (2010). *Los retos de la sociedad por venir. Ensayos sobre justicia, democracia y multiculturalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VLASTOS, Gregory; y Burnyeat, Miles. (1995). *Socratic Studies*. Cambridge University Pres.
- ZAID, Gabriel. (2013, noviembre). “Las paradojas de la cultura”. *El Ángel de Reforma*, (s.p.).

ZAMORA, José Antonio. (2008). "El perdón y su dimensión política". En Eduardo Madina; Reyes Mate; Juan Mayorga; Miguel Rubio; y José Zamora, *El perdón, virtud política. En torno a Primo Levi*. Barcelona: Anthropos.

ZORRILLA, Juan Fidel (2012). "La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un Sistema Nacional de Educación Media Superior". En Miguel Ángel Martínez (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. México: Fondo de Cultura Económica. 17-129.

ZULETA ARAÚJO, Orlando. (2005). "La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje". *Educere*, 9 (28). Recuperado el 17 de diciembre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

---

## ÍNDICE

@

Presentación

*María Esther Urrutia*

9

Introducción

*Olivia Mireles Vargas*  
*y Moisés Ornelas Hernández*

13

I

Avances, vicisitudes y retos  
de la madems filosofía

*Olivia Mireles Vargas*

23

II

Ética y didáctica de la autonomía

*Paola María del Consuelo Cruz Sánchez*

55

III

La pregunta que refuta:

una propuesta para la enseñanza de la ética

*Yeniza Castro Perdomo*

93

IV

Metodología existencial

como didáctica de la filosofía

*Manuel Alejandro Magadán Revelo*

123

— | @      í | —

V

Formación de experiencias  
y aprendizaje significativo en las aulas

*Guillermo Callejas Buasi*

169

VI

Expresión corporal y actividad filosófica

*Raissa Pomposo Gómez*

205

Siglas

247

Sobre los autores

251

Bibliografía

253



*Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato* fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se terminó de producir en noviembre de 2021. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida, exclusivo de la colección @Schola así como salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición, realizada por José Sefami Misraje (Paso de Gato Ediciones), la familia tipográfica completa Century Schoolbook en diferentes puntajes y adaptaciones. El diseño de la cubierta, los recursos electrónicos y la conversión digital, fueron elaborados por Proelium Editorial Virtual - Proelium Consultoría Empresarial, S.A. de C.V. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, coresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. Cuidó la edición Juan Carlos H. Vera.







MOR  
ALIS

COGNITIO



#### IMAGEN EN GUARDAS Y CUBIERTA

Pietro Ghigi (1806- ca.1830). *La astrología*. Basado en trabajos previos de Luigi Agricola (1759-1821) y de Raphael (1483-1520). Grabado sobre papel (31.1 x 26.9 cm.). Una mujer (*Sophia*) representa a la Astrología y/o a la Filosofía, sostiene dos libros, uno sobre otro; el primero *Naturalis* y encima de este *Moralis*. Como sugiriendo el dominio de lo moral sobre lo natural. El vestido de *Sophia* es un lienzo que expresa un viaje que inicia con el ascenso por las formas elementales y las plantas, pasando por los animales y llegando a los astros, a la altura de su vientre descansan los libros mencionados. Por otra parte y flanqueando sus lados ambos, dos personajes metafísicos que sostienen la leyenda dividida: CAVSARVM COGNITIO (el conocimiento de la causa). Otros elementos son dos columnas antropomorfas, entre las que descansa *Sophia*, asimiladas a la diosa Artemisa, potencia madre virgen, dadora de la abundancia natural que nutre a cualquiera que se aproxime a ella. Colección *Wellcome*. Referencia: *Wellcome Library* no. 25694i. <https://wellcomecollection.org>





## *Filosofía: caminos*

*diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato* es resultado del trabajo realizado por graduados de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior del campo de Filosofía y es un orgullo para MADEMS ser testigo de su surgimiento.

Los autores escribieron sus aportaciones con la finalidad de que las estrategias de enseñanza que presentan fueran de ayuda a otros docentes, no sólo de la valiosa disciplina de la Filosofía, sino que además puedan ser adaptadas a otros campos de conocimiento. De ahí la versatilidad de esta obra que hoy se ofrece a la comunidad.

El contenido aborda: avances, vicisitudes y retos de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en el campo de la Filosofía; Ética y didáctica de la autonomía; Metodología existencial como didáctica de la Filosofía; Expresión corporal y actividad filosófica; Formación de experiencias y aprendizaje significativo en las aulas, muy bien redactados por extraordinarios docentes.

*Filosofía: caminos diversos e innovadores para su enseñanza en el bachillerato* enfatiza la importancia de la formación docente para la enseñanza de esta materia en este nivel educativo.

@Schola

