

Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



**La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el
campo educativo**

Tesis

Para obtener el grado de

Maestría en Ciencias Educativas

Presenta

Noé Canseco Ramírez

Ensenada, Baja California, a 30 de noviembre de 2012



Ensenada, B.C. a 12 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Firma manuscrita en tinta azul que dice "M. Rodríguez Linares".

Mtra. María Antonieta Rodríguez Linares



Ensenada, B.C. a 12 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio



Ensenada, B.C. a 12 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

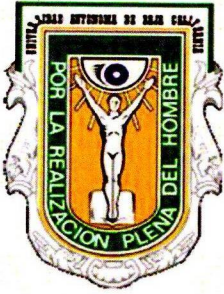
Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente


Dra. Guadalupe López Bonilla



Ensenada, B.C. a 12 de Noviembre de 2012

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Noé Canseco Ramírez** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Célida de los Ángeles Godina Herrera



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas



La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo

Tesis

Que para obtener el grado de
Maestría en Ciencias Educativas

Presenta

Noé Canseco Ramírez

Aprobada por:

Dra. Guadalupe López Bonilla

Directora de tesis

Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio

Sinodal

Mtra. María Antonieta Rodríguez Linares

Sinodal

Dra. Célida de los Ángeles Godina Herrera

Sinodal

Ensenada, Baja California, a 30 de noviembre de 2012



Resumen

En este trabajo analizo la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en dos campos sociales: el campo disciplinar y el campo educativo. En el campo disciplinar se analizaron entrevistas a profesores que se consideraron como especialistas en filosofía, mientras que en el campo educativo se analizaron a dos sub-campos sociales: profesores de filosofía con formación académica en filosofía y en un área distinta.

Para este análisis se utilizó la teoría de la reproducción que propone Bourdieu (1990, 1996, 1997, 2000, 2003, 2007, 2008). Esta teoría permitió ubicar a los actores (agentes) en campos sociales específicos, con sus trayectorias, tipos de capital adquirido y disposiciones particulares en función de esas trayectorias (habitus).

Por otro lado, el concepto de Conocimiento Pedagógico de Contenido (Segall, 2004; Gess-Newsome & Lederman, 1999; Salazar, 2005; Shulman, 1987; Grossman, Wilson & Shulman, 2005) sirvió para analizar los conocimientos necesarios para pedagogías específicas, en este caso, en la enseñanza de la filosofía. Este análisis tuvo como objetivo conocer si la formación disciplinar del profesor tenía alguna influencia respecto al tipo de textos que utiliza en las clases.

La formación disciplinar del profesor se analizó con la noción de trayectoria, capital, posturas (habitus) hacia la disciplina, hacia la docencia y para conocer cómo se sitúan los profesores frente a los textos. Para analizar este posicionamiento frente a los textos se utilizó la teoría de literacidad disciplinar (Moje et al., 2000, 2011) y eventos y prácticas de literacidad (Barton & Hamilton, 1999).

Palabras claves

Enseñanza de la filosofía, Bachillerato, Teoría de la reproducción, Conocimiento Pedagógico de Contenido, Literacidad disciplinar

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo económico brindado para la realización de esta tesis.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) por las facilidades para concluir satisfactoriamente este proyecto de investigación.

A todos los participantes por su accesibilidad, tiempo y palabras, y a aquellos a los que sin su ayuda hubiera sido imposible la realización de esta tesis: Ángel Xolocotzi Yáñez, José Antonio Vázquez Ambrosio, Rodolfo Fernández y Díaz, Antonio Cabeza Higareda, Leonor Barragán Resendiz, Gabriel Lascano Sahagún, Joaquín Aranda Olguín, Andrés García García, Rubén Félix, Lucina López Pérez y Miriam Ibarra Páez.

Agradezco al Colegio de Bachilleres Plantel Ensenada y a la Preparatoria Lázaro Cárdenas Plantel Tijuana por las facilidades para la realización de esta tesis.

Agradezco sinceramente a la directora de esta tesis, la Dra. Guadalupe López Bonilla por la guía, apoyo y vista crítica hacia el proyecto realizado. Decía Foucault que, en cierto sentido, somos aquello que ha sido dicho hace siglos, meses o semanas.

A la Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio, la Mtra. María Antonieta Rodríguez Linares y a la Dra. Célida Godina Herrera por leerme, ofrecerme su visión crítica y asesoría para esta tesis.

A mi padre, por creer en mí.

Agradezco a la Mtra. Claudia Navarro Corona por las confrontaciones epistemológicas, revisiones y amistad sincera que me ofreció a lo largo de esta tesis.

A Luna, que alumbra con su sombra mi oscuridad.

ÍNDICE

Índice

| | |
|--|-----------|
| 1. Introducción | 13 |
| 1.1 Planteamiento del problema | 13 |
| 1.1.1 Definición de Filosofía | 13 |
| 1.1.2 Enseñanza de la filosofía | 16 |
| 1.1.3 La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior en el contexto internacional | 17 |
| 1.1.4 México y la reforma integral de la educación media superior | 20 |
| 1.2 Objetivos | 23 |
| 1.3 Definiciones conceptuales | 24 |
| 1.4 Método | 25 |
| 1.5 Hallazgos, alcances y limitaciones | 25 |
| | |
| 2. Revisión de la literatura | 29 |
| 2.1 Consideraciones históricas y contextuales | 29 |
| 2.1.1 El contexto del profesor de filosofía en el bachillerato general | 29 |
| 2.1.2 El currículo de filosofía en el COBACH y Preparatoria Lázaro Cárdenas | 30 |
| 2.2 Estudios empíricos sobre la enseñanza de la filosofía | 39 |
| 2.2.1 Enseñanza de la filosofía como literacidad disciplinar | 39 |
| 2.3 Marco conceptual | 46 |
| 2.3.1 La teoría de la reproducción | 46 |
| 2.3.2 Conocimiento Pedagógico de Contenido | 52 |
| 2.3.3 El conocimiento de la materia | 58 |
| 2.3.4 El conocimiento de la materia para la enseñanza según Cess-Newsome. | 61 |
| 2.3.5 Literacidad disciplinar | 62 |
| | |
| 3. Método | 66 |
| 3.1 Descripción epistemológica del diseño | 66 |
| 3.2 Contexto del estudio | 67 |
| 3.3 Participantes | 68 |
| 3.3.1 Especialistas | 68 |
| 3.3.2 Docentes del nivel medio superior | 69 |
| 3.4 Instrumentos | 71 |
| 3.4.1 Cuestionario | 71 |
| 3.4.2 Entrevistas a profundidad | 71 |
| 3.4.3 Observación no participante | 72 |
| 3.5 Procedimiento de recogida de datos | 73 |
| 3.5.1 Revisión de documentos | 73 |

| | |
|---|-----------|
| 3.5.2 Cuestionario. | 74 |
| 3.5.3 Entrevista a especialistas | 75 |
| 3.5.4 Entrevistas a profesores del nivel medio superior | 75 |
| 3.5.5 Observación de clases | 76 |
| 3.6 Análisis de datos | 77 |
| 3.6.1 Análisis de documentos | 77 |
| 3.6.2 Cuestionario | 77 |
| 3.6.3 Entrevistas a especialistas | 77 |
| 3.6.4 Entrevistas a profesores del nivel medio superior | 80 |
| 3.6.5 Observación de clases | 81 |
| 4. Resultados | 84 |
| 4.1 Revisión de documentos | 84 |
| 4.1.1 Acuerdo 442 | 85 |
| 4.1.2 Acuerdo 444 | 86 |
| 4.1.3 Acuerdo 448 | 87 |
| 4.1.4 Programa de estudios | 87 |
| 4.2 Cuestionario | 99 |
| 4.3 Entrevista a los especialistas | 102 |
| 4.3.1 Especialistas y capital | 103 |
| 4.3.2. Campo social | 104 |
| 4.3.4 Noción de filosofía | 105 |
| 4.3.5 Visión de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato | 107 |
| 4.3.6 Observatorio Filosófico en México (OFM) | 108 |
| 4.3.6 Profesores de filosofía en el bachillerato | 109 |
| 4.3.7 Programa de estudios | 110 |
| 4.3.8 Prácticas pedagógicas | 112 |
| 4.3.9 Uso de textos | 114 |
| 4.4 Entrevistas a docentes del bachillerato: Juan Pablo | 116 |
| 4.4.1 Capital simbólico | 116 |
| 4.4.2 Campo social | 116 |
| 4.4.3 Conocimiento de la materia | 118 |
| 4.4.4 Uso de textos | 119 |
| 4.5 Entrevistas a docentes del bachillerato: Miguel | 122 |
| 4.5.1 Capital simbólico | 122 |
| 4.5.2 Campo Social | 123 |
| 4.5.3 Conocimiento de la materia | 124 |
| 4.5.4 Uso te textos | 126 |

| | |
|--|------------|
| 4.6 Entrevistas a docentes del bachillerato: Javier | 132 |
| 4.6.1 Capital cultural | 132 |
| 4.6.2 Campo social | 133 |
| 4.6.3 Conocimiento de la materia | 134 |
| 4.6.4 Uso de textos | 136 |
| 4.7 Entrevistas a docentes del bachillerato: Araceli | 138 |
| 4.7.1 Capital Cultural | 138 |
| 4.7.2 Campo social | 138 |
| 4.7.3 Conocimiento de la materia | 139 |
| 4.7.4 Uso te textos | 140 |
| 4.8 Observación de la clase de Miguel | 144 |
| 4.8.1 Eventos de literacidad | 144 |
| 4.8.2 Prácticas de literacidad | 146 |
| 4.8.3 Desarrollo de la clase | 147 |
| 4.9 Observación de la clase de Araceli | 152 |
| 4.9.1 Eventos de literacidad | 152 |
| 4.9.2 Prácticas de literacidad | 154 |
| 4.9.3. Desarrollo de la clase | 155 |
| 4.10 Comparación de las clases de Miguel y Araceli | 159 |
| | |
| 5. Discusión y reflexión | 161 |
| 5.1 Percepción de los especialistas sobre la enseñanza de la filosofía en México | 161 |
| 5.2 Habitus de los especialistas | 163 |
| 5.3 Formación de los docentes de filosofía del nivel medio superior en Baja California | 165 |
| 5.4 Conocimiento de la materia de Juan Pablo, Miguel, Javier y Araceli | 166 |
| 5.5 Observación de clase | 172 |
| 5.6 Utilización de los textos en el aula | 175 |
| 5.7 Formación del profesor y uso de textos. | 178 |
| | |
| Apéndice A | 184 |
| Cuestionario realizado a profesores | 184 |
| | |
| Apéndice B | 186 |
| Producto del alumno: las disciplinas filosóficas. | 186 |
| Ejercicio 1 | 187 |
| Ejercicio 2 | 188 |
| Ejercicio 3 | 189 |
| Ejercicio 4 | 190 |

| | |
|--|------------|
| Ejercicio 5 | 190 |
| Apéndice C | 191 |
| Producto del alumno: Contexto histórico social de la filosofía | 191 |
| Producto del alumno 2 | 192 |
| Ejercicio 1 | 193 |
| Apéndice D | 194 |
| Bases para la exposición de los estudiantes | 194 |
| Apéndice E | 196 |
| Producto del alumno 1 | 196 |
| Producto del alumno 2 | 197 |
| Apéndice F | 203 |
| Examen de autoevaluación | 203 |
| Apéndice G | 209 |
| Rúbrica 1 | 209 |
| Rubrica 2: Rúbrica para evaluación de una exposición | 210 |
| Referencias | 212 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. <i>Competencias genéricas</i> | 35 |
| Tabla 2. <i>Competencias disciplinares (Humanidades)</i> | 36 |
| Tabla 3. <i>Competencias disciplinares básicas (filosofía)</i> | 37 |
| Tabla 4. <i>Objetivos y prácticas pedagógicas</i> | 45 |
| Tabla 5. <i>Eventos de literacidad y prácticas de literacidad</i> | 64 |
| Tabla 6. <i>Participantes en las diferentes fases del estudio.</i> | 68 |
| Tabla 7. <i>Descripción de los participantes</i> | 69 |
| Tabla 8. <i>Participantes docentes del nivel medio superior</i> | 70 |
| Tabla 9. <i>Guión de la entrevista</i> | 71 |
| Tabla 10. <i>Revisión de documentos.</i> | 73 |
| Tabla 11. <i>Categorías jerárquicas de acción</i> | 76 |
| Tabla 12. <i>Observación de clase</i> | 77 |
| Tabla 13. <i>Categorías, códigos y definición de la teoría de la reproducción</i> | 78 |
| Tabla 14. <i>Categorías, códigos y definición del conocimiento de la materia</i> | 80 |
| Tabla 15. <i>Características claves para la organización de la clase</i> | 81 |
| Tabla 16. <i>Eventos y prácticas de literacidad</i> | 82 |
| Tabla 17. <i>Competencias disciplinares básicas</i> | 87 |
| Tabla 18. <i>Correspondencia entre competencias</i> | 89 |
| Tabla 19. <i>Bloque I</i> | 91 |
| Tabla 20. <i>Bloque II</i> | 92 |
| Tabla 21. <i>Bloque III</i> | 94 |
| Tabla 22. <i>Bloque IV</i> | 96 |
| Tabla 23. <i>Tiempo asignado por bloque</i> | 99 |
| Tabla 24. <i>Formación académica e instituciones</i> | 100 |
| Tabla 25. <i>Capital Cultural adquirido</i> | 103 |
| Tabla 26. <i>Relaciones entre agentes</i> | 104 |
| Tabla 27. <i>Definición de filosofía de los entrevistados.</i> | 105 |
| Tabla 28. <i>Visión de la enseñanza de la filosofía a nivel nacional.</i> | 107 |
| Tabla 29. <i>Opinión del OFM</i> | 109 |
| Tabla 30. <i>Perspectiva de formación en el profesor de bachillerato.</i> | 109 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 31. <i>Opinión sobre el programa de estudios</i> | 111 |
| Tabla 32. <i>Opinión sobre las prácticas pedagógicas</i> | 112 |
| Tabla 33. <i>Uso de textos disciplinares</i> | 114 |
| Tabla 34. <i>Concepciones y creencias de los especialistas</i> | 115 |
| Tabla 35. <i>Bloques, temas y ejercicios</i> | 143 |
| Tabla 36. <i>Actividades curriculares</i> | 144 |
| Tabla 37. <i>Eventos de literacidad: Escenario 1</i> | 145 |
| Tabla 38. <i>Prácticas de literacidad en la actividad del docente Miguel</i> | 146 |
| Tabla 39. <i>Eventos de literacidad: Escenario Preparatoria Lázaro Cárdenas</i> | 152 |
| Tabla 40. <i>Fuentes de consulta</i> | 153 |
| Tabla 41. <i>Prácticas de literacidad de la clase de la docente Araceli</i> | 154 |
| Tabla 42. <i>Características claves para la organización de las clases de Miguel y Araceli</i> | 159 |
| Tabla 43. <i>Conocimiento de la materia</i> | 170 |
| Tabla 44. <i>Eventos de literacidad de Araceli y Miguel</i> | 174 |
| Tabla 45. <i>Prácticas de literacidad de los dos escenarios</i> | 175 |
| Tabla 46. <i>Textos utilizados y sugeridos</i> | 176 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. <i>Marco curricular del Sistema Nacional de Bachilleres (S.N.B.)</i> | 20 |
| Figura 2 . <i>Marco curricular del SNB</i> | 22 |
| Figura 3. <i>Primer modelo para describir el Conocimiento base del profesor.</i> | 55 |
| Figura 4. <i>Segundo modelo para describir el Conocimiento base del profesor.</i> | 56 |

Índice de gráficas

| | |
|---|-----|
| Gráfica 1 <i>Experiencia laboral</i> | 101 |
| Gráfica 2. <i>Asignaturas impartidas por los docentes</i> | 101 |

INTRODUCCIÓN

1. Introducción

En este trabajo analizo la enseñanza de la filosofía en el bachillerato en dos campos sociales: el campo disciplinar y el campo educativo. En el campo disciplinar se analizaron entrevistas a profesores que se consideraron como especialistas en filosofía, mientras que en el campo educativo se analizaron a dos sub-campos sociales: profesores de filosofía con formación académica en filosofía y en un área distinta.

Para este análisis se utilizó la teoría de la reproducción que propone Bourdieu (1990, 1996, 1997, 2000, 2003, 2007, 2008). Esta teoría permitió ubicar a los actores (agentes) en campos sociales específicos, con sus trayectorias, tipos de capital adquirido y disposiciones particulares en función de esas trayectorias (habitus).

Por otro lado, el concepto de Conocimiento Pedagógico de Contenido (Segall, 2004; Gess-Newsome & Lederman, 1999; Salazar, 2005; Shulman, 1987; Grossman, Wilson & Shulman, 2005) sirvió para analizar los conocimientos necesarios para pedagogías específicas, en este caso, en la enseñanza de la filosofía. Este análisis tuvo como objetivo conocer si la formación disciplinar del profesor tenía alguna influencia respecto al tipo de textos que utiliza en las clases.

La formación disciplinar del profesor se analizó con la noción de trayectoria, capital, posturas (habitus) hacia la disciplina, hacia la docencia y para conocer cómo se sitúan los profesores frente a los textos. Para analizar este posicionamiento frente a los textos se utilizó la teoría de literacidad disciplinar (Moje et al., 2000, 2011) y eventos y prácticas de literacidad (Barton & Hamilton, 1999).

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Definición de Filosofía

El concepto de filosofía tiene múltiples acepciones desde sus orígenes. Romano (2002) lo explica de la siguiente manera:

¿Por qué no se acepta una única noción de filosofía? Entre otras razones, porque en la actividad filosófica ni las respuestas son definitivas, ni las preguntas son siempre las

mismas. A lo largo de su historia, la filosofía va construyendo sus objetos y los métodos de acceso a éstos, haciendo del recurrente preguntar un quehacer característico. (p.59)

Dar un concepto único y válido para la filosofía resulta problemático, pues desde las definiciones de la tradición metafísica hasta la lógica analítica han existido diferentes formas y supuestos para entender la filosofía. En este apartado se presentan algunas definiciones y la trivialización del concepto y su enseñanza.

La enunciación clásica de filosofía es *amor a la sabiduría*. Ésta, si bien no es una definición formal, demarca el interés de la disciplina por el conocimiento. Otra definición más operativa de filosofía, aunque no especializada, es la que ofrece la Real Academia Española. Ésta la define como el “conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano.” (RAE, 2001).

La filosofía, según esta definición, es un conjunto de conocimientos para comprender racionalmente los principios de la realidad y del quehacer del hombre; con esto se espera que las personas a partir de la filosofía piensen, analicen y argumenten los principios de la realidad dentro de su contexto histórico, social y cultural, y por ende, cuestionen sus propias acciones.

Algunos autores han hecho notar que la filosofía es algo “inútil” en el mundo contemporáneo, en el que rige el desarrollo económico, puesto que la definición describe los principios de la realidad de manera filosófica, y por consecuencia no es práctica para la sociedad posmoderna (UNESCO, 2009). Por ejemplo, es “inútil”, pues el pensamiento filosófico no influye directamente en la creación de bienes materiales (Santander, 1990). Es a partir de esta “inutilidad” que las tendencias en la enseñanza del bachillerato son cada vez más técnicas y centradas en una educación orientada a la producción capitalista y menos ocupadas de cuestiones humanistas como la filosofía (UNESCO, 2009).

Desde el siglo XVII, Francis Bacon (trad. de 2003) defendía el pensamiento filosófico en su obra *Novum Organum*, que en nuestros días es fundamento del método científico:

Es absolutamente imposible que los principios establecidos por la argumentación (*los argumentos filosóficos*) puedan extender el campo de nuestra industria, porque la sutilidad de la naturaleza sobrepuja de mil maneras a la sutilidad de nuestros razonamientos. Pero los principios deducidos de los hechos legítimamente y con mesura, revelan e indican fácilmente a su vez hechos nuevos, haciendo fecundas las ciencias. (p.6).

Según Bacon (trad. de 2003), los principios que imperaban en su tiempo, y siguen imperando (Bauman, 2009), tienen un origen superficial y común en cuestiones filosóficas, reducidos a números de hechos que por sí mismos se presentan a la vista, no tienen la profundidad ni la extensión más que de la experiencia. Por lo tanto la filosofía sigue, bajo esta interpretación, siendo necesaria para preguntarse por el quehacer del hombre y su sentido.

Daros (1998) por su parte, define a la filosofía como:

Un sistema de conocimientos elaborados por el hombre, cuyos principios últimos (causas, axiomas, presupuestos, hipótesis, fundamentos últimos) resisten la no contradicción y sus consecuencias no son absurdos. Por ello, constituyen una sabiduría y sirven para dar sentido, coherencia, orientación a la vida humana (p. 45).

De igual manera, Daros (1998) menciona que los principios base de la filosofía no son contradictorios entre sí, ni sus consecuencias absurdas porque dan un sentido y coherencia a la vida humana. Por tanto, podemos describir la filosofía como una acción del hombre que racionaliza y orienta su existencia cuya base es la reflexión crítica del conocimiento y su acción (Salazar, 1995).

Según el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora (2009), el problema con respecto a la definición de la filosofía se plantea en cuatro aspectos:

- a) el del término 'filosofía'
- b) el de los orígenes de la filosofía
- c) el de su significación

d) el de la división en diversas disciplinas.

Por otra parte, el individuo a través de la reflexión y el análisis filosófico cuestiona los problemas actuales, los juzga y propone vías para su solución. Es mediante la reflexión y el cuestionamiento donde reside la importancia de la filosofía en el mundo contemporáneo. En el libro *El discurso del método*, escrito en el siglo XVII, Descartes (trad. de 1999) describe la importancia de la puesta en cuestión de las cosas a partir del llamado método cartesiano, siendo una perspectiva filosófica:

...no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda. (p.41)

El hombre posmoderno, según Daros (1998), cree comprender más y mejor la realidad por medio de los sistemas de información actuales, tales como la televisión y el internet, que mediante el cuestionamiento del ser (objeto de estudio de la filosofía). En realidad, describe este autor, la información generalizada paradójicamente disminuye el sentido de lo real y por tanto, el hombre ya no se cuestiona problemas de índole filosófica.

Por último ofrezco una definición de filosofía a partir de las concepciones expuestas hasta este momento: La filosofía es el saber que problematiza el propio saber. Esta problematización, en cierto sentido, le da sentido a la vida humana a partir de la propia reflexión del hombre.

1.1.2 Enseñanza de la filosofía

Además de las distintas definiciones de la filosofía, hay diferentes métodos para enseñarla. Por ejemplo, Sócrates usó la mayéutica como método de enseñanza filosófica. En el diálogo *Teeteto*, de Platón (trad. de 1997), señala Sócrates que practica un arte parecido al de su madre Fenaretos, que era partera:

Mi arte de partear tiene las mismas características que el de ellas, pero se diferencia en el hecho de que asiste a los hombres, y no a las mujeres, y examina las almas de los que

dan a luz, pero no sus cuerpos. Ahora bien, lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero (p.189).

El arte de la mayéutica implica la teoría platónica de la *reminiscencia*, pues al considerar al discípulo competente para encontrar dentro de sí la verdad, debe suponer que el alma de aquél la ha debido conocer en algún momento antes de hacerse ignorante.

Aristóteles, por su parte, describe en la primera línea de su obra *Metafísica* que “Todos los hombres desean por naturaleza saber” (trad. en 1994, p. 57). Saber como un grado del conocimiento, pero tan importante es el conocer como el enseñar pues:

El ser capaz de enseñar es una señal distintiva del que sabe frente al que no, por lo cual pensamos que el arte es más ciencia que la experiencia: «los que poseen aquél» son capaces, mientras que los otros no son capaces de enseñar. (p. 63).

Dentro de la filosofía y su propia enseñanza existen diferentes caminos para acceder al conocimiento. Asimismo existe un sinnúmero de concepciones y perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía que van de las simples a las complejas. Por tal motivo, esta investigación se propone describir el conocimiento de la materia y el uso de textos a partir de las prácticas pedagógicas en la asignatura de filosofía en el nivel medio superior.

Ahora bien, la enseñanza de la filosofía en el contexto internacional presenta desigualdades significativas (en calidad, pertinencia y acceso), notándose una gran diferencia entre los países europeos con los latinoamericanos (UNESCO, 2009). Por esta razón se describe, en primera instancia, la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior en el contexto internacional, y posteriormente en México, para mostrar su complejidad y su contexto.

1.1.3 La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior en el contexto internacional

En los países desarrollados económicamente y de acuerdo a ciertos estándares según la OCDE como Estados Unidos, Japón y gran parte de la Unión Europea, la enseñanza de la

filosofía es parte de la mayoría de los planes de estudios de los países mencionados en el nivel medio superior. En el caso de Japón, inclusive, la enseñanza de la filosofía está presente desde el nivel primario (UNESCO, 2007). Por otro lado, en España, a través del Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), se estableció una estructura del bachillerato que incluye de manera concreta la enseñanza de la filosofía y se fijaron sus enseñanzas mínimas. Con respecto a la enseñanza de la filosofía, el M.E.C establece que:

La materia de bachillerato Filosofía y ciudadanía se configura con un doble planteamiento: por un lado, pretende ser una introducción a la filosofía y a la reflexión filosófica; por otro, y continuando el estudio de la ciudadanía planteado en la etapa obligatoria, pretende retomar lo que es la ciudadanía y reflexionar sobre su fundamentación filosófica. (M.E.C, 2007, p.1)

De acuerdo al M.E.C, el vínculo de la materia de filosofía con el concepto de ciudadanía busca propiciar que los alumnos razonen, profundicen y reflexionen sobre las bases que constituyen una sociedad democrática, analizando sus orígenes en la historia, la evolución de las sociedades modernas, así como la fundamentación racional y filosófica de los derechos humanos (M.E.C., 2007).

Respecto a otros países europeos y Estados Unidos (UNESCO, 2009), la enseñanza de la filosofía ha sido integrada de manera permanente en el currículo del bachillerato bajo cinco paradigmas filosóficos coexistentes en el tiempo que marcan las orientaciones para su enseñanza:

- Paradigma dogmático e ideológico. La filosofía aparece como una respuesta a las preguntas fundamentales acerca de la humanidad. Se centra en los aspectos de las doctrinas filosóficas. El docente transmite el conocimiento de la filosofía como una doctrina que dice verdad.
- Paradigma histórico. La filosofía funge como respuesta a la condición humana dentro del interés histórico.
- Paradigma para la solución de problemas. La filosofía tiene la función de ofrecer habilidades de aprendizaje a partir de cuestionamientos filosóficos y modelos del pensamiento racional.

- Paradigma democrático y de discusión. La filosofía promueve el pensamiento civilizado y la relación del individuo con la sociedad.
- Paradigma de toma de decisiones y ético. La filosofía implica un aprendizaje como acto de pensamiento pero también una praxis ética y de juicios previos.

En contraste, la enseñanza de la filosofía en Latinoamérica ha sido excluida del currículo como materia obligatoria en varios sistemas educativos de esta región. Por ejemplo, en Perú, la enseñanza de la filosofía fue eliminada del currículo en 2001 (UNESCO, 2009). Ante este hecho, la comunidad de especialistas en filosofía de Perú, en 2004, plasmó su inconformidad en la Declaración de Arequipa. Algunos puntos importantes de esta declaración fueron:

- Que la filosofía constituye una parte consustancial del patrimonio fundamental de la razón humana;
- Que, nuestra vocación filosófica es una vocación por el hombre, su historia y sus problemas;
- Que, frente a la expansión y consolidación del consumismo globalizado, estimamos urgente y necesario estimular entre nuestra juventud el cultivo de un espíritu filosófico que permita que los futuros ciudadanos estructuren una concepción general sobre el mundo y el hombre:
- Que, la filosofía permite la formación de su sentido crítico y la autonomía de su pensamiento, y promueve, asimismo, una reflexión sobre el hombre y su destino;
- Que, por tanto, es imprescindible se repotencie y revalore la enseñanza de la filosofía en el Perú, redefiniéndose sus objetivos básicos así como señalándose, asimismo, pautas de diversificación curricular adecuadas a la realidad de cada región. (UNESCO, 2009, p.28)

Como resultado de esta intervención por parte de la comunidad profesional de filósofos, se logró el restablecimiento de la materia en el bachillerato en Perú.

1.1.4 México y la reforma integral de la educación media superior

En México se publicó el documento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el 2008 (RIEMS)¹, donde se omitió la filosofía como disciplina en el nivel medio superior en los acuerdos 442 y 444 publicados por el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el mismo año.

En el Acuerdo 442 publicado por el Diario Oficial de la Federación (2008) se describen las competencias genéricas y las disciplinares básicas que se desarrollan en el nivel medio superior. En la RIEMS se especifica que:

...contribuyen a la formación del estudiante en las competencias genéricas; indican los espacios curriculares y los procesos asociados con las distintas disciplinas que apoyan la formación de los estudiantes en los aspectos clave, transversales y transferibles de un plan o programa de estudio. (DOF, 2008, p.41).

Según esta definición, las competencias disciplinares son aquellas áreas de conocimiento implementadas en el currículum del nivel medio superior. Como se muestra en la Figura 1, la filosofía no aparece como disciplina:

Figura 1. Marco curricular del Sistema Nacional de Bachilleres (S.N.B.)

| | | Ejes Transversales | | | | | | |
|-------------------|--|---------------------------------|---|---------------------|----------------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|
| | | Competencias genéricas | | | | | | Mecanismos de apoyo |
| Disciplinas | | Autorregulación y cuidado de sí | Comunicación | Pensamiento crítico | Aprendizaje autónomo | Trabajo en equipo | Competencias cívicas y éticas | |
| | | Matemáticas | MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO | | | | | |
| Español | | | | | | | | |
| Lengua extranjera | | | | | | | | |
| Biología | | | | | | | | |
| Química | | | | | | | | |
| Física | | | | | | | | |
| Geografía natural | | | | | | | | |

¹ Se hará referencia a los acuerdos 442, 444 y 447 obtenidos del Diario Oficial de la Federación.

| | |
|--|------------------------|
| | Historia |
| | Geografía política |
| | Economía y política |

Fuente: DOF, 2008, p.41

La nota al pie de esta tabla enunciada en el Acuerdo 442 de la Figura 1 expresa:

Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente. (p.41)

Ante esta propuesta, una reacción de la comunidad filosófica, fue la creación del Observatorio Filosófico de México (OFM) en marzo de 2008. El 21 de noviembre de ese año, el OFM publicó el documento: *Declaración por la filosofía*, que expresa su descontento por la exclusión de esta materia en el currículo del nivel medio superior. Posteriormente, el 28 de abril de 2009 (*El Universal*, 2009), el OFM entregó una propuesta al entonces subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo, proponiendo la corrección de los acuerdos sobre el Marco Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato, donde el campo disciplinar filosófico había sido eliminado. Como respuesta, la Subsecretaría de Educación Media Superior publicó el Acuerdo 488 con la modificación de los Acuerdos 442, 444 y 447, el 12 de junio de 2009:

ARTÍCULO ÚNICO.- Se REFORMAN el Diagrama III.1.5 del Anexo Único del Acuerdo número 442; el artículo 7 del Acuerdo número 444; así como la denominación y el artículo 1 del Acuerdo número 447; se DEROGA el pie de página número 26 del Anexo Único del Acuerdo número 442, y se ADICIONA con un artículo 5 el Acuerdo 447, para quedar como sigue... (p.1)

En la Figura 2 se muestra el Marco Curricular del SNB:

Figura 2 . Marco curricular del SNB

| | | Ejes Transversales | | | | | | |
|-------------|---------------------|---|--------------|---------------------|----------------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|
| | | Competencias genéricas | | | | | | Mecanismos de apoyo |
| | | Autoregulación y cuidado de sí | Comunicación | Pensamiento crítico | Aprendizaje autónomo | Trabajo en equipo | Competencias cívicas y éticas | |
| Disciplinas | Matemáticas | MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO | | | | | | |
| | Español | | | | | | | |
| | Lengua extranjera | | | | | | | |
| | Biología | | | | | | | |
| | Química | | | | | | | |
| | Historia | | | | | | | |
| | Geografía política | | | | | | | |
| | Economía y política | | | | | | | |
| | Derecho | | | | | | | |
| | Filosofía | | | | | | | |
| | Ética | | | | | | | |
| | Lógica | | | | | | | |
| Estética | | | | | | | | |

Fuente: DOF, 2009, p.1

Cabe señalar que las materias de Lógica y Ética descritas en el Acuerdo 442 a través del Tabla 1 no tienen un programa de estudio nacional ni tampoco se muestra su obligatoriedad en el bachillerato, tal como lo plasma el Acuerdo 442. Por su parte, la materia de Ética (SEP, 2010), en el programa de estudios publicado por la Dirección General de Bachillerato, se centra en el desarrollo por parte del alumno de la identidad nacional, el respeto a los derechos humanos, la democracia y la cultura, entre otras cuestiones que no son aspectos filosóficos sino más bien de índole cívico.

Hasta este momento se describieron las diferentes definiciones de la filosofía. Se tomó una definición como guía de esta investigación. También se explicó el estado de la enseñanza de la filosofía en el contexto nacional e internacional. Bajo este contexto, los profesores en el bachillerato enseñan la materia de filosofía. Existen varios factores que influyen en la enseñanza, como es la formación académica de los docentes, el conocimiento pedagógico de contenido, el uso de textos, el enfoque por competencias,

entre otros factores. No obstante, no existen estudios que documenten la formación de los profesores en el bachillerato, las perspectivas de los especialistas respecto a la situación de la filosofía en el contexto nacional ni el uso del enfoque por competencias en las clases de la asignatura de filosofía.

Se intentó, entonces, tanto conocer la visión de los especialistas con respecto a la situación de la filosofía a nivel nacional, y también, conocer cómo se enseña la filosofía en el campo educativo bajo los factores que se mencionaron.

1.2 Objetivos

La pregunta principal que guía a este trabajo de investigación es la siguiente:

¿Cómo influye la formación, el conocimiento de la materia y la utilización de textos disciplinares del profesor de filosofía en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?

Las preguntas de investigación particulares fueron las siguientes:

1. ¿Qué percepción tienen los profesores considerados como especialistas sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?
2. ¿Qué formación tiene el docente de filosofía del nivel medio superior en Baja California?
3. ¿Qué conocimiento tiene el profesor de filosofía sobre la asignatura que enseña?
4. ¿Cómo se pone en práctica el programa de estudios que establece la RIEMS dentro del aula?
5. ¿Cómo utilizan los textos el docente y los alumnos en la materia de filosofía del nivel medio superior?

El objetivo general fue analizar la formación, el conocimiento de la materia y el uso de textos por parte del profesor de filosofía en la enseñanza de la materia de filosofía en dos instituciones educativas: el Colegio de Bachilleres y la Preparatoria Lázaro Cárdenas del estado de Baja California. Los objetivos particulares son los siguientes:

1. Describir la percepción de los profesores especialistas sobre la enseñanza de la filosofía en la época actual.

2. Describir la formación que tiene el docente de filosofía en el bachillerato de Baja California.
3. Analizar la manera en que el profesor pone en práctica el programa de estudios en el salón de clases.
4. Documentar la utilización de textos en las clases de filosofía por parte de docentes y estudiantes.

1.3 Definiciones conceptuales

El marco conceptual que sirvió para el análisis de los resultados se basó en tres teorías: La teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu, el Conocimiento de la materia de Cess-Newsome y la literacidad disciplinar de Moje; Barton & Hamilton. A continuación se describen brevemente el uso y la relación que se hizo de las teorías para la explicación e interpretación de los resultados.

Las entrevistas a los docentes de filosofía, tanto especialistas como profesores del bachillerato, se hicieron con el fin de conocer su perspectiva sobre la enseñanza de la filosofía, su conocimiento de la materia, y el uso de textos.

La teoría de la reproducción permitió ubicar a los agentes en campos sociales específicos que contaban con cierta trayectoria, tipos de capital adquirido y disposiciones particulares que están en función de las trayectorias. Los campos sociales específicos fueron:

- La Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), específicamente, el Colegio de Filosofía.
- Instituciones de enseñanza en el nivel medio superior: el Colegio de Bachilleres (COBACH), plantel Ensenada y la Preparatoria Lázaro Cárdenas (PLC), plantel Tijuana.

Dentro de estos campos se entrevistó a tres tipos de agentes:

- A profesores especialistas (BUAP) considerados como especialistas por sus trayectorias y tipos de capital adquirido.
- A profesores del COBACH con formación académica distinta de la filosofía.

- A profesores de la PLC en la ciudad de Tijuana.

La teoría sobre el conocimiento de la materia se utilizó para explicar los conocimientos necesarios para pedagogías específicas de agentes con formación disciplinar distinta.

La literacidad disciplinar sirvió para analizar el posicionamiento de los profesores frente a los textos a partir de su formación disciplinar, su trayectoria, tipos de capital adquirido, posturas hacia la disciplina y hacia la docencia. Se observaron las clases de dos profesores en distintas actividades curriculares y se utilizaron los conceptos sobre eventos y prácticas de literacidad (Barton y Hamilton, 1999).

1.4 Método

En el método se utilizaron herramientas etnográficas para recolectar los datos. Éstas fueron entrevistas a profundidad, observaciones de clase y revisión de documentos; por lo tanto, esta investigación tuvo un enfoque cualitativo.

En esta investigación participaron tres tipos profesores de filosofía: seis especialistas de la filosofía, dos profesores de bachillerato con formación académica distinta a la filosofía y dos docentes del mismo nivel pero con formación académica en filosofía.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron: cuestionario, entrevistas a profundidad, observación de clases, revisión de documentos. Los análisis que se utilizaron fueron: análisis de congruencia, análisis de contenido a través de categorías deductivas y el análisis de modelos de transmisión del profesor en el aula a través de dimensiones de organización de clase, eventos de literacidad y prácticas de literacidad.

1.5 Hallazgos, alcances y limitaciones

Los hallazgos de esta investigación se explican a continuación:

- La mayoría de los especialistas no tienen un compromiso claro con la defensa de la enseñanza de la filosofía ya que de los cinco entrevistados, sólo un profesor participa activamente en el Observatorio Filosófico en México (OFM).

- Algunos especialistas consideran que las prácticas pedagógicas son secundarias al contenido disciplinar en la enseñanza de la materia de filosofía.
- No todos los especialistas están de acuerdo que las prácticas pedagógicas influyan en la enseñanza de la materia de filosofía.
- Los especialistas consideran que es pertinente el uso de textos literarios en la enseñanza de la filosofía.
- Existen diferencias significativas entre el conocimiento de la materia de los profesores con formación distinta a la disciplina y los que tienen formación disciplinar en filosofía, por ejemplo, en el tipo de lecturas a usar.
- Los textos sugeridos y utilizados en el salón de clases, de los especialistas y profesores en la enseñanza, son distintos desde el contenido, la orientación, hasta el uso de textos disciplinares para la enseñanza.

Alcances y limitaciones. Uno de los alcances de este proyecto de investigación es que permitió conocer de una manera particular la visión de la enseñanza de la filosofía por parte de especialistas y también, de un integrante activo del Observatorio Filosófico de México (OFM).

Las entrevistas a los profesores de filosofía permitieron conocer las perspectivas que ellos tienen en relación con la enseñanza de la filosofía, desde las prácticas pedagógicas hasta el uso de textos en el salón de clases. Permitted, también, ver la perspectiva de la enseñanza desde dos miradas, los formados en la disciplina y los que no lo están. Como trabajo interpretativo no se puede hacer la aseveración de que alguno es mejor; sin embargo, se explicó que las visiones pueden ser distintas en tanto el contenido de las clases. Las observaciones de clases sirvieron para conocer cómo influyen múltiples factores en la enseñanza, desde la formación académica, el enfoque por competencias, el programa de estudios, el contenido, el tiempo de clases, así como el uso de textos.

Las principales limitaciones de este proyecto fueron que el tamaño de la muestra de las entrevistas tanto a los especialistas como a los profesores de bachillerato no se pueden tomar como una generalización de las visiones del campo social de donde

proviene; sin embargo, ofrecen una información valiosa que podría ser utilizada para investigar este tipo de fenómenos en otro momento.

Otra limitación fue que el tiempo de observaciones de clase fue limitado. Un mayor tiempo de observación podría generar otro tipo de conclusiones, tal vez, con mejores argumentos sobre los eventos y prácticas de literacidad. Además, amerita un estudio detallado del uso y producción de textos tanto de los profesores como de los alumnos. Este trabajo tampoco recupera la voz de los estudiantes con respecto a su visión de la clase de filosofía y el uso de textos, esto serviría para conocer de una manera holista el campo educativo en cuestión.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

2. Revisión de la literatura

2.1 Consideraciones históricas y contextuales

2.1.1 El contexto del profesor de filosofía en el bachillerato general

El contexto educativo actual de México presenta un panorama difícil para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Un inconveniente dentro del contexto del nivel medio superior es la falta de profesores especializados en filosofía que impartan clases. Por ejemplo, en México durante el año 2003, se titularon 215 personas de las 105 instituciones de nivel superior que ofrecen la carrera de filosofía (AFM., s/f).

Es lógico pensar que no todos los graduados se dedicarán a enseñar filosofía en el nivel medio superior tendrán que cubrir esas vacantes en el bachillerato profesores con un perfil académico distinto al de un especialista en la disciplina. Así, encontramos que, en el Colegio de Bachilleres de Baja California (COBACH), la materia de filosofía puede ser impartida por profesionistas con diferentes perfiles de instituciones específicas, tales como: ciencias de la educación (UABC), filosofía (UABC, UNIVA) o historia (UABC) según la *tabla general de ubicación profesional* de esta institución (COBACH, 2008).

Ahora bien, en el caso del programa de estudios, la licenciatura de ciencias de la educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ofrece la materia *Desarrollo de habilidades de pensamiento* (UABC, 2003) en la que es posible que el alumno desarrolle cierto tipo de conocimiento filosófico. Sin embargo, ésta sólo se ofrece en el primer semestre de la carrera, lo cual indica una limitada instrucción del área filosófica. La licenciatura de historia que imparte la misma institución (UABC, 2006) describe en su plan de estudio el desarrollo de materias como *Desarrollo de habilidades de lectura, Desarrollo de habilidades de pensamiento, Fundamentos de comunicación y humanidades* que, si bien se basan en parte en la filosofía, no dejan de ser una particularidad de la totalidad filosófica. Podemos inferir que, si bien puede tratarse de profesionistas con una preparación sólida en su campo, el licenciado en filosofía tiene un conocimiento especializado con respecto a su objeto de estudio, que le

proporciona algunos elementos necesarios para favorecer el aprendizaje del conocimiento filosófico.

Dentro del contexto del profesor, el programa de estudios es la guía para el desarrollo de conocimientos y las competencias genéricas y disciplinares dentro del salón de clases, por tal motivo, y debido a su importancia dentro del contexto del docente, se describirá el currículo que se utiliza tanto en el Colegio de Bachilleres como en la Preparatoria Lázaro Cárdenas.

2.1.2 El currículo de filosofía en el COBACH y Preparatoria Lázaro Cárdenas

Venesky (en López, 2008), explica que el currículo tiene cinco elementos en la cadena curricular: el necesario, el deseado, el prescrito, el que ponen en práctica los docentes y el que adquieren los estudiantes.

- El currículo necesario consiste en las sugerencias generales propuestas por los gestores de las políticas educativas y las autoridades curriculares.
- El currículo deseado se presenta por medio de guías estatales que enuncian los contenidos de los diferentes programas.
- El currículo prescrito se entiende como la particularización y concreción del currículo deseado por medio de libros de textos y los materiales curriculares que determinan el contenido de los cursos y las secuencias de los temas, así también, las estrategias pedagógicas.
- El currículo empleado por los docentes, es decir, el uso que le dan al currículo prescrito y se expone por medio de los temas tratados en el aula.
- El currículo que adquieren los estudiantes, esto es, el currículo prescrito puesto en escena por medio de las prácticas de enseñanza por parte del profesor.

Para esta investigación se tomaron en cuenta el currículo prescrito, es decir, el programa de estudios que concreta los conocimientos deseados para el aprendizaje en el aula así como los libros de textos que se pueden utilizar, y las actividades de aprendizaje. Gimeno (1998) menciona que el currículo prescrito es la descripción de la enseñanza obligatoria, es decir, de los contenidos y orientaciones relativas que obedece a determinaciones de instancias políticas y administrativas. Además del currículo

prescrito, se tomó en cuenta el empleado por los docentes, es decir, el uso que le dieron los profesores de filosofía al observar sus clases.

Las formas de regular a partir del currículo prescrito (Gimeno, 1998) se dan de varias maneras: como proyecto de cultura común para los miembros de una determinada comunidad; como segunda forma, el currículum, al exigir un aprendizaje homogéneo para todo un sistema, supone la igualdad de oportunidades dentro del mismo; en tercera, la manera de organizar el desarrollo del aprendizaje dentro del aula marca una línea de cómo ofrecer cierto saber y en qué momento; en cuarto lugar, si bien el currículo es la herramienta del profesor para ofrecer a los estudiantes conocimientos determinados, éste no deja de regular las prácticas de enseñanza del profesor; en quinto lugar, el currículum, en tanto ofrece y especifica los temas a desarrollar en el salón de clases, sirve como control de calidad del sistema educativo, es decir, la práctica del currículum por parte del profesor se inspecciona por medio de una evaluación externa de los alumnos como una fuente de información; y como última forma de regular la enseñanza en el salón, el currículum regula los textos ofrecidos para la utilización dentro de la materia por parte de los alumnos, así como los textos de consulta secundaria.

El currículum, como herramienta en la enseñanza de la filosofía a nivel medio superior, describe el desarrollo de conocimientos en el umbral de lo complejo. Pero, en contraste, en el bachillerato, cuyo estudio nos ocupa, pretende lograrlo en un tiempo muy reducido para desarrollar todo los contenidos, ya que en el bachillerato, la enseñanza apenas ocupa tres horas a la semana durante un semestre (SEP, 2011). Por ejemplo, el programa de estudios de filosofía vigente propone que el alumno represente los argumentos de Agustín de Hipona sobre el individuo, Dios y el devenir histórico; analice el pensamiento de Heidegger como promotor de un orden existencial distinto del considerado en la modernidad, y estructure una opinión fundada sobre el pensamiento de Nietzsche como precursor de la posmodernidad, entre otros. No se duda de los procesos cognitivos del alumno, empero, estos objetivos de aprendizaje son en gran medida complejos en un tiempo en el aula que tan sólo para su explicación, resulta insuficiente.

Es también importante señalar que el programa de estudios no muestra cómo se llevará a cabo el desarrollo de habilidades del pensamiento propios del estudio de la filosofía y más bien, se concentra en el conocimiento de hechos históricos. En otras palabras, al alumno se le estará enseñando sólo historia, no a ejercitarse en el pensamiento filosófico.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (DOF, 2008) establece que la formación de los jóvenes que cursen cualquier modalidad del nivel medio superior se logre a partir del enfoque por competencias, mediando la atención de los estudiantes a partir de sus necesidades, contexto personal, educativo y laboral. Con este enfoque se pretende fortalecer la función social del nivel educativo en México. Por esta razón la impartición de la materia de filosofía se inserta dentro del enfoque por competencias.

Siguiendo a De Ketele (2008), el enfoque por competencias ha sido un concepto mal definido, poco claro y epistemológicamente dudoso; sin embargo, éste se encuentra en el discurso pedagógico actual internacional y por consecuencia, se implementa gradualmente en el Sistema Educativo Mexicano. Por esta razón se describirá, a partir del texto de De Ketele, la evolución de dicho concepto para pasar después a tomar como definición para esta investigación el enfoque por competencias según Perrenoud (2002).

Según De Ketele (2008), la enseñanza en los salones de clases ha ido evolucionando bajo la presión de diferentes factores que definen el comportamiento en la manera de organizar los diferentes sistemas de formación y de la propia enseñanza. Hacer una recapitulación de esta evolución nos ayudará a distinguir una genuina aproximación al enfoque por competencias. Según esta autora, se distinguen cuatro grandes movimientos que caracterizan la evolución de los sistemas educativos, estos son:

1. Conocer es tener conocimiento de los textos clásicos y comentarlos. Según De Ketele (2008) este movimiento fue la base de la construcción de los programas de enseñanza cuando se empezaron a desarrollar en las escuelas. En Europa por ejemplo, los jesuitas tenían un papel fundamental creando colegios donde su enseñanza era

reconocida por su calidad. Dicho programa de enseñanza implicaba identificar los textos de grandes autores clásicos y estudiarlos en un momento dado en el programa.

2. Conocer es asimilar los resultados de los descubrimientos científicos y tecnológicos. La base de esta forma de enseñanza era el conocimiento de los nuevos estudios descritos de la comunidad científica. Se fueron incorporando, entonces, disciplinas tales como la economía, la sociología, la psicología y demás.
3. Conocer es demostrar el dominio de objetivos traducidos en comportamientos observables. Según De Ketele (2008) existieron dos movimientos provenientes del mundo industrial: el taylorismo, que intentaba introducir la racionalidad en la gestión de los procesos de fabricación con el último fin de producir más, de manera más rápida y con menos defectos, buscando con ello una mejor rentabilidad y ganancia en las empresas; y el behaviorismo que apostaba por la búsqueda de una orientación más racional basada principalmente en procesos observables y que tuvieran referencia al comportamiento de los procesos dentro de la empresa.
4. Conocer es demostrar una competencia. Este cuarto y último movimiento en el conocimiento humano (De Ketele, 2008) se preocupa por la eficiencia y el rendimiento escolar, con lo cual se dieron cuenta de tres procesos dentro de la enseñanza:
 - a. Cuanto más elevada es la titulación de los estudiantes, más posibilidades tiene para adaptarse al trabajo.
 - b. Por otro lado, al egresar de la escuela, los titulados no son capaces de realizar las tareas complejas que se les asignan, aunque se les hayan enseñado en las instituciones todos los conocimientos y técnicas requeridas.
 - c. Por consiguiente, De Ketele (2008) menciona que los empresarios se dieron cuenta que el número de titulados es superior a las necesidades que una empresa necesita, por tal razón, éstas crearon sus propios servicios de formación con el fin de convertir a los nuevos contratados o personal susceptible de transferir a otro puesto en trabajadores “competentes” en la

realización de tareas con una calidad cercana al cero defectos (hablando en términos empresariales) y además, de resolver de la mejor manera posible los problemas que pudieran sobrevenir durante la realización de sus tareas. De aquí, se rescata el enfoque por competencias para ser implementado en los procesos de enseñanza.

Perrenoud ha sido uno de los teóricos sobre competencias que más ha sido retomado en México (Torres, 2010); por tal motivo, tomaremos este enfoque bajo el esquema de este autor. Según él, la definición de competencia ha sido descrita de muchas maneras y ello ha generado erróneas interpretaciones. Por esta razón, Perrenoud (1999) define competencia como:

...una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien llega a dominarla es porque se dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas. (p.2)

Con esta definición, se puede objetar que es un tanto ambigua y que realmente no describe lo que es una competencia, Perrenoud añade:

En la vida, por ejemplo, cada uno se enfrenta a situaciones en las cuales se debe saber discutir para obtener lo que se quiere: explicarse, obtener información, justificar su comportamiento, hacer incluir sus opciones, defender sus derechos y su autonomía. Son situaciones banales, que se encuentran en el trabajo, en la familia, en la vida de la ciudad. La argumentación está en juego a niveles familiares, escolares, profesionales, económicos y políticos...Es necesario ser capaz de responder a las objeciones, de desarrollar el razonamiento, pensar de manera diferente de los otros...Trabajar la competencia en la escuela no puede resumirse en proporcionar una cultura amplia y general, aún menos en eximir algunos conocimientos procesales sobre la argumentación. Se trata de entrenar en la argumentación, haciendo variar los contextos y lo que está en juego. Se encuentra en la misma línea que la de una pedagogía de la lengua como herramienta de comunicación (p.2-3).

Lo rescatable de esta definición es que se entiende por competencia una herramienta que ayuda al individuo a tener una capacidad de reacción eficaz en una situación determinada. Perrenoud refiere:

Efectivamente, para trabajar por competencias, es necesario reducir los conocimientos escolares, pero sobre todo, en los programas, lo que no es del orden de la cultura general indispensable. De hecho, los programas escolares se copian sobre las expectativas de los sectores más exigentes del ciclo de estudios según una visión amplia de la cultura general (p.5).

Perrenoud expresa que, a nivel escolar, este enfoque enumera las competencias para la formación del alumno. Esta base tiende a garantizar a cada uno de los estudiantes con un “capital mínimo” que permita una fácil inserción social del propio alumno.

En el programa de estudios para la materia de filosofía en el bachillerato general (2011), encontramos dos conceptos para las competencias básicas: genéricas y disciplinares, además de las transversales. Describiremos las primeras dos para pasar posteriormente a las transversales.

Según el programa de estudios de filosofía (SEP, 2011):

Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc., por lo anterior estas competencias construyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. (P. 10)

En la tabla 1 se enlistan las competencias genéricas:

Tabla 1. *Competencias genéricas*

| No. | Competencia genérica |
|-----|---|
| 1 | Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. |
| 2 | Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. |

| | |
|----|---|
| 3 | Elige y practica estilos de vida saludables. |
| 4 | Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. |
| 5 | Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. |
| 6 | Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. |
| 7 | Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. |
| 8 | Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. |
| 9 | Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. |
| 10 | Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. |
| 11 | Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables |

Fuente: SEP, 2011, p.10

Ahora bien, con respecto a las competencias disciplinares básicas del campo de Humanidades Ciencias Sociales se enumeran en la tabla 2:

Tabla 2. *Competencias disciplinares (Humanidades)*

| No. | Competencias disciplinares básicas del campo de Humanidades y Ciencias sociales |
|-----|---|
| 1 | Identifica el conocimiento social y humanista en constante transformación. |
| 2 | Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. |
| 3 | Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. |
| 4 | Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. |
| 5 | Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. |
| 6 | Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno económico. |
| 7 | Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. |
| 8 | Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. |
| 9 | Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida. |

Fuente: SEP, 2011, p.11

Por último, el programa de estudios propone 16 competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la filosofía, las cuales se exponen en la tabla 3:

Tabla 3. *Competencias disciplinares básicas (filosofía)*

| No. | Competencias disciplinares básicas para el ámbito del conocimiento de la filosofía |
|-----|--|
| 1 | Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva. |
| 2 | Caracteriza las cosmovisiones de su comunidad. |
| 3 | Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección. |
| 4 | Distingue la importancia de la ciencia y la tecnología y su trascendencia en el desarrollo de su comunidad con fundamentos filosóficos. |
| 5 | Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo con los principios lógicos. |
| 6 | Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno. |
| 7 | Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa. |
| 8 | Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analizar la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada. |
| 9 | Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo. |
| 10 | Asume una posición personal (ética, respetosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores, frente a las diversas manifestaciones del arte. |
| 11 | Analiza de manera reflexiva y crítica las manifestaciones artísticas a partir de consideraciones históricas y filosóficas para reconocerlas como parte del patrimonio cultural, su defensa y preservación. |
| 12 | Desarrolla su potencial artístico, como una manifestación de su personalidad y arraigo de la identidad, considerando elementos objetivos de apreciación estética. |
| 13 | Analiza y resuelve de manera reflexiva problemas éticos relacionados con el ejercicio de su autonomía, libertad y responsabilidad en su vida cotidiana. |
| 14 | Valora los fundamentos en los que se sustentan los derechos humanos y los practica de manera crítica en la vida cotidiana. |

| | |
|----|--|
| 15 | Sustenta juicios a través de valores éticos en los distintos ámbitos de la vida. |
| 16 | Asume responsablemente la relación que tiene consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural, mostrando una actitud de respeto y tolerancia. |

Fuente: SEP, 2011, p.12

Cabe destacar que, si bien son 16 competencias para el ámbito específico de la filosofía, el programa de estudios únicamente retoma nueve de ellas, específicamente la uno, dos, tres, cinco, seis, siete, ocho nueve y diez.

Con respecto a las competencias transversales, Perrenoud (2008) describe que el problema en el marco de las formaciones escolares generales es que éstas no conducen a ninguna profesión en particular, ni tampoco a un conjunto de profesiones. Para elaborar un programa escolar y desarrollar competencias, siguiendo a Perrenoud, se considera buscar situaciones problemáticas a partir de prácticas sociales para extraer las llamadas competencias transversales.

Según Perrenoud (2008) las competencias transversales están ligadas a las competencias disciplinares puesto que ellas se encuentran en la intersección de diferentes disciplinas englobando las interacciones sociales, cognitivas, afectivas, culturales y psicomotrices entre el alumno y la realidad que lo rodea.

En este apartado se describió de manera general el contexto del profesor de filosofía en el bachillerato general. Algunos de las dificultades que se encuentran en el contexto son, la insuficiencia de profesores con formación en filosofía que impartan clases, la complejidad de la puesta en práctica del programa de estudios, el enfoque por competencias bajo un esquema eficientista y la instrumentación de los distintos tipos de competencias. En el siguiente apartado se enumeran los estudios empíricos que se han realizado sobre la enseñanza de la filosofía.

2.2 Estudios empíricos sobre la enseñanza de la filosofía

2.2.1 Enseñanza de la filosofía como literacidad disciplinar

En este capítulo se describen los estudios empíricos sobre la enseñanza de la filosofía en diferentes fuentes. Se consultaron las siguientes bases electrónicas: Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); EBSCO Industries, Inc.; Philosophy Documentation Center; entre otras. Se encontró que el tipo de estudios publicados en estas bases de datos tienen un formato no académico, es decir, no son investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía, sino son experiencias, acercamientos a partir de las creencias por parte del autor que redacta, puntos de vista, etc.

Un hallazgo a través de estos diferentes artículos fue que, al menos en la mayoría, los textos utilizados en la enseñanza de la filosofía son la fuente primordial a partir de los cuales se accede al conocimiento de la materia de filosofía. Por tal motivo, se describe en este apartado principalmente la utilización de textos, por parte del profesor y del alumno en el contexto de la asignatura específica. A través de los textos utilizados en la enseñanza de la filosofía, se describen las formas de producción y construcción del conocimiento en los alumnos y con ello, se representan los caminos que la enseñanza filosófica toma y el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el alumno.

Skipper (2007), por ejemplo, señala que una manera para acceder al conocimiento filosófico es a través de la lectura y la discusión. En su investigación, Skipper argumenta que el acceso al conocimiento filosófico es a través de los textos. Los resultados de esta investigación proponen que:

- Ir a los textos filosóficos directamente desarrolla en el alumno la capacidad de construir textos de manera mucho más fácil.
- Es necesario ir a los textos primarios y no a una “guía” que describa los procesos históricos que han tenido las ideas filosóficas. Si se quiere que el alumno desarrolle las habilidades del pensamiento filosófico debe confrontarse con los textos primarios.

- Las reseñas sobre los autores y sus ideas son aceptables; sin embargo, si se aprende a través de éstas, las conexiones y descubrimiento que el filósofo realice a través de su texto quedarán olvidadas y al estudiante se le dará de manera limitada todo el contenido restringiéndolo a una perspectiva.

No se trata, según Skipper (2007), de darles lecturas complicadas a los alumnos, sino exponer a los estudiantes las ideas filosóficas a través de los textos sustanciales, con los cuales el desarrollo de las habilidades del pensamiento, así como de la escritura, proporcionará mayor calidad argumentativa, de análisis y de conclusión. Bajo esta idea, Skipper menciona: "... Yo prefiero (ofrecer a los estudiantes) a Platón que a Aristóteles, a San Agustín que a Duns Scoto, Descartes que Leibniz y Russell que a Quine." (p.267)

Concepción (2004) realiza un análisis sobre las estrategias con las que el alumno lee y que desarrollan parte de su aprendizaje. Este autor sugiere que el aprendizaje significativo en la clase de filosofía se genera a partir de las lecturas detalladas de los textos filosóficos y con esto incrementan las habilidades de comprensión y retención hacia los conceptos. Para la lectura de textos filosóficos es necesario, según este autor, un conocimiento previo para abordarlo y tener una idea clara sobre las ideas que intenta transmitir el filósofo.

Según Concepción (2004), hacer familiar un texto a través de la explicación del profesor y en relación con el conocimiento previo del alumno, desarrolla en él una mejor metacognición y proveerlo de un aprendizaje significativo.

Por su parte, Malone-France (2008) describe en su ensayo, *Composition Pedagogy and the Philosophy Curriculum*, que la instrucción filosófica en la universidad promueve la lectura, de la escritura y el diálogo como fundamento pedagógico para la enseñanza de la filosofía. La introducción al conocimiento filosófico permite al estudiante desarrollar su creatividad, los estilos de escribir y motivan el pensamiento crítico. La enseñanza de la filosofía, según Malone-France (2008), es una plataforma de producción de pensamiento y escritura crítica desarrollados por los alumnos, ofreciéndole a los estudiantes herramientas para la creación de argumentos persuasivos y

posiciones críticas en cualquier disciplina. El autor propone tres puntos que somete a discusión:

1. Asumir la pedagogía de manera seria en donde los participantes, junto a las estructuras del curso, desarrollen interacciones entre los individuos y así produzcan textos y se realicen lecturas en donde el alumno desarrolle sus habilidades de pensamiento y de escritura.
2. Tener modelos pedagógicos específicos en filosofía en donde el contenido quede debidamente explicado, sus formas de desarrollo, las maneras de aprendizaje y los artefactos usados para el mismo.
3. Desarrollar en los estudiantes habilidades de construcción y autocrítica para entablar diálogos significativos y por ende, un conocimiento claro sobre la materia.

Ahora bien, Ormerod e Ivanic (1999) mencionan que a través de actividades de aprendizaje y de enseñanza dentro del aula se desarrollan discursos que propician prácticas de literacidad, y parte importante de estas prácticas son los textos utilizados en el salón de clases.

Ormerod e Ivanic (1999) realizaron una investigación sobre prácticas de literacidad donde participaron 37 alumnos. El fin del estudio era el análisis de los textos que creaban los alumnos dentro del salón de clases como en la casa. Las autoras concluyeron que las prácticas y creencias tienen raíces en la experiencia de los alumnos tanto dentro como fuera del colegio de manera individual y también como miembros de un grupo social determinado.

Miller (1995) desarrolla en su artículo *Desarrollando la literacidad filosófica: el estudiante como aprendiz*, la manera en que él afirma que la filosofía debe ser enseñada y bajo qué condiciones puede ser aprehendida por los estudiantes. Su estudio se centra en la experiencia que ha tenido como profesor de estudiantes tanto del bachillerato como de la licenciatura de escuelas americanas. Para ello, distingue dos maneras de aprender filosofía, la primera la define como el modelo privado, éste es el más utilizado por los filósofos que se dedican a hacer precisamente filosofía, tal como Descartes o Wittgenstein. El modelo privado se refiere a practicar la filosofía de manera individual,

aislada y con poca interacción con la comunidad filosófica. En contraste, está el modelo público que se basa en el modelo de Sócrates, que tiene como mecanismo la conversación oral con un interlocutor.

Miller (1995) sugiere que el modelo privado no es apropiado completamente para los estudiantes, al menos no a los que no se dedicarán a la filosofía. En su visión, se debe incorporar el modelo público, sin dejar de lado el modelo privado, pero poniendo énfasis en el primero pues los estudiantes se familiarizan más con los conceptos filosóficos a través de la tradición oral que les da bases para el desarrollo de habilidades del pensamiento filosófico y su aplicación en cualquier ámbito del conocimiento. Los estudiantes, como aprendices del pensamiento filosófico, tienen una mayor posibilidad de desarrollar dicho pensamiento bajo la tradición oral de la filosofía. Según Miller, Sócrates es mejor guía que Descartes, pero hay que recordar que no se puede ni debe abandonar el modelo privado.

Este autor concluye que el modelo público en la enseñanza de la filosofía es utilizado en mayor parte por los alumnos para que éstos desarrollen una literacidad disciplinar de la filosofía que les enseñe a pensar, a leer, escribir, escuchar y hablar a partir de las actividades de aprendizaje en la asignatura. La literacidad filosófica se entiende, según Miller (1995) como el conjunto de las actividades orales y de escritura que trabajen con conceptos del discurso filosófico y que desarrollen en los alumnos habilidades de comprensión e interpretación.

Por su parte, Gould (2007) propone que los cursos de filosofía en bachillerato deben estar integrados con otras disciplinas y con la vida cotidiana de los estudiantes. Observó que el aprendizaje en el nivel de bachillerato debe crear comunidades interdisciplinarias entre las materias de dos o más campos para crear una educación holística y coherente. Gould explica la manera en que los cursos de filosofía pueden relacionarse con las clases de lengua y cómo las perspectivas teóricas de esta clase pueden conectarse con la vida cotidiana de los estudiantes. Los temas que utiliza en estas comunidades de aprendizaje son esencialmente los concernientes a la filosofía de la religión y filosofía política.

Bajo este enfoque, la manera de relacionar los cursos es a través de proyectos escritos como los ensayos personales, ya que, para Gould (2007), la manera de desarrollar el pensamiento filosófico es haciendo o escribiendo filosofía, no sólo aprendiendo a través de los autores los temas importantes en esta área del conocimiento. La creación de ensayos por parte de los alumnos sirve para relacionar temas éticos con otro tipo de cursos a través de temas como los actos, el egoísmo ético, el enojo, el perdón, el altruismo o la felicidad. Los relatos de vida son también útiles para el desarrollo del pensamiento filosófico, pues mediante éstos el alumno construye una historia de vida sobre sí mismo.

Gould (2007) menciona que, si bien los estudiantes investigan la información y memorizan algunos conceptos, estas formas de acceso al conocimiento filosófico no funcionan en el aprendizaje de sí mismos como el crecimiento personal. En contraste, las comunidades de aprendizaje son un camino que sirve a los estudiantes para tener una perspectiva del mundo a partir de conectar sus propias experiencias con los temas descritos en el currículo.

Por su parte, Maughn (2007) describe que el diálogo en el salón de clases de filosofía desarrolla en el alumno categorías como la democracia, la evidencia crítica y el pensamiento creativo. En su artículo describe seis etapas que facilitan el diálogo filosófico en el bachillerato y licenciatura, con base en las ideas de Dewey y Lipman. Cada etapa desarrolla en el alumno maneras particulares de pensar que tienen como objetivo tareas específicas dentro del salón. El rol del profesor es ayudar a los estudiantes a dialogar a través de estas etapas y logran que la filosofía sea un aprendizaje significativo para los alumnos.

Las seis etapas del diálogo, según Maughn (2007) son la identificación de problemas relevantes, la formulación y organización de las preguntas relevantes, la formulación y la organización de hipótesis en respuesta al tipo de preguntas que se hicieron, la claridad y la prueba de las hipótesis a través del diálogo, su confirmación, revisión o el abandono de dicha hipótesis, y por último, la implementación de la hipótesis ya verificada.

Las sugerencias para que se lleve a cabo el diálogo las describe Maughn (2007) como:

- El diálogo debe ser lo más espontáneo posible para el intercambio de lecturas o puntos de vista, expresando alguna experiencia, etc.
- Es preferible que los participantes lleven a cabo el diálogo directamente, por ejemplo, sentados de manera circular.
- Los participantes deben pedir la palabra para hablar al profesor.
- El diálogo tendrá una retroalimentación por parte de los participantes eventualmente.
- El profesor no deberá apresurar a los participantes para que opinen.

En suma, Maughn (2007) explica que la indagación filosófica terminará en proposiciones o juicios de valor tanto éticos, políticos o estéticos, y con ello, la reconstrucción de cierto tipo de problemas de índole filosófico. La reconstrucción, menciona el autor, es la parte final del diálogo, sin embargo, no el final de una indagación filosófica pues existen otro tipo de circunstancias y nuevas evidencias, que problematizarían la construcción de la nueva visión expuesta.

Pass & Willingham (2008) trabajaron con dos profesores y 34 estudiantes de bachillerato. Los autores desarrollan procedimientos y evaluaciones para enseñar ética en el bachillerato. El objetivo de la investigación fue acercar a los estudiantes al estudio de la relación entre la ética kantiana con las virtudes éticas. Para esto, los autores crearon un instrumento que mide el logro de los estudiantes del sentido de lo ético. Como resultado encontraron que después de utilizar este método para desarrollar y acercar a los estudiantes al estudio de la ética, vieron un incremento en las calificaciones de los alumnos.

El método utilizado por Pass & Willingham (2008) fue la combinación de temas filosóficos con estudios de casos, que ayudaron a los estudiantes a desarrollar su juicio reflexivo. El juicio reflexivo, según los autores, es una categoría taxonómica que combina las habilidades cognitivas con la habilidad de tomar una decisión correcta. El estudio de casos fue a través del diálogo, pues con éste, los estudiantes exploraban y tomaban una posición ante determinado tema y se creaba una discusión. Como ya se mencionó, se tomaron 3 casos hipotéticos de estudio bajo el tema de la naturaleza de la

moralidad, dándoles una posible solución a través del diálogo entre los propios alumnos y profesores. Como conclusión, se encontró que comparar y relacionar temas filosóficos a partir de la ética con casos de la vida cotidiana invita a los estudiantes a interesarse por temas de índole filosófica.

Se concluye este apartado describiendo, a través de una tabla, los objetivos de la materia de filosofía para cada autor, así como los artefactos utilizados. Se encontró que la mayoría de las investigaciones definen la utilidad de la filosofía como el desarrollo de habilidades del pensamiento. Este desarrollo es, principalmente, a través de los textos utilizados en el salón de clases, tanto los sugeridos por el profesor como los elaborados en clase por los alumnos. Otra manera de desarrollar las habilidades del pensamiento filosófico son los diálogos y los debates.

A manera de resumen, se expone en la tabla 4 las prácticas pedagógicas dominantes de los artículos anteriores y sus objetivos específicos.

Tabla 4. *Objetivos y prácticas pedagógicas*

| Autor | Objetivo | Prácticas pedagógicas |
|--------------------------|---|---|
| Skipper (2007) | Desarrollo de habilidades del pensamiento Calidad argumentativa | Ir a los textos disciplinares para la comprensión de la asignatura filosófica: Platón, San Agustín, Descartes |
| Concepción (2004) | Habilidades de comprensión y retención de conceptos. | Conocimiento previo del alumno para el conocimiento de la materia |
| Malone-France (2008) | Creación de argumentos persuasivos y posiciones críticas. | Interacciones entre los estudiantes Modelos pedagógicos específicos |
| Ormerod e Ivanic (1999) | Desarrollo de Discurso filosófico. | Textos utilizados en el salón de manera individual y colectiva. |
| Miller (1995) | Desarrollo de habilidades del pensamiento filosófico y la aplicación en otras áreas. | Modelo privado (individual) Modelo Público (Conversacional) |
| Gould (2007) | Creación de comunidades interdisciplinarias entre dos o más campos dentro de la educación. | Ensayos Relatos de vida |
| Maughn (2007) | Desarrollo del pensamiento en el alumno a través de proposiciones o juicios de valores éticos, políticos o estéticos. | Diálogo entre los estudiantes. |
| Pass & Willingham (2008) | Desarrollar los juicios éticos reflexivos. | Diálogo entre estudiantes. Discusión-Debate |

2.3 Marco conceptual

En primer lugar, describo los conceptos que se utilizaron como categorías analíticas en la investigación, en relación con la literacidad disciplinar y en la enseñanza de la filosofía de los profesores en el nivel medio superior. El marco conceptual se construyó a partir de conceptos de Pierre Bourdieu (1990, 1996, 1997, 2000, 2003, 2008) como *espacio social*, *capital*, *agente*, *campo* y *habitus* como identificadores para las actividades en el salón de clases y de la formación del profesor.

En segundo lugar, describo la teoría de Shulman (1987) sobre el Conocimiento Pedagógico de Contenido del profesor, el conocimiento base para la enseñanza, las categorías de la base de conocimientos y las fuentes del conocimiento base. Con este acercamiento se pretende fundamentar la categoría “conocimiento de la materia” que Gess-Newsome desarrolló tiempo después (Segall, 2004; Gess-Newsome & Lederman, 1999).

En tercer lugar, se describirán los conceptos de literacidad disciplinar, eventos y prácticas de literacidad. Con ello se proporcionarán conceptos teóricos para categorizar las prácticas de literacidad y el uso de textos en el salón de clases, así como las posibles construcciones que se hagan en el mismo campo social, es decir, la escuela.

2.3.1 La teoría de la reproducción

Este proyecto de investigación toma como base la teoría de Pierre Bourdieu (1990, 1996, 1997, 2000, 2003, 2008) pues sus conceptos permiten ubicar a los agentes en los campos sociales específicos y analizar sus trayectorias, tipos de capitales y disposiciones particulares en función de sus propias trayectorias. Para el desarrollo de esta investigación se tomarán particularmente los siguientes conceptos: *espacio social*, *capital*, *agente*, *campo* y *habitus*.

Espacio social. Según Bonnewitz (2003), Bourdieu expresa que la sociedad puede ser descrita en términos de espacio social, lugar en donde se ponen en juego los campos sociales y los diferentes tipos de capitales. Bourdieu precisa:

El espacio social me engulle como un punto. Pero es un *punto de vista*, el principio de una visión tomada a partir de un punto situado en el espacio social, de una perspectiva definida en su forma y en su contenido por la posición objetiva a partir de la cual ha sido tomada. El espacio social es en efecto la realidad primera y última, puesto que sigue ordenando las representaciones que los agentes sociales puedan tener de él (Bourdieu, 1997, p.25).

En otras palabras, en el espacio social el agente se entiende como un “punto de vista” que se sitúa dentro del mismo espacio social. Este “situarse” del agente dentro del espacio social le permite tener su propia perspectiva de lo que para él significa ser parte del espacio social dentro del mismo. Precisamente, cuando Bourdieu describe este concepto como la realidad primera y última, quiere decir que esta descripción sólo se puede dar en y dentro del mismo espacio social, puntualizando que será solamente y a partir del punto donde está situado el agente.

Con *espacio social* Bourdieu (1997) entiende la forma en la cual los “agentes” (se mencionará más adelante este concepto) o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las sociedades distribuidas según los principios de *diferenciación*; el autor señala:

...hablar de espacio social significa resolver, haciéndolo desaparecer, el problema de la existencia y de la no existencia de clases, que divide desde los inicios a los sociólogos: se puede negar la existencia de las clases sin negar lo esencial de lo que los defensores de la noción entienden afirmar a través de ella, es decir la diferenciación social, que puede ser generadora de antagonismos individuales, y, a veces, de enfrentamientos colectivos entre los agentes situados en posiciones diferentes dentro del espacio social... (por tanto) la ciencia social no ha de construir clases sino espacios sociales dentro de los cuales puedan ser diferenciadas las clases (Bourdieu, 1997, p.48).

Es decir, dentro de los espacios sociales hay enfrentamientos entre los agentes tomando posiciones dentro del mismo espacio. Estas posiciones hacen que los agentes puedan o no tener diferentes perspectivas sobre algo en particular.

Capital. Estas diferencias sociales se expresan en lo que Bourdieu llama *capital*. Este autor hace una diferenciación entre cuatro tipos de capital (Bonnewitz, 2003):

- El capital económico, el cual es constituido por los diferentes factores de producción (como las tierras, fábricas, y el trabajo) y el conjunto de los bienes económicos (es decir, los ingresos, el patrimonio y los bienes materiales).
- El capital cultural, corresponde al conjunto de “calificaciones intelectuales”, sean producidas por el sistema escolar o por la familia. Este capital a su vez se divide en tres estados:
 - a. El incorporado, un ejemplo es la facilidad de expresión en público. Bourdieu expresa que la riqueza cultural (Bourdieu, 2007) funciona como capital cultural en las relaciones objetivas que se establecen en el sistema, por ejemplo el escolar y la familia.
 - b. El objetivo (La posesión de cuadros, obras, etc.).
 - c. El institucionalizado (La posesión de grados o títulos académicos).
- El capital social, es el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo.
- El capital simbólico, es el conjunto de “rituales” ligados al honor y el reconocimiento en las relaciones sociales, es decir, es el crédito y la autoridad conferidos a un agente por el reconocimiento y la posesión de las otras tres formas de capital. Bourdieu expresa que:

El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor. (Bourdieu, 1997: 108)

Es decir, el capital simbólico es la percepción de capital económico, cultural o social que tiene cada agente con respecto a otros agentes. La forma en que los agentes adquieren cualquier tipo de capital es a través de las divisiones de las oposiciones del mismo en el campo social distribuidas, precisamente, por su especie de capital. El capital simbólico vale incluso en el mercado (Bourdieu, 2007). Un agente (se definirá

más adelante) puede “vanagloriarse” de haber hecho una compra a un precio exorbitante, por ejemplo, una obra de arte, un libro en una edición limitada, etc.

El capital se encuentra definitivamente dentro del agente. En esta investigación, el profesor de filosofía está concebido como un agente que está inmerso en el campo social llamado “bachillerato”, en el cual las diferentes formas de capital reunidas y descritas por Bourdieu como *habitus* tendrán influencia directamente en la manera de dar clases a los alumnos de la materia de filosofía. Además, permitió ubicar a los agentes en el campo social de la universidad, denominándolos como especialistas según su capital cultural adquirido.

Agente. Los capitales descritos recaen en lo que Bourdieu llama “agente” (Bourdieu, 2000). El agente es un sujeto en el que incurren las situaciones adquiridas por la experiencia, por lo tanto puede variar según los lugares y los momentos definidos por el conjunto finito de las propiedades actuantes en el campo (Bourdieu, 2008). En palabras de Bourdieu el agente “... permite engendrar una infinidad de golpes adaptados a la infinidad de situaciones posibles que ninguna regla, por compleja que sea, puede prever” (Bourdieu, 2000, p.22). En otras palabras, en el agente existe una multiplicidad de formas de relación entre los capitales que conforman su *Habitus* con las situaciones posibles que se desarrollan en el espacio social y, particularmente los campos sociales.

Campo. Ya definidos los conceptos de *espacio social*, *capital*, y *agente*, se puede decir con Bourdieu (citado en Bonnewitz, 2003) que las diferentes formas de capital permiten estructurar el espacio social. La posición de los agentes en este espacio social depende del volumen y la estructura de su capital. Esta “posición” del agente se da en un espacio social que a su vez está dividido en sub-campos, también sociales.

Para Bourdieu (Bonnewitz, 2003), un campo se define como una red con configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se determinan objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen los agentes o las mismas instituciones. Este autor también los llama *microcosmos sociales* que son relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas y relacionadas entre sí. Un

ejemplo de un campo social es precisamente nuestro objeto de estudio de manera general, es decir, el sistema escolar mexicano. Bourdieu añade:

...cuando describo el espacio social global como un campo (quiero decir) un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas contribuyendo de este modo a conservar o transformar su estructura (Bourdieu, 1997, p.49).

Los campos (Bourdieu, 1990; 2005) se presentan para el agente como espacios que tienen una estructura de posiciones (es decir, los lugares que ocupan éstos) cuyas propiedades dependen precisamente de la posición del agente en dichos espacios y en la que pueden analizarse, en forma independiente, las características de los ocupantes (es decir, los agentes). Existen campos tan diferentes como el de la política, el de la filosofía, el de la religión o las artes que tienen leyes de funcionamiento invariantes. En estos campos siempre se encuentra una *lucha* entre los agentes sociales dominantes y los dominados.

La estructura de un campo (Bourdieu, 1990) está conformada por la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha. Ésta pone en acción la *violencia simbólica* que intenta legitimar a la cultura dominante en un campo determinado. A pesar de ello, los agentes que intervienen en un campo determinado tienen generalmente intereses comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia del mismo campo.

Habitus. Pero ¿cómo denomina Bourdieu al conjunto de características del capital que reside en el agente inherentemente? El autor lo llama *habitus*:

Los *habitus* son principios generadores de prácticas distintivas – lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y aficiones diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que

está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las mismas diferencias para unos y otros (Bourdieu, 1997, p. 20).

Estas diferencias de las que habla Bourdieu se refieren al comportamiento que, por ejemplo, le puede parecer distinguido a un determinado agente en cierto campo social, y parecerle pretencioso u ostentoso a otro. Estas percepciones a través de los campos sociales, marcan diferencias simbólicas, las cuales constituyen un auténtico lenguaje. El *habitus* (Bourdieu, 1997), entonces, es un principio que genera y une las características intrínsecas y relacionales de un agente con respecto a un estilo de vida de determinado campo social, es decir, a un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas comunes.

El *habitus* es el producto de la posición y la trayectoria en el campo social de los individuos y puede ser considerado como un mecanismo de interiorización de la exterioridad, por lo tanto, agentes situados en condiciones sociales diferentes adquieren disposiciones diferentes (Bonnewitz, 2003). Un ejemplo de ello es el sistema escolar que proporciona el *habitus* de los agentes, por medio de prácticas y representaciones determinadas por la socialización dentro del contexto educativo. Bourdieu expresa que “El *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (Bourdieu, 1997, p. 40).

El *habitus* origina prácticas individuales y colectivas de acuerdo a los esquemas del campo social y asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que son registradas en los agentes bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. En otras palabras, el *habitus* pretende perpetuarse en el porvenir, actualizándose en prácticas estructuradas como son las prácticas sociales (Bourdieu, 2007).

Una característica importante del *habitus* (Bourdieu, 2007) es que se rige por el principio de las diferencias, es decir, dentro de un mismo campo social, cada *habitus* tiende a la singularidad del agente según sus trayectorias sociales, las cuales corresponden a determinaciones cronológicas, a experiencias anteriores, a las estructuras

de las experiencias nuevas y de las estrategias que este mismo *habitus* permite hacer frente a situaciones no previstas.

A pesar de estas divisiones (Bourdieu, 1997), por medio del *habitus* que se encuentra en los agentes sociales, en el espacio social interactúan las diferentes especies de capital (resididas en los agentes) que ordenan el espacio mismo y la toma de posición de los agentes en la luchas de clases² por conservarlo o transformarlo. Bourdieu aclara:

... el campo de poder... es el espacio de las relaciones de fuerza entre los diferentes tipos de capital o, con mayor precisión, entre los agentes que están suficientemente provistos de uno de los diferentes tipos de capital para estar en disposición de dominar el campo correspondiente y cuyas luchas se intensifican todas las veces que se pone en tela de juicio el valor relativo de los diferentes tipos de capital... (Bourdieu, 1997, p.50).

Un campo social que llamó la atención de Bourdieu fue el sistema escolar, dentro de éste, se mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Esta diferenciación mantiene las distancias sociales preexistentes. Por lo tanto, se puede decir con Bourdieu que un sistema escolar es arbitrario (Bourdieu, 1996), pues la validez de este organismo proviene de las formas del capital de las clases dominantes, impuestas a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo, siendo un lugar en donde se reproduce sistemáticamente la cultura dominante, formando *habitus* específicos que funcionen dentro del sistema.

Ya que en esta investigación interesa el campo social del bachillerato, es necesario explicar el Conocimiento Pedagógico de Contenido del profesor que enseña la materia, pues este tipo de conocimiento lo reproduce un agente el cual tiene una posición, una trayectoria y una disposición particular dentro de un determinado contexto.

2.3.2 Conocimiento Pedagógico de Contenido

El término Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPC) (Segall, 2004; Gess-Newsome & Lederman, 1999) fue introducido en el discurso educativo en 1985 por Lee

² El concepto de lucha de clases Bourdieu lo define como “Las luchas de competencias son la antítesis más perfecta y la negación más eficaz de la lucha contra otra clase, en el cual se constituye la clase”.

Shulman durante la reunión anual de la Asociación sobre Investigación y Educación en Norteamérica (AERA por sus siglas en inglés), al examinar las maneras de acreditación y certificación de los profesores. El CPC se define como toda actividad educativa del docente que está respaldada por su serie de creencias y teorías implícitas las cuales forman el pensamiento de éste y que orientan las ideas de su conocimiento, enseñanza y la manera en que construye el aprendizaje (Salazar, 2005).

Shulman analiza la relación que existía entre el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico que el profesor tenía y con los cuales impartía una clase determinada. Por medio de esta relación de los conceptos contenido y pedagógico examinó la interacción entre ambos y propuso así una nueva mirada para la investigación de las prácticas pedagógicas que el docente lleva a cabo dentro (aunque también fuera) del salón de clases.

Este concepto muchas veces ha sido mal entendido, pues se piensa que solamente en el salón de clases (en este espacio-tiempo situado) es posible observar el CPC de un profesor; sin embargo, como menciona Segall (2004), este conocimiento lo reproduce un agente que está posicionado en un determinado contexto: los textos que utiliza en clases, la manera de evaluarlos y los trabajos en clase que no se terminan, todo ello es parte del CPC. El acto de enseñar no sólo inicia cuando se les da, por ejemplo, un texto a los alumnos en el salón de clases, sino desde que el profesor escoge qué texto va a darle a sus alumnos o qué textos están especificados en el programa de estudios para la lectura, comprensión e interpretación de los mismos por parte de los alumnos.

Shulman (1987) examina las fuentes y esquemas generales del conocimiento base que el profesor debe tener para la enseñanza. Con ello trata de proporcionar un esquema general del conocimiento base y en una segunda instancia, examinar las fuentes de dicho conocimiento base. Estos esquemas se describen a continuación.

El conocimiento base. Shulman (1987) propone que el profesor sabe algo que otros no comprenden, en este caso, los alumnos; por tanto, el profesor transforma de cierta manera la comprensión, las habilidades para desenvolverse y las actitudes en representaciones y acciones pedagógicas dentro del aula. Éstas son formas de expresar,

de exponer, escenificar de una manera las ideas que el profesor “comprende”. Por ello, Shulman menciona que el proceso de enseñanza inicia en donde el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se le debe enseñar al alumno. A esto es lo que llama Conocimiento Pedagógico, el cómo enseña el profesor esta “comprensión” que tiene de cierta área del conocimiento, contando con ciertas habilidades para desenvolverse, actitudes, etcétera.

El proceso de enseñanza en el salón de clases, expresa Shulman (1987), lo constituyen los objetivos que desarrolla el profesor para que los alumnos aprendan a comprender, a resolver problemas de la materia, a pensar de manera crítica y también de manera creativa, culminando el proceso con una nueva comprensión tanto de los estudiantes como del propio docente acerca de la materia.

Categorías de la base de conocimientos. Shulman (1987) analiza las fuentes y esquemas generales del conocimiento base que se requiere para la enseñanza. En primer lugar, proporciona un esquema general del conocimiento base; con ello examina las fuentes de este conocimiento, como los ámbitos del saber académico y la experiencia desde los cuales los profesores pueden extraer su comprensión. En segundo lugar, explora los procesos de razonamiento y acción pedagógicos dentro de los cuales los profesores utilizan dicho conocimiento. Con ello, Shulman pretende describir lo que denomina Conocimiento Pedagógico de Contenido, y que, de manera general, describe la forma de enseñar por parte de los profesores a partir de las prácticas pedagógicas contenidas así como del conocimiento base que se tenga de la enseñanza.

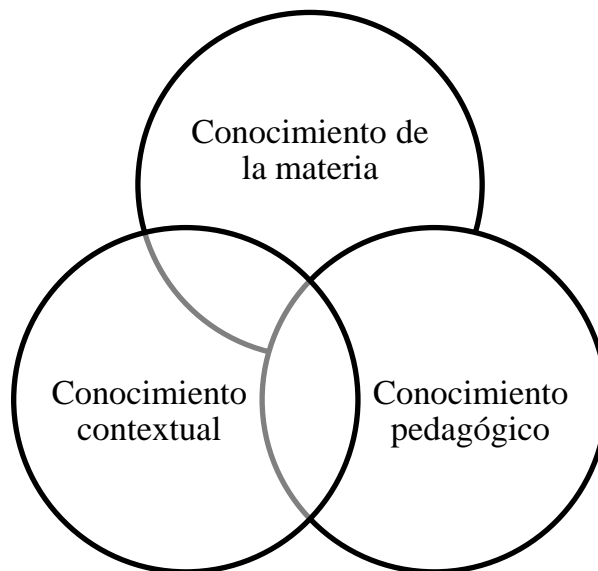
Shulman (1987) categorizó los conocimientos base del profesor en:

1. Conocimiento del contenido.
2. Conocimiento pedagógico general, es decir aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización que el profesor tenga en la clase y que sean significativos en la impartición de la asignatura.
3. Conocimiento del currículo: Es el dominio por parte del profesor de los materiales y programas que sirven como herramientas para el desarrollo de la impartición de clases.

4. Conocimiento Pedagógico de Contenido: El punto más importante de esta categorización, puesto que es la comprensión profesional del docente de la relación de los conocimientos de contenido, pedagógico, de currículo, de los alumnos de los contextos y los objetivos.
5. Conocimiento de los alumnos y de sus características.
6. Conocimiento de los contextos educativos. Es decir, el conocimiento desde el funcionamiento del grupo, la gestión y financiación de los niveles escolares hasta la diferenciación entre las comunidades y culturas de los mismos contextos educativos.
7. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

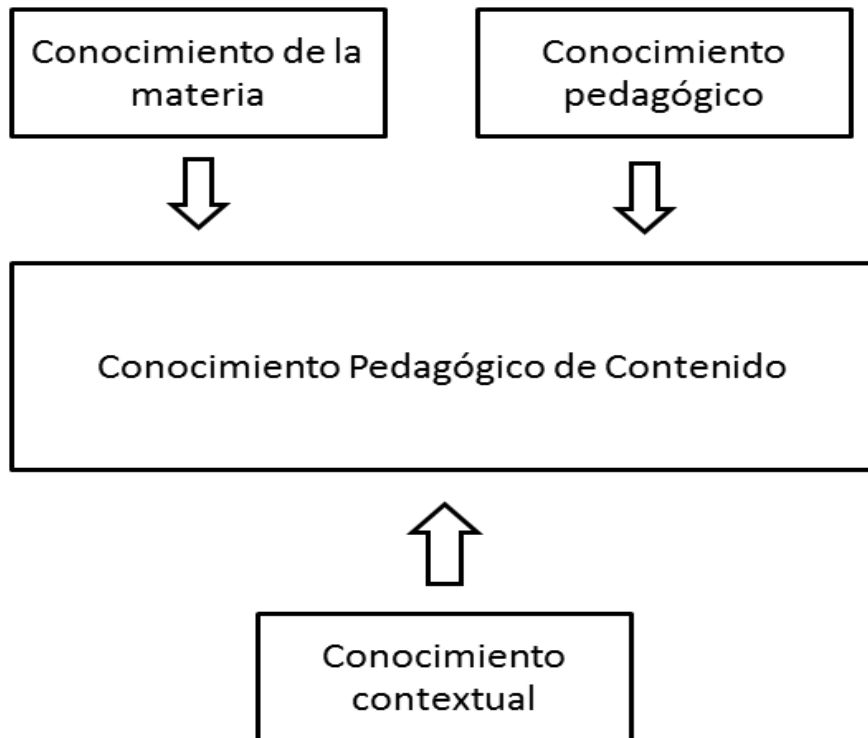
La relación de estas categorías y su jerarquía se observan en los dos diagramas propuestos por Gess-Newsome (1999):

Figura 3. *Primer modelo para describir el Conocimiento base del profesor.*



Fuente: Gess-Newsome & Lederman, 1999, p.12

Figura 4. Segundo modelo para describir el Conocimiento base del profesor.



Fuente: Gess-Newsome & Lederman, 1999, p.12

Como ya se ha mencionado, Shulman (1987) caracteriza el Conocimiento Pedagógico de Contenido como el de mayor interés pues incluye los diferentes tipos conocimiento distintivos para la enseñanza y los relaciona. Menciona también que éste permite distinguir la comprensión del docente en el área del saber impartida dentro del salón de clases y su comprensión de la pedagogía por la aplicación dentro de la misma.

Fuentes del conocimiento base para la enseñanza. Para Shulman (1987) existen al menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza, estas son:

1. La formación académica en la disciplina a enseñar. Ésta es la primera fuente del conocimiento base para la enseñanza, y a su vez, se apoya en dos bases: las lecturas previas que tiene el profesor y los estudios acumulados que tiene éste mismo en cada una de las disciplinas en las que enseña. Según Shulman (1987), un profesor debe comprender las estructuras de la materia enseñada, los principios de la organización

conceptual y los principios de indagación sobre el área del conocimiento que enseña. Estas “comprensiones” implican que el profesor no sólo “comprenda” a fondo la materia específica que enseña sino que además tenga un marco epistemológico que le facilite la adquisición de una nueva comprensión o interpretación del mismo conocimiento. Conocer de manera profunda una asignatura ayuda al profesor a guiar al estudiante a distinguir lo que es esencial y lo que es secundario dentro de la misma materia. Los profesores no sólo comunican conscientemente el contenido de la materia, sino también las maneras, actitudes y valores dentro de un campo determinado que influyen en la comprensión de sus propios alumnos. Esta base para la enseñanza se relaciona particularmente con el *habitus* y el capital cultural adquirido a través de la trayectoria del profesor de bachillerato.

2. Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado. Con ello se refiere a los programas de estudios, los libros que se utilizan en el aula, la organización que tiene la institución, su financiación y la estructura de la profesión docente. Dado que los profesores actúan dentro un campo social denominado “instituciones educativas”, Shulman (1987) menciona que es lógico que estos principios, políticas y circunstancias del funcionamiento del mismo figuren como parte importante del conocimiento base de la enseñanza. Este conocimiento dentro del campo social, en el sentido de Pierre Bourdieu, constituye una herramienta para el oficio del profesor y las circunstancias del contexto que facilitan o problematizan las iniciativas de enseñanza.
3. La investigación que tenga el docente sobre el aprendizaje del alumno, la enseñanza y el desarrollo de habilidades de éste. En este punto Shulman (1987) menciona, como parte importante, la comprensión por parte del docente de los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje. En estas tres subcategorías, se incluyen las conclusiones y los métodos de investigación empírica en las áreas de la docencia, del aprendizaje y desarrollo humano en la enseñanza, así también los fundamentos normativos, filosóficos y éticos dentro de la educación.
4. La “sabiduría” que otorga la práctica misma. Es decir, la identidad disciplinar que se manifiesta en el profesor con respecto a la enseñanza de la materia y todas sus interrelaciones escolares. Ésta, según Shulman (1987), es la menos desarrollada y

explicada por parte de los investigadores de las otras tres fuentes del conocimiento base. Con “sabiduría” se refiere a la “práctica” misma del docente dentro del salón de clases, las “máximas” que guían la práctica de los profesores competentes.

Se concluye que el Conocimiento Pedagógico de Contenido se refleja en las prácticas pedagógicas que tienen los profesores a partir de conocimientos como de contenido, general, análisis del currículo, de los alumnos, del contexto y de los objetivos. Estos conocimientos se apoyan a su vez en cuatro bases que identifica Shulman (1987) en el profesor: la formación académica en la disciplina a enseñar, los materiales que utiliza en el salón de clases así como el contexto que tiene dentro de la institución, el conocimiento del docente sobre el aprendizaje del alumno, la enseñanza y el desarrollo de habilidades de éste; y por último, la experiencia que otorga la misma práctica docente. Ahora bien, las categorías expuestas hasta este momento resultan variadas y dentro de las mismas se pueden observar subcategorías de las mismas. De hecho, Shulman (1987) no desarrolla muchas de las categorías enunciadas pero resultó imprescindible la división de la práctica docente y la enseñanza de la materia. Por tal motivo, la categoría “El conocimiento de la materia” se tomará como guía para el análisis dentro de esta investigación.

El conocimiento de la materia, en relación con la teoría de Bourdieu, es el mecanismo de interiorización de la exterioridad que es producto de la posición y la trayectoria en un campo social determinado, en los cuales, los agentes están situados en condiciones sociales diferentes adquiriendo distintas disposiciones. Por lo tanto, es pertinente el uso del conocimiento de la materia para esta investigación.

2.3.3 El conocimiento de la materia

Grossman, Wilson & Shulman (2005) examinan la categoría del “Conocimiento de la materia” por parte del profesor. Para estos autores, los métodos didácticos que aprenden los profesores se centran en las estrategias para la enseñanza de la materia, no en la materia en sí, es decir, se centran en cuatro puntos relevantes para la enseñanza de la materia: el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia.

Conant (en Grossman, Wilson & Shulman, 2005) menciona que ser licenciado en una determinada carrera (en el caso de esta investigación filosofía), no significa que el egresado haya desarrollado un profundo o amplio conocimiento de la materia. Con esto, Grossman et al. (2005) concluyeron que no se puede asumir que la preparación de la materia en el profesor sea suficiente por el hecho de haber cursado la licenciatura de la asignatura que de clases.

También existen diferencias entre las materias que estudian los licenciados en cierta área de conocimiento, y las materias en un salón de clases del bachillerato. Esta idea la retoman de la diferenciación que hace Dewey, en tanto que cada estudio o materia difiere para un licenciado con una especialidad determinada, y en tanto profesor de la misma materia en el bachillerato, o de igual manera en la universidad. Estas dos partes, nos dice Dewey (en Grossman et al, 2005) no son opuestas pero tampoco son directamente idénticos. Los especialistas adquieren un conocimiento específico de la disciplina, mientras que los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento en un área, y no precisamente el mismo conocimiento y de la misma forma en que lo adquirieron en la licenciatura (Grossman et al., 2005).

Grossman et al. (2005) concluyeron que el conocimiento de la materia por parte de los profesores tiene que ver directamente con el contenido y los procesos de instrucción que hayan tenido y que influyen en la forma en que los profesores enseñan y cómo enseñan. Por lo tanto, tal como se menciona anteriormente, ellos sugieren cuatro dimensiones del conocimiento de la materia que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de los profesores: Conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia. Pasaré a describir cada una de estas dimensiones del conocimiento de la materia para la enseñanza, y después, se hará una comparación de éstas y las retomadas por Gess-Newsome (1999). Con esto, definiré las dimensiones a tomar en esta investigación.

Conocimiento del contenido para la enseñanza. Grossman et al. (2005) se refieren con este conocimiento al contenido de una asignatura, es decir, su información objetiva, organización de principios y conceptos centrales. Según estos autores, un individuo que

tenga un conocimiento del contenido de la materia puede identificar relaciones entre conceptos en un campo al igual que relaciones con conceptos externos a la disciplina; por lo tanto, este tipo de conocimiento es integral a la enseñanza por parte del profesor.

Un punto importante a recalcar, mencionan los autores (Grossman et al., 2005), es que para algunos profesores los libros de texto suelen ser la fuente principal del conocimiento. Por ejemplo, algunos profesores principiantes asumen que el libro de texto representa un conocimiento válido; sin embargo, sin una comprensión adecuada de los conceptos y del contenido de la materia pueden hacer una valoración crítica hacia el texto. Por lo tanto, si el profesor tiene una trayectoria pertinente a partir de los tipos de capitales adquiridos puede generar cierto tipo de posturas a partir de su habitus y por lo tanto se sitúan de una manera crítica frente al texto.

Además, la falta de conocimiento de contenido por parte del profesor puede afectar también la forma de dar la clase, pues muchas veces, los profesores se sienten inseguros con el material que tienen para la materia, y además, pueden hablar más en vez de solicitar que los estudiantes participen, pues esto significaría que los lleven por un terreno desconocido.

Conocimiento sustantivo para la enseñanza. Es el tipo de conocimiento sobre los paradigmas que rigen, por ejemplo, en el currículum. Por ejemplo, el enfoque por competencias. Por lo tanto, el profesor que tenga un conocimiento claro sobre el paradigma que rige el contenido de la materia tendrá un manejo particular sobre las decisiones de implementación de programa de estudios, la forma de enseñar y los temas a tratar en el salón de clases.

Conocimiento sintáctico para la enseñanza. Según Grossman et al (2005) las estructuras sintácticas de una disciplina son los principios de evidencia que son usados por los miembros de la comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el campo, es decir, los medios por los que el nuevo conocimiento se introduce y se acepta en la comunidad de enseñanza. Este tipo de conocimiento, según estos autores, se presenta en los cursos de la facultad más avanzados, es decir, en estudios de licenciatura. Sin conocimiento sintáctico por parte del profesor, las habilidades de los profesores son

mergadas en el sentido de que una nueva información en los campos respectivos de estudios la falta del conocimiento sintáctico, los profesores no podría distinguir entre una afirmación que sea válida a una que no lo es.

Creencia acerca de la materia. Grossman et al (2005) distinguen las creencias del conocimiento en dos formas: uno, la creencia del conocimiento de la materia de los profesores dependientes de una evaluación por parte de éstos de manera afectiva y personal; y la segunda, la creencia del conocimiento de la materia de manera crítica y más objetiva.

2.3.4 El conocimiento de la materia para la enseñanza según Cess-Newsome.

Según Gess-Newsome (1999), las diferencias entre los maestros respecto con las creencias y las concepciones acerca de la materia están directamente ligadas a los juicios de los profesores y con esto, a los factores que influyen en la forma en que enseñan en la clase. Según la autora, los profesores necesitan entender la estructura y naturaleza de la disciplina, tener habilidades en la selección y traslado del contenido de la materia para las actividades del aprendizaje. La concepción de los profesores en el conocimiento de la materia se ha incrementado en tanto su complejidad y sofisticación, por tal motivo, Gess-Newsome (1999) plantea cinco definiciones operativas, algunas similares con la propuesta de Grossman et al. (2005), que describen las características del conocimiento de la materia por parte del profesor del bachillerato, las cuales son:

- Conocimiento conceptual de la materia. Este tipo de conocimiento define los hechos, conceptos, principios y procedimientos que se desarrollan y utilizan en el salón de clases por parte del profesor y que tienen un impacto en las creencias, la construcción social y la personalidad de éste y de la enseñanza de la materia.
- La estructura del contenido de la materia. Este término describe la estructura, la integración y las facilidades con que cuenta el profesor sobre la materia, pero más importante, la relación de estas estructuras que lleva a cabo el profesor y con ello, la forma de enseñar dentro del salón de clases.
- La naturaleza de la disciplina. Esta categoría se refiere a los valores y apropiación del profesor con respecto a la materia que enseña. Esta definición incluye también lo

que entiende el profesor sobre la materia en el sentido histórico, filosófico y sociológico.

- La orientación del contenido específico para la enseñanza. Esto es, el conocimiento por parte del profesor en relación al paradigma a partir del cual se enseña la materia y los conocimientos de la misma dentro del salón de clases.
- Influencias contextuales en la implementación del currículo. A partir del conocimiento que tiene el profesor, éste implementa de una particular manera el currículum de la asignatura y por ende, la enseñanza de la materia dentro del aula es modificada por el contexto en la que se da.

El conocimiento de la materia, en cierto sentido, forma parte del habitus del profesor en el bachillerato. Estas posturas, prácticas pedagógicas específicas y disposiciones particulares son puestas en prácticas a partir de cierto tipo de trayectoria del profesor. Una de estas prácticas es el uso de textos en el salón de clases. Para eso, se explicará a continuación el concepto de literacidad disciplinar.

2.3.5 Literacidad disciplinar

Moje et al. (2000) señalan que la literacidad en general es la interacción entre el lector y el texto, por lo tanto se puede hablar de que es un proceso dinámico en el cual los agentes y el texto están situados en un contexto particular. Según estos autores, la lectura y la escritura en las disciplinas están situadas y tienen determinados usos de conceptos, usos textuales y semánticos particulares que dependen del área en las cuales se desarrollan.

Según Moje et al. (2000) en los procesos de literacidad existen eventos y prácticas de literacidad en un determinado contexto que se reproduce como una práctica social específica. Barton & Hamilton (1999) mencionan seis características de la literacidad como práctica social:

- La literacidad se entiende mejor como práctica social a partir de eventos que son mediados por textos.
- Existen diferentes literacidades asociadas a diferentes dominios de conocimiento.

- En las prácticas de literacidad se ponen en juego las relaciones de poder y las instituciones sociales en las cuales algunas prácticas de literacidad son más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas de literacidad tienen una utilidad en los objetivos sociales y prácticas culturales.
- La literacidad está históricamente situada.
- Las prácticas de literacidad cambian constantemente por los procesos de aprendizaje y sentido del propio proceso.

Sin embargo, Barton & Hamilton (1999) aclaran que la noción de prácticas de literacidad es un concepto abstracto que no puede del todo observarse en actividades o habilidades de grupos sociales, pero sí mediante lo que llaman “eventos de literacidad” en los cuales la literacidad tiene un rol observable como es la escritura de un texto o textos. Estos eventos pueden ser observables a través de las prácticas que los conforman. La literacidad es entendida entonces como una práctica social en la cual se producen eventos observables que son mediados por textos escritos.

Barton & Hamilton (1999) señalan que existen diferentes tipos de literacidad y que éstos dependen del contexto, por ejemplo, el hogar, la escuela, el trabajo. En la escuela, nos dicen estos autores, existen prácticas dominantes de literacidad.

Hamilton (citado en López, Tinajero & Pérez, 2006) identifica cuatro elementos básicos en los eventos de literacidad, estos son: participantes, contexto físico, artefactos y actividades. Con respecto a las prácticas de literacidad, Hamilton alude a los elementos no visibles, es decir, aquellos grupos sociales que producen y regulan los textos, creencias, valores, conocimientos y presupuestos de los sujetos, así como las rutinas que facilitan y regulan la actividad. En la tabla 5 se describen las características de los eventos de literacidad y las prácticas de literacidad:

Tabla 5. *Eventos de literacidad y prácticas de literacidad*

| Elementos visibles en los eventos de literacidad | Elementos constitutivos (no visibles) de las prácticas de literacidad |
|---|---|
| Los participantes que interactúan con los textos | Los participantes ocultos: aquellos que regulan los textos |
| El contexto físico en el cual se encuentran los participantes | El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social |
| Los materiales o artefactos que utilizan los participantes | Recursos que se integran a la práctica de literacidad: valores, sobrentendidos, formas de pensar, de sentir, habilidades y conocimientos. |
| Acciones que se ejecutan en el evento de literacidad | Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones. |

Fuente: Hamilton (citado en López, Tinajero & Pérez, 2006), p.16

Para Moje et al. (2011) el *texto* se debe entender como aquél con que se cuenta en el salón de clases, incluido el discurso oral tanto del profesor como del alumno y su interacción, los símbolos escritos en el pizarrón, los textos publicados, el lenguaje corporal, periódicos, la nota de los estudiantes y sus interacciones.

Según Moje et al. (2011) las definiciones de *literacidad* y *texto* deben ser reexaminadas y expandidas de acuerdo al mundo social en el que vivimos y sus avances tecnológicos. Recientes investigaciones, nos dice la autora, sobre las prácticas de literacidad fuera de la escuela y algunos estudios sobre prácticas en los colegios, han explorado nuevas formas de representación en la literacidad de los alumnos, como la lectura en línea, la producción de textos multimedia como los videoclips, los blogs, las páginas web, e incluyendo los mensajes de texto enviados por celular.

Conociendo los “usos” de los textos (Moje, 2011) podremos describir parte del conocimiento que se produce, se comunica y aprende en un salón de clases, como el de filosofía.

MÉTODO

3. Método

3.1 Descripción epistemológica del diseño

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo que utiliza herramientas etnográficas para la recolección de datos, tales como entrevistas a profundidad, observación de clases y revisión de documentos. Creswell (2007) describe la investigación cualitativa como el estudio de sujetos individuales o que se adscriben a un problema humano o social. Establece que para estudiar el problema humano, los investigadores cualitativos utilizan en el estudio la recolección de datos mediante categorías inductivas y deductivas. Se utilizaron categorías deductivas a partir de la teoría de la reproducción y la teoría del conocimiento de la materia.

El enfoque etnográfico es entendido como el arte y la ciencia de describir a un grupo o cultura. Además es un proceso de investigación en el cual la observación, audio grabaciones y la participación en la vida cotidiana del participante en un tiempo determinado son herramientas para la recolección de datos que se obtienen a través de ver lo que sucede, escuchar lo que se dice y cuestionarlo (Bryman, 2001). Para Bryman, el proceso de investigación en la etnografía es el estudio natural de los participantes dentro de los campos sociales, que describen el sentido de las actividades ordinarias como medio para recolectar los datos de forma sistemática.

Estas propuestas metodológicas proporcionan conceptos que sirvieron para distinguir los factores que influyen en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, por ejemplo, el concepto de capital cultural institucionalizado, el capital simbólico y el capital social, en conjunto, muestran el conocimiento de la materia que el profesor tiene sobre la materia de filosofía.

Creswell (2007) subraya que en el reporte final o la presentación del estudio en cuestión se incluyen las voces de los participantes, la reflexividad del investigador o investigadores y una compleja descripción e interpretación del problema. Bustingorry (2006), al igual que Creswell (2007) y Bryman (2001), plantearon que la investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la complejidad de la realidad social y a su análisis. Asimismo, que aquella proviene de diferentes técnicas, muchas de

ellas de corte etnográfico. Por ejemplo, en este estudio las voces de los participantes se analizan con categorías deductivas para su posterior reflexión. Con ello, se describió e interpretó el problema de los usos de textos en campos sociales determinados como es el Colegio de Bachilleres.

En síntesis, el método utilizado en esta investigación tiene un enfoque cualitativo con la utilización de técnicas de recolección de datos etnográficas tales como la observación de clase y las entrevistas; en las cuales, la narración de los sucesos antes, durante, y al final del trabajo de campo esquematiza los pasos que se siguieron.

3.2 Contexto del estudio

El contexto del estudio se sitúa en dos campos sociales: Primero, el Colegio de Filosofía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en la ciudad de Puebla; segundo el nivel medio superior. Dentro de este nivel se estudiaron dos sub-campos sociales: el Colegio de Bachilleres Plantel Ensenada en el municipio de Ensenada; y por último, la Preparatoria Lázaro Cárdenas en la ciudad de Tijuana.

El Colegio de Filosofía de la BUAP se ubica en el Edificio Gabino Barreda, 3 Oriente no. 210, en el centro histórico de la ciudad de Puebla. La planta docente se integra con 13 profesores investigadores de tiempo completo, de los cuales, la mayoría tiene estudios de maestría y doctorado. Este Colegio de tiene una población de estudiantes de aproximadamente 200 alumnos de los cuales 60 estudiantes ingresan regularmente cada año para incorporarse a la población estudiantil de la licenciatura en filosofía.

El primer sub-campo social fue el Colegio de Bachilleres (COBACH), campus Ensenada. El COBACH se ubica en la calle Primera No. 1838, en la colonia Obrera de la ciudad de Ensenada, Baja California. Esta institución tiene como fase terminal en capacitación técnica Contabilidad y Pequeños negocios; los profesores que laboran en el COBACH están contratados por medio tiempo, $\frac{3}{4}$ de tiempo completo y tiempo completo. Esta institución cuenta con el Certificado del Sistema de Gestión de Calidad ISO: 900 que verifica la calidad en la prestación de servicios educativos y en los procesos académicos y administrativos.

El segundo sub- campo social fue la Preparatoria Lázaro Cárdenas que se ubica en el Paseo de los Héroes No. 11161 en la Zona Río de la Ciudad de Tijuana. La preparatoria Lázaro Cárdenas, según su página oficial, tiene prestigio académico en la ciudad de Tijuana y cuenta con aproximadamente 5, 000 alumnos en sus tres niveles de bachillerato. La Preparatoria Lázaro Cárdenas cuenta con dos modalidades de enseñanza, el bachillerato general y el Bachillerato Internacional. Ésta última modalidad, según la página oficial de la institución, tiene un enfoque internacional mediante el estudio simultáneo de seis asignaturas durante dos años que inicia en el tercer semestre de bachillerato y se obtiene tanto un diploma con reconocimiento mundial como el certificado de la SEP.

3.3 Participantes

En esta investigación participaron tres tipos de docentes de filosofía. La siguiente tabla muestra a estos tipos de participantes.

Tabla 6. *Participantes en las diferentes fases del estudio.*

| Participantes | | |
|--------------------------|---|--|
| Entrevistas | | Observación en el aula |
| Profesores especialistas | Profesores del nivel medio superior | Profesores del nivel medio superior |
| 5 | 2 con formación académica distinta a la filosofía | 1 docente entrevistado con formación académica distinta a la filosofía |
| | 2 con formación académica en filosofía | 1 docente entrevistado con formación académica en filosofía |

3.3.1 Especialistas

Se entrevistaron a profesores de filosofía del estado de Puebla por dos razones: la primera, el Colegio de Filosofía goza de prestigio nacional dentro del campo filosófico, por lo tanto, las entrevistas fueron valiosas en cuanto a su postura acerca de la enseñanza de filosofía; la segunda, porque la mayoría de los profesores entrevistados son miembros

del Observatorio Filosófico de México, lo cual sirvió para conocer la postura sobre la eliminación de la filosofía del bachillerato y su posterior inserción.

Se seleccionaron a cinco participantes considerados como especialistas en la materia por su formación académica, su trayectoria en la docencia en el nivel medio superior o superior, sus publicaciones, y por ser miembros activos de alguna asociación filosófica, círculos académicos o miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En la tabla 7 se presentan las características de los participantes.

Tabla 7. *Descripción de los participantes*

| Participantes | Formación profesional | Institución | Cargo |
|----------------|--|-------------|-------------------------|
| E ₁ | Doctor en Filosofía | BUAP | Profesor investigador |
| E ₂ | Doctora en Filosofía | BUAP | Profesora investigadora |
| E ₃ | Doctor en Filosofía Doctor en Pedagogía | BUAP | Profesor |
| E ₄ | Maestro en Filosofía | BUAP | Profesor retirado |
| E ₅ | Doctor en Filosofía Doctor en Derecho | BUAP | Profesor |

Nota: la connotación E hace referencia a Entrevistado, el subíndice, al orden cronológico en el cual fue entrevistado.

Los cinco participantes en las entrevistas son profesores de la licenciatura de filosofía de la BUAP. Todos ellos pertenecen de una u otra forma al Observatorio Filosófico de México (OFM). La mayoría de ellos dieron clases de filosofía en el nivel medio superior. Dos de los cinco participantes son miembros del SNI. Cuatro de ellos tienen grado de Doctor en Filosofía y uno es Maestro en Filosofía.

3.3.2 Docentes del nivel medio superior

La parte esencial de esta investigación fue la enseñanza de filosofía en el bachillerato, por tal motivo se entrevistaron a docentes del nivel medio superior y se observaron clases de filosofía de este nivel.

Se contó con la participación de cuatro docentes de la asignatura de filosofía, dos en el Colegio de Bachilleres, Plantel Ensenada; y dos de la Preparatoria Lázaro Cárdenas de la ciudad de Tijuana. Las dos entrevistas llevadas a cabo en el COBACH Ensenada fueron hechas a docentes con formación académica distinta a la filosofía, mientras que las dos entrevistas realizadas en la Preparatoria Lázaro Cárdenas (PLC) fueron hechas a docentes con formación académica en filosofía. El motivo por el cual se entrevistó a los profesores de la PLC fue porque en la ciudad de Ensenada ningún profesor de los Colegios de Bachilleres tiene la formación académica en filosofía. En la tabla 8 se presentan las características de los participantes.

Tabla 8. *Participantes docentes del nivel medio superior*

| Participantes | Formación profesional | Institución | Cargo | Años de experiencia | Asignaturas que han impartido en el nivel medio superior | Instituciones en donde han trabajado |
|----------------------------|--|--|-------------------------|----------------------------|--|--|
| Juan Pablo DO ₁ | Licenciado en Derecho Licenciado en Ciencias Sociales | Colegio de Bachilleres, Plantel Ensenada | Docente de medio tiempo | 35 años | Filosofía Ética Lógica Métodos de investigación | COBACH, Plantel Ensenada Preparatoria Benito Juárez |
| Miguel DO ₂ | Licenciado en Derecho | Colegio de Bachilleres, Plantel Ensenada | Docente de medio tiempo | 34 años | Lógica Ética Filosofía | COBACH, Plantel Ensenada; UABC |
| Javier DF ₃ | Licenciado en Filosofía | Preparatoria Lázaro Cárdenas | Docente de medio tiempo | 6 años | Filosofía Taller de Lectura y Redacción Literatura Estructura Socioeconómica de México Historia de México Historia Universal Historia del Arte Historia Universal Contemporánea | Preparatoria Lázaro Cárdenas Preparatorias Privadas UABC |
| Araceli DF ₄ | Licenciada en Filosofía Maestra en Educación | Preparatoria Lázaro Cárdenas | Docente de medio tiempo | 17 años | Filosofía Ética | Preparatoria Lázaro Cárdenas |

Nota: La connotación DO significa Docente con otra formación, DF, Docente con Formación en filosofía. La numeración sigue el orden cronológico en el cual fueron entrevistados.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Cuestionario

Goetz y LeCompte (1988) mencionan que el empleo de encuestas o cuestionarios es una estrategia de investigación en donde los entrevistadores y los respondientes tienen que compartir supuestos comunes sobre el significado y estructura de los protocolos del instrumento. Al ser un cuestionario de reconocimiento, la validación no fue necesaria puesto que el cuestionario no analiza los constructos de los participantes ni confirma datos, sino fue un instrumento para localización de los participantes. La estructura del instrumento se basó en diez preguntas que recopilaban, entre otras cosas, su nombre, lugar donde trabaja y formación profesional. El instrumento se muestra en el apéndice A. El cuestionario tuvo la función de ubicar a los participantes de este estudio para después, entablar un contacto con ellos.

3.4.2 Entrevistas a profundidad

Según Valles (1999) la entrevista a profundidad estudia las representaciones sociales personalizadas de los actores entrevistados. Por tal motivo, se tomó como un instrumento esencial la entrevista a profundidad pues el estilo abierto de esta técnica permite obtener una riqueza informativa del entrevistado, el investigador puede clarificar o indagar temas no previstos, es flexible, permite accesibilidad a información de difícil observación, y por último es preferible por la intimidad y comodidad tanto para el entrevistado como para el entrevistador.

El guión de entrevista, según Valles (1999) contiene los temas y subtemas que deben cubrirse en la entrevista. A continuación se expone a través de la tabla 9, el guión que se siguió en todas las entrevistas.

Tabla 9. *Guión de la entrevista*

| Dimensiones | Temas |
|-----------------|---|
| Enseñanza de la | Importancia de la filosofía en la enseñanza Concepciones y preconcepciones de la filosofía Contexto de la enseñanza filosófica en el nivel superior y medio |

| | |
|---|---|
| filosofía en el sistema educativo mexicano | superior Paradigmas dentro de la enseñanza de la filosofía Reforma Integral de la Educación Media Superior y enseñanza de la filosofía Desarrollo de las competencias disciplinares en los alumnos |
| Observatorio Filosófico de México (OFM) | Descripción de la Asociación Estatutos, concepciones, integrantes del OFM Defensa de la enseñanza de la filosofía. Influencia del OFM para la modificación de la RIEMS |
| Profesores de filosofía, pedagogía y currículo | Formación disciplinar Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la filosofía Desarrollo del pensamiento filosófico en los alumnos a través de la materia El currículo prescrito como guía para la enseñanza Constructivismo en la enseñanza de filosofía Enseñanza del conocimiento histórico filosófico y enseñar a filosofar Implicaciones del pensamiento posmoderno en la enseñanza de la filosofía Conocimiento de la materia, pedagógico general, sobre el conocimiento de los alumnos, contextos educativos, fines y valores educativos |
| Literacidad disciplinar e identidad profesional | Creencias de los profesores sobre la lectura de los textos filosóficos y el desarrollo de habilidades del pensamiento Prácticas dominantes de literacidad existentes en los maestros para la aplicación del currículo de la materia de filosofía en el bachillerato general Desarrollo de un conocimiento significativo a partir de prácticas de literacidad disciplinar. Ideología del profesor sobre sí mismo como miembro de la comunidad filosófica Creencias sobre la enseñanza, la experiencia escolar en la enseñanza y la experiencia con el conocimiento formal dentro de la enseñanza Tipos de lenguajes que disponen los profesores para transformar el contenido de la materia en algo “enseñable” Relación de la identidad personal con la identidad profesional del gremio filosófico. Lectura crítica de textos filosóficos para la enseñanza de la disciplina Concepciones y opiniones sobre la enseñanza de la filosofía a nivel superior y medio superior |

3.4.3 Observación no participante

Según Goetz y LeCompte (1988) la observación no participante consiste en contemplar lo que acontece en un determinado campo social y registrar los hechos en el terreno. El investigador se denomina a sí mismo no participante porque reduce al mínimo las interacciones con los participantes para ser un sujeto no intrusivo en los acontecimientos.

El tipo de observación no participante que se utilizó en esta investigación fue lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman crónicas de flujo de comportamiento. Este tipo de registro requiere de descripciones exactas de lo que un participante dice y hace, por tal motivo, se video grabaron las observaciones, y en un segundo momento se transcribieron en su totalidad las video grabaciones.

Se recolectaron los textos que produjo el alumno durante la observación de clase y además, se le pidieron al profesor los documentos para la evaluación del alumnos a lo cual accedieron tanto los docentes como los alumnos. Se fotocopiaron los artefactos con el fin de analizarlos posteriormente.

3.5 Procedimiento de recogida de datos

3.5.1 Revisión de documentos

Se revisaron dos tipos de documentos: La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), y, específicamente, los acuerdos 442, 444 y 447 publicados en el Diario Oficial de la Federación en 2008, y el Programa de estudios de la materia de filosofía bajo el enfoque de la RIEMS publicado en el portal de la SEP en el 2012. La tabla 10 muestra las características generales de cada documento

Tabla 10. *Revisión de documentos.*

| Documento | Características |
|----------------------|--|
| Acuerdo 442 | Enuncia en el Marco Curricular Común (MCC) las competencias que articulan los programas en la educación media superior. Estas competencias son las competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas y competencias profesionales |
| Acuerdo 444 | Se desarrollan a las competencias disciplinares las cuales pueden ser básicas o extendidas |
| Acuerdo 447 | Debido a la modificación de los acuerdos 442 y 444 en el 2009, se retomó el acuerdo 447 en donde se muestra la modificación del Marco Curricular Común e integra nuevamente a las disciplinas de Filosofía, Ética, Lógica y Estética así como sus competencias disciplinares. |
| Programa de estudios | Se analizó el programa de estudios de la materia de filosofía del nivel medio superior publicado en el 2011 en el portal de la Dirección General de Bachilleres (DGB). La materia de filosofía se imparte en sexto semestre y tiene un tiempo asignado de 64 horas. El campo disciplinar al que pertenece la |

| | |
|--|---|
| | <p>materia es el de Humanidades y Ciencias Sociales como componente de formación básica. Se analizaron las competencias genéricas, disciplinares básicas, del ámbito específico del conocimiento de la filosofía y las competencias a desarrollar enunciadas todas ellas en el programa de estudios a través de los bloques I-IV.</p> |
|--|---|

3.5.2 Cuestionario.

Se aplicaron 17 cuestionarios a profesores que dieron o han dado clases de filosofía en las ciudades de Mexicali, Tijuana, Tecate y Ensenada para reconocer a los participantes de la siguiente fase.

El cuestionario tuvo la función de permitirme un primer reconocimiento del campo para lo cual fue necesario investigar cuántas instituciones pertenecientes al Colegio de Bachilleres existen en la ciudad de Ensenada, Tijuana, Tecate y Mexicali. Se escogieron estas ciudades debido a la accesibilidad de trasladarse y hacer cuestionarios que ofrecieran datos generales sobre los posibles participantes y conocer su disponibilidad para realizar entrevistas a profundidad y observación de clases. El cuestionario permitió tener información básica sobre el perfil profesional de los docentes y así observar la formación del docente en Baja California, pero también sirvió para seleccionar a los participantes.

En la ciudad de Tecate no se obtuvo respuesta del cuestionario entregado en el Colegio de Bachilleres, plantel Tecate. En el apéndice A se presenta el cuestionario que se ofreció de manera electrónica por medio del sistema Survey Monkey y en papel. La localización de los profesores fue a través de diferentes medios. Primero me trasladé a los Colegios de Bachilleres para intentar aplicar el cuestionario, fui a la Facultad de Filosofía y Letras de la UABC Tijuana a preguntar directamente por los profesores, otras veces contacté con los profesores por medio de colegas que conocían a docentes de filosofía con características concretas. De todos ellos, 11 docentes contestaron el cuestionario vía internet y 6 en papel.

3.5.3 Entrevista a especialistas

Las entrevistas sirvieron para conocer la perspectiva de los profesores especialistas en el área de filosofía sobre la situación “de marginalidad y cerco de la filosofía” (Vargas, 2008) a nivel internacional y nacional.

Contacté a los docentes vía correo electrónico o por teléfono. Les comenté que realizaba un proyecto de investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la maestría de Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Les expliqué que quería conocer su punto de vista acerca de distintos temas sobre la enseñanza de la filosofía, el enfoque por competencias, el papel del Observatorio Filosófico en México (OFM) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Cinco de los seis docentes accedieron a ofrecerme la entrevista.

3.5.4 Entrevistas a profesores del nivel medio superior

Con la información de los cuestionarios se localizaron a cuatro profesores del nivel medio superior que aceptaron compartir su experiencia a través de entrevistas a profundidad. Esta fase se llevó a cabo en dos instituciones educativas del Estado de Baja California: la Preparatoria Lázaro Cárdenas, que se ubica en la ciudad de Tijuana, y en el Colegio de Bachilleres Plantel Ensenada.

Estas instituciones fueron seleccionadas porque en ellas se localizaron a los profesores con el perfil académico deseado para la investigación, por una parte, a dos docentes con formación académica distinta a la licenciatura en filosofía, y por el otro, a dos docentes con formación académica en filosofía. Cabe resaltar que en la ciudad de Ensenada no se localizaron a profesores con el perfil académico en filosofía por lo cual se realizaron las entrevistas en la Preparatoria Lázaro Cárdenas ubicada en Tijuana.

Para tener contacto con los profesores del Colegio de Bachilleres Plantel Ensenada, me dirigí a sus instalaciones donde dialogué con el subdirector del plantel, el profesor Antonio³. Le expliqué el tema de la investigación que realizaba y le pregunté si

³ Los nombres de todos los participantes son ficticios para guardar el anonimato de las fuentes consultadas.

tenía la posibilidad de tener una reunión con los profesores de filosofía del plantel. Antonio me contactó con dos de los profesores, Juan Pablo y Miguel, ambos docentes del COBACH Ensenada y licenciados en Derecho. A través del diálogo que sostuve con ellos, les planté la posibilidad de realizar una entrevista, a lo cual accedieron amablemente. Las entrevistas se realizaron en el mes de octubre de 2011 en las instalaciones del COBACH.

La segunda realización de entrevistas fue en la Preparatoria Lázaro Cárdenas. Se localizaron a los docentes de este plantel a través del cuestionario que se aplicó. Las entrevistas tuvieron la misma intención que con los docentes del COBACH, se siguió el mismo guión y se realizaron en el mes de marzo de 2012 en las instalaciones de la preparatoria a dos profesores: Araceli y Javier, ambos con formación académica en filosofía.

3.5.5 Observación de clases

Después de las entrevistas a profundidad, se les preguntó a dos profesores si era posible observar sus clases durante una unidad de actividad. Wells (1999) define cuatro categorías jerárquicas de acción dentro el aula. En la tabla 11 se especifica cada una de ellas.

Tabla 11. *Categorías jerárquicas de acción*

| | |
|--------------------------|---|
| Unidad curricular | Es una unidad temática la cual organiza el trabajo en clase a través de un tiempo prolongado de tiempo. |
| Actividad | Unidad relativamente autónoma orientada a los objetivos de la actividad de la unidad. |
| Tarea | Componentes relativamente bien definidos de una actividad que es reconocida como tal por los participantes. |
| Pasos | El componente más pequeño inidentificable de una tarea. |

Fuente: Wells, 1999, p. 172

Se observaron las clases del profesor Miguel y de la maestra Araceli; por un lado, un profesor de filosofía del Colegio de Bachilleres, y por el otro, una profesora de

filosofía de la preparatoria Lázaro Cárdenas. En la siguiente tabla se describen los datos de las observaciones.

Tabla 12. *Observación de clase*

| Observación de clase | Lugar | Fecha | Número de unidades de actividades | Duración de cada clase |
|-----------------------------|--|-----------------------------|--|-------------------------------|
| Clase de Miguel | Colegio de Bachilleres, Plantel Ensenada | 20 al 24 de febrero de 2012 | 2 | 50 minutos |
| Clase de Araceli | Preparatoria Lázaro Cárdenas | 20 al 23 de marzo de 2012 | 1 | 50 minutos |

3.6 Análisis de datos

3.6.1 Análisis de documentos

Se llevó a cabo un análisis de congruencia entre las distintas competencias enunciadas tanto en los acuerdos antes mencionados como en el programa de estudios de filosofía en relación con las actividades de enseñanza y los textos utilizados dentro y fuera del salón de clases. Con ello, se exploró la congruencia de las definiciones de las competencias con las actividades de enseñanza propuestas en el programa de estudios.

3.6.2 Cuestionario

Al ser un cuestionario sólo para el reconocimiento del campo, no se necesitó realizar un pilotaje del mismo. Se tomaron cinco dimensiones a considerar: datos personales básicos, formación profesional, situación laboral, años de experiencia en docencia y creencias sobre la enseñanza de la filosofía.

3.6.3 Entrevistas a especialistas

El guión de la entrevista abordó cinco dimensiones: Enseñanza de la filosofía en el sistema educativo mexicano, Observatorio Filosófico de México (OFM), docencia, pedagogía y currículo; y, literacidad disciplinar e identidad profesional.

Se utilizó el análisis de contenido (Porta, 2003) para las categorías deductivas:

1. Enumerar las categorías deductivas que pertenecen a la teoría de la reproducción (Bourdieu).
2. Describir, interpretar y comparar la información obtenida.
3. Interpretar los códigos descritos en el resultado.

Al tener los resultados de codificación de las transcripciones se agruparon los resultados según la perspectiva teórica expuesta en el marco conceptual, esto es, al docente se le denominó agente, pues como la definición dice, es el sujeto en el cual incurren situaciones adquiridas por la experiencia.

. En la tabla 13 se definen las categorías deductivas utilizadas y se muestra ejemplos de cada una

Tabla 13. *Categorías, códigos y definición de la teoría de la reproducción*

| Teoría de la reproducción | | |
|-------------------------------------|--|---|
| Códigos | Definición | Ejemplo |
| Agente | El agente es un sujeto en donde incurren las situaciones adquiridas por la experiencia, por lo tanto puede variar según los lugares y los momentos definidos por el conjunto finito de las propiedades actuantes en el campo | “Se supone que yo soy la representante el observatorio filosófico en Puebla, soy la representante, que de alguna manera soy la voz, que trae las noticias del observatorio aquí, digamos malo que es la maestría y el colegio...” (E ₂ , 4:65) |
| Campo | La posición de los agentes en este espacio social depende del volumen y la estructura de su capital. Esta “posición” del agente se da en un espacio social que a su vez está dividido en sub-campos, también sociales. | “Pues mira no se da como una cuestión gremial, sino que es un interés de la filosofía. No es un interés gremial en el sentido de que tenemos miedo como va a quedar la filosofía. Nos vamos a quedar sin trabajo, no, es una cuestión digamos en donde estamos pensando en el ser humano,...” (E ₂ , 4:61) |
| Capital cultural institucionalizado | El capital cultural, corresponde al conjunto de “calificaciones intelectuales”, sean producidas por el sistema escolar o por la familia. El institucionalizado (La posesión de grados o títulos académicos). | “Me formé en el seminario, eh, en filosofía, saqué el doctorado en Lovaina, en filosofía, y cuando me vine a México, saqué el doctorado en Antropología social...” (E ₃ , 1:3) |
| Capital económico | Es constituido por los diferentes factores de producción (como las tierras, fábricas, y el trabajo) y el conjunto de los bienes económicos | “Entonces finalmente, tuve esas posibilidades, llego aquí a México, y, en aquel entonces no había euros, a mi todavía me tocó la... los |

| | | |
|-------------------|--|---|
| | (es decir, los ingresos, el patrimonio y los bienes materiales). | francos, eh, bueno, yo ganaba, el equivalente, aproximadamente, a unos, 60 mil pesos. Llego aquí, y era de los que más bajo ganaba, llego aquí y en la universidad de tiempo completo me pagaban 5 mil pesos,...” (E ₃ , 1:27) |
| Capital simbólico | El capital simbólico, es el conjunto de “rituales” ligados al honor y el reconocimiento en las relaciones sociales, es decir, es el crédito y la autoridad conferidos a un agente por el reconocimiento y la posesión de las otras tres formas de capital | “...mi asesor fue el profesor Friedrich Wilhelm Von Hermann, quien fue el último asistente personal de Martin Heidegger” (E ₁ , 2:5) |
| Capital social | El capital social, es el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo | “...Eh, la Dra. Carmen, el Dr. Joaquín, el Dr. Martín y yo, entonces, digamos eh, como eh, ciertas líneas un poco más de, de, en la misma dirección ¿no?, como...como hermenéutica, fenomenología, con ellos más bien me identifico...” (E1-S1, 2:81) |
| Espacio social | En el espacio social el agente se entiende como un “punto de vista” que se sitúa dentro del mismo espacio social. Este “situarse” del agente dentro del espacio social le permite tener su propia perspectiva de lo que para él significa ser parte del espacio social dentro del mismo. | “En Europa, en España no se enseña, filosofía, a nivel de bachillerato, no se enseña,...” (E ₂ , 4:82) |
| Habitus | Los habitus son principios generadores de prácticas distintivas - lo que come el obrero y sobre todo su forma de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente de lo que consume o de las actividades correspondientes del empresario industrial---; pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc., pero no son las | “Yo creo que se debe que tener, no, no sé si de manera vamos a decir así, formativa porque yo nunca la tuve, o sea yo nunca fui a cursos de didáctica ni nada, siempre era, casi...casi lo veía como sentido común.” (E ₁ , 2:46) |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| | mismas diferencias para unos y otros. | |
|--|---------------------------------------|--|

Para la codificación se utilizó el programa ATLAS. Ti 6.2, pues se consideró una herramienta que facilita el análisis de contenido a partir de las categorías deductivas.

3.6.4 Entrevistas a profesores del nivel medio superior

El profesor tiene cierto conocimiento de la materia. Este tipo de conocimiento conjuga tipos de capital como lo es el cultural institucionalizado, económico, simbólico y social que se puede ver reflejado en el habitus del profesor. Los tipos de conocimiento de la materia se dividieron según la teoría de Gess-Newsome en: Conocimiento conceptual de la materia, Estructura del contenido de la materia, Influencias contextuales en la implementación del currículo, Naturaleza de la disciplina y Orientación del contenido específico para la enseñanza La tabla 14 define los códigos de la teoría utilizada por Gess-Newsome sobre el conocimiento de la materia.

Tabla 14. *Categorías, códigos y definición del conocimiento de la materia*

| Conocimiento de la materia | | |
|--|--|--|
| Códigos | Definición | Ejemplo |
| Conocimiento conceptual de la materia | Este tipo de conocimiento define los hechos, conceptos, principios y procedimientos que se desarrollan y utilizan en el salón de clases por parte del profesor y que tienen un impacto en las creencias, la construcción social y la personalidad de éste y de la enseñanza de la materia. | “[la filosofía] te ayuda a cuestionar, ósea entrena tu mente a cuestionar a ir a la raíz de las cosas, más allá de las cosas, en todo, desde las teorías, eh, eh, cuantificamos de la física y todo hasta las teorías políticas, te enseña a cuestionarlo todo” (DF ₂ , 10:6) |
| Estructura del contenido de la materia | Este término describe la estructura, la integración y las facilidades con que cuenta el profesor sobre la materia, pero más importante, la relación de estas estructuras que lleva a cabo el profesor y con ello, la forma de enseñar dentro del salón de clases. | “...los maestros , no ha recibido un entrenamiento para dar esas, de, competencias, ósea hay el papel les dice, tú tienes que dar las competencias y de hecho en los programas vienen, el fundamento filosófico, y el maestro nunca ha odio nada de eso, el que , el que está capacitado , les da al final un textito, debería haber al menos un entrenamiento una inducción para todos los maestros para que puedan” (DF ₂ , 10:7) |

| | | |
|---|--|--|
| Influencias contextuales en la implementación del currículo | A partir del conocimiento que tiene el profesor, éste implementa de una particular manera el currículum de la asignatura y por ende, la enseñanza de la materia dentro del aula es modificada por el contexto en la que se da. | “...Si porque lo que estaban planteando en la RIEMS era poner a la filosofía de manera transversal y eliminarla lo cual es un absurdo garrafal porque los maestros que dan las materias no saben nada de filosofía.” (DF ₂ , 10:8) |
| Naturaleza de la disciplina | Esta categoría se refiere a los valores y apropiación del profesor con respecto a la materia que enseña. Esta definición incluye también lo que entiende el profesor sobre la materia en el sentido histórico, filosófico y sociológico. | “...la filosofía lo pueden trasladar a todos los ámbitos, y es un descuido imperdonable en la educación [que la eliminen del currículo], si lo que de veras es gente que, que sea crítica que aporte que sea creativa, es incongruente...” (DF ₂ , 10:5) |
| Orientación del contenido específico para la enseñanza | Esto es, el conocimiento por parte del profesor en relación al paradigma a partir del cual se enseña la materia y los conocimientos de la misma dentro del salón de clases. | “...creo que la filosofía va mas allá de las competencias, ósea, les da el enfoque, muchos van a defender la postura que la filosofía es totalmente teórica, y que es necesario el, este impacto de la cátedra o de ese diálogo que debe de tener o persistir del maestro hacia el alumno, y otro creo conveniente que al laborar esas actividades...” (DF ₁ , 114:114) |

3.6.5 Observación de clases

Se realizó un guión para la observación de clases basado en la tabla de Nystrand bajo el título “Características claves para la organización de la clase de manera monológica o dialógica” (Nystrand et al., 1997, p. 19). En la tabla 15 se describen las características claves para la interpretación de la observación de clases.

Tabla 15. *Características claves para la organización de la clase*

| Características claves para la organización de la clase de manera monológica o dialógica | | |
|---|--|---|
| | Instrucción organizada monológicamente | Instrucción organizada dialógicamente |
| Paradigma | Recitación | Discusión |
| Modelo comunicativo | Transmisión del conocimiento | Transformación de entendimientos |
| Epistemología | El conocimiento es dado como objetivo | El conocimiento emerge a partir de la interacción de voces como diálogo |
| Fuente de conocimiento | Maestro, autores de libros de | Se incluyen la interpretación |

| | | |
|---------|---|---|
| valioso | texto como autoridad: se excluyen las opiniones de los alumnos como autoridad | de los alumnos y las experiencias personales de ellos |
| Textura | Entrecortada | Coherente |

Fuente: Nystrand et al., 1998, p. 19

A través de estas dimensiones se analizó el modelo comunicativo del profesor en el aula; por una parte, se encuentra la instrucción monológica en donde el paradigma es que el profesor recite la clase; él mismo es el centro de transmisión del conocimiento; epistemológicamente el conocimiento es algo ya dado, no es una construcción en el salón; el maestro y los autores de los libros se ven como única autoridad y la relación entre los alumnos y el profesor en el salón no es dialógica.

Por otra parte, en la instrucción dialógica el profesor utiliza el diálogo en donde el “entender” es lo importante en el modelo comunicativo; las voces de los alumnos se incluyen como parte fundamental del diálogo; la fuente de conocimiento valioso no sólo viene de los libros o del profesor, sino también de los alumnos, su interpretación y su experiencia. Por último, la dinámica en el salón de clases llega a ser más fluida y coherente con los temas vistos en el salón de clases.

Para describir los elementos de las clases de Miguel y Araceli se utilizaron las categorías de Hamilton sobre los eventos y prácticas de literacidad. En la tabla 16 se muestran estas dos dimensiones.

Tabla 16. *Eventos y prácticas de literacidad*

| Elementos visibles en los eventos de literacidad | Elementos no visibles de las prácticas de literacidad |
|---|---|
| Participantes: Agentes que interactúan con los textos. | Participantes ocultos: agentes que están involucrados en la regulación de los textos. |
| Ambiente/contexto: El medio físico en el que se lleva a cabo la interacción | Dominio de la práctica: Dominio en el cual el evento toma sentido y tiene un propósito social |
| Artefactos: Textos que son parte de la interacción de los agentes en el campo social. | Valores, entendimientos, formas de pensar, habilidades y conocimientos tanto del profesor como de los estudiantes |
| Actividades: Las acciones que realizan los participantes | Rutinas y trayectorias: Formas de regular las acciones en el salón de clases. |

Fuente: Hamilton (citado en López, Tinajero & Pérez, 2006), 1999, p. 16

RESULTADOS

4. Resultados

El presente apartado de resultados responde a las preguntas de investigación planteadas en primera instancia. Éstas son:

Pregunta principal:

¿Cómo influye la formación, el conocimiento de la materia y la utilización de textos disciplinares del profesor de filosofía en la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?

Las preguntas de investigación particulares fueron:

1. ¿Qué percepción tienen los profesores considerados como especialistas sobre la enseñanza de la filosofía?
2. ¿Qué formación tiene el docente de filosofía del nivel medio superior en Baja California?
3. ¿Qué conocimiento tiene el profesor de filosofía sobre la asignatura que enseña?
4. ¿Cómo se pone en práctica el programa de estudios que establece la RIEMS dentro del aula?
5. ¿Cómo utilizan los textos el docente y los alumnos en la materia de filosofía del nivel medio superior?

Para dar una estructura lógica se muestran los resultados con respecto a las fases en que se desarrolló la investigación.

4.1 Revisión de documentos

Se revisó el documento de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (DOF, 2008,2009). De esta reforma se revisaron los acuerdos 442, 444 y 448. Se analizó la congruencia entre las competencias que se enuncian en estos documentos para contrastarlas y el programa de estudios de la materia de filosofía del nivel medio superior publicado en el 2011 en el portal de la Dirección General de Bachilleres (DGB).

4.1.1 Acuerdo 442

El Acuerdo establece los ejes de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. En primera instancia describe el Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias.

El MCC articula los programas de estudios de la educación media superior (EMS) a través de una serie de desempeños, que el documento marca como competencias. Éstas son:

1. Competencias genéricas
2. Competencias disciplinares básicas
3. Competencias disciplinares extendidas
4. Competencias profesionales

Los dos primeros tipos de competencias son comunes a toda la oferta académica del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); las dos últimas se definen según los objetivos específicos y necesidades del subsistema e institución (DOF, 2008).

El acuerdo define a la competencia como “...la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.”(DOF, 2008, p.2)

Competencias genéricas. Según el Acuerdo 442, las competencias genéricas tienen tres características principales:

1. **Clave:** Son aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales.
2. **Transversales:** Son relevantes a todas las disciplinas académicas.
3. **Transferibles:** Es decir, refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

Competencias disciplinares básicas. Estas competencias, según el Acuerdo 442, “son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.” (DOF, 2008, p. 2-3).

Ahora bien, el Acuerdo 442 marca las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales; sin embargo, no las define de la misma manera que las dos primeras en el mismo apartado. En páginas subsecuentes las define a través de un cuadro. Hay que resaltar una incongruencia en las definiciones de competencias. El Acuerdo, en sus primeras líneas, menciona que existen cuatro tipos de competencias, a decir, las genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales; sin embargo, en las páginas siguientes del acuerdo explica:

En resumen, el Sistema Nacional de Bachillerato se desarrollará con base en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Las dos últimas se dividen en básicas y extendidas. (DOF, 2008, p.40)

Por lo tanto, podemos definir de nueva cuenta los tipos de competencias en:

1. Genéricas: Son comunes a todos los egresados de la EMS.
2. Disciplinares: Básicas, comunes a todos los egresados de la EMS; extendidas y específicas de los distintos subsistemas de la EMS.
3. Profesionales: Básicas, que son las que regulan la formación elemental para el trabajo; y las extendidas, que son las que regulan el ejercicio profesional.

4.1.2 Acuerdo 444

En este Acuerdo, se establecen las competencias genéricas que versan en seis dimensiones, los cuales son:

- Se autodetermina y cuida de sí.
- Se expresa y comunica
- Piensa crítica y reflexivamente
- Aprende de forma autónoma
- Trabaja en forma colaborativa
- Participa con responsabilidad en la sociedad

En este Acuerdo se definen las competencias disciplinares básicas, extendidas y profesionales:

Básicas: “Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programa de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato.” (DOF, 2008, p.5).

Extendidas: “Las competencias disciplinares extendidas son las que amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS.” (DOF, 2008, p.8).

Profesionales: “Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas.” (DOF, 2008, p.10).

4.1.3 Acuerdo 448

En este acuerdo se modificó el Marco Curricular Común para el Sistema Nacional de Bachillerato, pues la filosofía como disciplina había sido eliminada en los Acuerdos anteriores. Las competencias disciplinares básicas quedaron de la forma como se muestra en la tabla 17:

Tabla 17. *Competencias disciplinares básicas*

| Campo disciplinar | Disciplinas |
|---------------------------------|--|
| Matemáticas | Matemáticas |
| Ciencias experimentales | Física, química, biología y ecología |
| Humanidades y Ciencias Sociales | Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración |
| Comunicación | Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática |

Fuente: DOF, 2009, p. 2

4.1.4 Programa de estudios

El programa de estudios vigente corresponde al que aparece en la Subdirección de Educación Media Superior con fecha del 2011. Según el programa, la asignatura de filosofía se imparte en el sexto semestre del bachillerato y con un tiempo asignado de 64

horas. El campo disciplinar al que se adscribe es el de Humanidades y Ciencias Sociales. En este programa se encuentran las competencias genéricas y competencias disciplinares básicas de la asignatura de filosofía integrada en bloques para el logro del aprendizaje. Las competencias disciplinares extendidas no están especificadas en el programa de estudios.

El programa de estudios se divide en cuatro bloques que se mencionan a continuación:

Bloque I: El alumno identificará la filosofía como una disciplina global.

Bloque II: El alumno analizará los fundamentos de la racionalidad humana en el contexto del pensamiento clásico griego.

Bloque III: El alumno analizará la transición que va de la cosmovisión medieval a los problemas de la modernidad.

Bloque IV: El alumno advertirá la condición humana derivada de la filosofía posmoderna.

Competencias genéricas, básicas y “a desarrollar”. En el plan de estudios se mencionan en primer término, tres grupos de competencias: las genéricas, las disciplinares básicas del campo de Humanidades y Ciencias Sociales y las disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la filosofía. Existe un cuarto tipo de competencia que se menciona en cada bloque bajo el título de “competencias a desarrollar”; sin embargo, no se especifica si este grupo constituyen las que se denominan competencias disciplinares extendidas. Por lo tanto, en estos resultados las llamaremos tal y como se definen en el programa de estudios, es decir, “competencias a desarrollar”.

Existen once competencias genéricas, las cuales, se especificaron en la revisión de la literatura. De estas once, sólo cuatro tienen correspondencia con las competencias básicas que se especifican en el programa de estudios. En lo que corresponde a las competencias disciplinares básicas del campo de humanidades y ciencias sociales son 10 las que se describen en el programa; sin embargo, sólo siete son aplicables a los bloques

de aprendizaje como lo especifica el mismo programa. Las competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la filosofía son enunciadas a través de 16 competencias, de las cuales sólo nueve tienen correspondencia con los bloques de aprendizaje del programa de estudios de filosofía como se especifica ahí mismo.

Se analizó la correspondencia entre los tres tipos de competencia: genéricas, básicas de Humanidades y Filosofía. En la tabla 18 se muestran los resultados.

Tabla 18. *Correspondencia entre competencias*

| Competencias genéricas | Competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la filosofía | Competencias disciplinares básicas del campo de humanidades y ciencias sociales |
|--|---|--|
| (1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue | -No hay correspondencia con ninguna competencia genérica- | (1) Analiza y evalúa la importancia de la filosofía en su formación personal y colectiva. |
| (6) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. | (3) Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. | (5) Construye, evalúa y mejora distintos tipos de argumentos, sobre su vida cotidiana, de acuerdo a principios lógicos. (6) Defiende con razones coherentes sus juicios sobre aspectos de su entorno. (8) Identifica los supuestos de los argumentos con los que se le trata de convencer y analizar la confiabilidad de las fuentes de una manera crítica y justificada. (9) Evalúa la solidez de la evidencia para llegar a una conclusión argumentativa a través del diálogo. (10) Asume una posición personal (ética, respetosa y digna) y objetiva, basada en la razón (lógica y epistemológica), en la ética y en los valores, frente a las diversas manifestaciones del arte. |
| (10) Mantiene una actitud | (3) Interpreta su realidad | (2) caracteriza las |

| | | |
|---|---|--|
| <p>respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> | <p>social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado.</p> | <p>cosmovisiones de su comunidad. (3) Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva, diversos problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, potenciando su dignidad, libertad y autodirección. (7) Escucha y discierne los juicios de los otros de una manera respetuosa.</p> |
|---|---|--|

En conclusión se puede decir que:

- Entre las competencias genéricas y las disciplinares básicas correspondientes a Humanidades y Filosofía no hay una congruencia lógica, es decir, no todas las competencias genéricas se desarrollan en las competencias básicas. Las únicas competencias correspondientes son: la uno, “se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue” (p.10); competencia seis, “sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.” (p.10); competencia diez, “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.” (P.10).
- Por último, de las competencias disciplinares básicas para el ámbito específico del conocimiento de la filosofía, sólo nueve de 16 competencias tienen correspondencia temática con las genéricas.

En lo correspondiente a las “competencias a desarrollar” se entiende a éstas como las competencias disciplinares extendidas, pues en el programa de estudios de filosofía no se asevera que así se llamen; sin embargo, por la definición ya dada de competencias extendidas, se puede deducir que son estas. Este tipo de competencias son las más cercanas a la implementación sobre las actividades de enseñanza que se explican en el mismo programa de estudios. A continuación se expone a través de la tabla 19 las competencias a desarrollar y la aplicabilidad de éstas a través de las actividades de

enseñanza. También se analizaron las lecturas recomendadas de cada bloque y su posible pertinencia.

Tabla 19. *Bloque I*

| No. | Competencias a desarrollar | Actividades de enseñanza |
|-----|---|--|
| 1 | Interpreta su realidad social a partir del análisis de las disciplinas filosóficas, aplicando su propia postura en los contextos locales, nacionales e internacionales. | |
| 2 | Valora el saber filosófico mediante el reconocimiento de sus diferencias con respecto de las posturas de la ciencia y la religión. | Guiar al alumnado en la búsqueda de fuentes de información y posteriormente establecer los parámetros para la realización de un debate filosófico donde se comparen la filosofía, ciencia y religión, además proponer las bases filosóficas del respeto a la opinión del otro. |
| 3 | Sitúa los hechos históricos fundamentales, así como identifica las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas y culturales que posibilitaron la aparición de la Filosofía en el mundo antiguo. | Guiar una lluvia de ideas sobre el proceso de origen de la Filosofía occidental, para ubicar el contexto histórico. Desarrollar en una discusión guiada las principales características de la Filosofía. |
| 4 | Valora prácticas sociales características de distintas cosmovisiones mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural específico con una actitud de respeto. | Proveer de material bibliográfico, organizar y orientar equipos colaborativos para que representen diferentes cosmovisiones de la antigüedad. |
| 5 | Aporta puntos de vista y considera los de otras personas, estructurando ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética, reconociendo los propios prejuicios, y modificando sus puntos de vista e integrando nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. | Exponer las características del diálogo socrático. Posteriormente dirigir y establecer los criterios para la realización en equipos de un diálogo socrático. |
| 6 | Examina y argumenta, de manera crítica y reflexiva los roles asignado a las mujeres en diversas cosmovisiones, evaluando distintos tipos de argumentos de acuerdo con los principios lógicos y escuchando y discerniendo los juicios de otros de manera respetuosa. | |

En el primer bloque, de las “competencias a desarrollar”, la número cuatro y la seis no tienen actividades de enseñanza por parte del profesor, por ende, quedan

inoperables en este bloque. El material didáctico descrito en el programa sugiere el uso de textos generales sobre cosmovisiones. Para la evaluación, se le sugiere al profesor realizar presentaciones y exposiciones por parte de los alumnos, además de ensayos, narraciones, debates, etcétera.

A continuación se enumeran las competencias a desarrollar y sus actividades de enseñanza correspondientes para el bloque II.

Tabla 20. *Bloque II*

| No. | Competencias a desarrollar | Actividades de enseñanza |
|-----|---|--|
| 1 | <p>Analiza y evalúa la importancia de la filosofía, valorando la importancia de las primeras explicaciones de la realidad, al comprender el proceso de evolución de los pensamientos filosóficos.</p> | <p>Proporcionar material bibliográfico y sugerir distintas fuentes sobre los pitagóricos. Solicitar un gráfico sobre los elementos que toman como base los pitagóricos para sustentar la idea de número como elemento principal de la realidad natural.</p> <p>Exponer en plenaria el concepto de “arjé” y las aportaciones de los milesios.</p> <p>Solicitar un cronograma en el que los estudiantes ubiquen cada uno de los pensamientos filosóficos y observen el grado de evolución y complejidad de los filósofos de la naturaleza.</p> <p>Dirigir una discusión guiada que aborde las diferencias e importancia de las primeras explicaciones de los fenómenos físicos según los filósofos presocráticos.</p> <p>Proporcionar al alumnado lecturas que aborden el pensamiento de Aristóteles. Organizar la elaboración de un periódico mural sobre el pensamiento antropológico, ético y político de Aristóteles.</p> <p>Organizar equipos y solicitar la investigación en diversas fuentes de las características sociales, políticas e ideológicas a la que se enfrentaron los</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | filósofos en la búsqueda de las primeras explicaciones del origen de la vida. |
| 2 | Establece la relación entre dimensiones políticas, económicas y geográficas que propiciaron la aparición del pensamiento socrático, platónico y aristotélico. | Realizar una crónica breve de las diversas manifestaciones del dualismo platónico en cultura occidental. Exponer un cuadro comparativo del dualismo platónico y del hilomorfismo aristotélico. |
| 3 | Experimenta la filosofía como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas, en el tiempo y el espacio. | |
| 4 | Elige las fuentes de información más relevantes, haciendo uso de las Tics, y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad, con el fin de expresar ideas y conceptos filosóficos mediante representaciones lingüísticas y gráficas. | Explicar mediante el uso de Tics la estructura del silogismo. Solicitar al alumnado aplicar esos conocimientos para demostrar la naturaleza racional del ser humano. |
| 5 | Construye, evalúa y mejora distintos argumentos sobre su vida cotidiana, defendiendo con razones coherentes sus juicios y escuchando y discerniendo de los de los otros, e identificando los argumentos con los que se le trata de convencer, analizando la confiabilidad de las fuentes y llegando a una conclusión argumentativa a través del diálogo. | Realizar una lectura comentada del juicio de Sócrates. Organizar y moderar un debate en el que los estudiantes argumenten sus posturas a favor y en contra del juicio a Sócrates. Proporcionar diversas fuentes (electrónicas, bibliográficas, entre otros) y determinar los criterios para que los alumnos lleven a cabo una exposición del impacto de las ideas sofistas y helenísticas en el mundo actual. |

En el bloque II vemos que la primera “competencia a desarrollar” ocupa el mayor número de actividades de enseñanza en el programa de estudios, siete de 13 actividades; sin embargo, existen de nueva cuenta incongruencias en las competencias y las actividades de enseñanza, por ejemplo: “seleccionar y proporcionar material para llevar a cabo un análisis y discusión de casos en donde se refleje la problemática de la condición humana actual y tomando en cuenta alguna de estos tópicos: la discriminación, la intolerancia, la inequidad, los derechos humanos, la violencia de género.” (DGB, 2011, p. 19)

El material sugerido como material didáctico son lecturas, casos seleccionados para la técnica de análisis de casos, cuadros comparativos y presentaciones. Los instrumentos para llevar a cabo las actividades de enseñanza son los siguientes: Investigación documental, material bibliográfico, exposición, discusión, lecturas, crónicas breves, cuadros comparativos, periódico mural, Tics (aunque no se especifican cuáles), etcétera.

A continuación se enumeran las competencias a desarrollar y las actividades de enseñanza correspondiente al bloque III

Tabla 21. *Bloque III*

| No. | Competencias a desarrollar | Actividades de enseñanza |
|-----|--|---|
| 1 | Identifica los procesos de transformación cultural situados entre la época medieval y moderna, con base en los pensamientos filosóficos. | <p>Representar los argumentos de Agustín de Hipona sobre el individuo, Dios y el devenir histórico.</p> <p>Desarrollar el pensamiento racionalista de Descartes acerca del conocimiento, el hombre y el mundo.</p> <p>Explicar los planteamientos empiristas de Hume sobre las ideas, la percepción y la sociedad.</p> <p>Coordinar el uso de las Tics para la investigación sobre Emmanuel Kant.</p> <p>Coordina una lluvia de ideas con respecto al imperativo categórico.</p> <p>Guiar al alumnado en la búsqueda de la información e integrar y orientar equipos colaborativos con el objeto de exponer algunos aspectos del pensamiento hegeliano.</p> |
| 2 | Valora las diferencias culturales y de género derivadas de la diversidad del pensamiento religioso. | <p>A través de las Tics exponer la necesidad a lo largo de la historia de la humanidad, explicar su relación con lo divino. Conducir una discusión guiada al respecto.</p> <p>Coordinar al alumnado para que realicen un debate a propósito de la relación entre la humanidad y lo divino, respetando la</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | | diversidad de opiniones y pensamientos. Explicar con una presentación el pensamiento de Tomás de Aquino, respecto a las vías de acceso al conocimiento de Dio, la causalidad y la cosmovisión derivada de la filosofía tomista. |
| 3 | Compara las características democráticas y autoritarias del sistema actual con respecto al pensamiento político de Maquiavelo. | Analizar junto con el alumnado la obra de Nicolás Maquiavelo, y describir su influencia en la política hasta la actualidad. |
| 4 | Valora las distintas prácticas religiosas del sistema mexicano, asumiendo una actitud de respeto al significado de cada una de ellas. | |
| 5 | Aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales, mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio, examinando y argumentando, de manera crítica y reflexiva, los accesos al conocimiento de lo divino. | |
| 6 | Analiza de manera reflexiva y crítica el impacto del pensamiento reformista a partir de consideraciones históricas y filosóficas, articulando saberes de diversos campos y estableciendo relaciones entre ellos. | Coordinar una discusión guiada que explique el pensamiento reformista de Martín Lutero y su impacto en el desarrollo social, político, científico, artístico, entre otros, como lo son los movimientos de las revoluciones del siglo XVIII |

En el tercer bloque se da preferencia a la primera “competencia a desarrollar” pues ocupa seis de las 12 actividades de enseñanza especificadas en el programa de estudios. De igual manera como en los otros dos bloques pasados, existen actividades de enseñanza que no tienen reciprocidad con alguna competencia a desarrollar en el bloque, por ejemplo: “Coordinar y supervisar el análisis de una obra literaria con tema medieval para contextualizar la filosofía de ese período.” (DGB, 2011, p. 23).

El material didáctico para este bloque, según el programa de estudios, es el siguiente: Video “Aventura del Pensamiento” de Fernando Savater, Video “Filosofía aquí y ahora” de José Pablo Feinmann, Película “El nombre de la rosa” de Umberto Eco, presentaciones y lecturas. Cabe mencionar que la película “El nombre de la rosa” está basada en el libro de Umberto Eco, y éste no es director de la película que se sugiere. Los instrumentos que ayudan a las actividades de enseñanza por parte del profesor son:

discusión, debate, exposición, análisis de una obra literaria, ensayo, análisis escrito, discusión, diagrama de flujo, cuadro sinóptico, Tics, lluvia de ideas y televisión.

Con los libros de consulta básica encontramos igual diferencias entre el acceso a ellos, ya sea por accesibilidad de precio o de disponibilidad en bibliotecas. Se resalta en este bloque la complejidad de alguno de los libros sugeridos como fuente de consulta básica. Por ejemplo, “La ética protestante y el espíritu del capitalismo.” Al revisar la tabla de contenido del libro vemos temas como: La ética profesional del protestantismo ascético, los fundamentos religiosos del ascetismo laico, la relación entre el ascetismo y el espíritu capitalista (Weber, 1991, p.2). Como se nota, los temas que contiene el libro de Weber necesitan que el alumno tenga conocimientos suficientes para comprender la teoría de Weber, y, sin embargo, el tiempo en horas clase sólo para este bloque es de 16 horas.

Por último, se enumeran las competencias a desarrollar y las actividades de la enseñanza para el bloque IV.

Tabla 22. *Bloque IV*

| No. | Competencias a desarrollar | Actividades de enseñanza |
|-----|--|---|
| 1 | Identifica el advenimiento de la posmodernidad como un proceso significativo de la transformación cultural y social de la humanidad. | <p>Exponer, apoyado en las Tics, los principales conceptos de la modernidad y posmodernidad.</p> <p>Mediante las Tics, exponer las aportaciones filosóficas de Friedrich Nietzsche, como precursor del fenómeno posmoderno, y sus conceptos acerca del nihilismo, el eterno retorno, el superhombre y a transmutación de los valores.</p> <p>Proveer fuentes de consulta sobre las aportaciones filosóficas de Nietzsche, y coordinar la realización de un debate, estableciendo los criterios de validez a debatir. Exponer las principales reflexiones de Martín Heidegger sobre el ser para la muerte y la existencia auténtica e inauténtica.</p> <p>Desarrollar en plenaria apoyado en las Tics las aportaciones de Gianni Vattimo sobre la posmodernidad, en particular el “pensamiento débil” y el “fin de la modernidad”.</p> |
| 2 | Valora las diferencias sociales, | Dirigir una discusión guiada donde se visualice |

| | | |
|---|---|---|
| | políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades ubicadas en el contexto posmoderno. | la trascendencia de la posmodernidad en la historia actual. |
| 3 | Establece el acontecimiento de las posmodernidad como un ambiente donde se sitúan las diversas dimensiones de la sociedad actual. | Proveer de material de consulta y posteriormente integrar y coordinar a grupos colaborativos para que sinteticen el impacto de las ideas posmodernas en la historia actual. |
| 4 | Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos, a partir del análisis propuesto por los filósofos posmodernos. | |
| 5 | Identifica los sistemas y principios medulares que subyacen a la posmodernidad, advirtiendo sus fenómenos en un contexto global interdependiente. | |
| 6 | Asume una posición personal y objetiva, basada en la razón, en la ética y en los valores, frente al mundo que le rodea. | Establece y comunica criterios (como originalidad, creatividad, profundidad, forma y precisión) y guiar la elaboración de un ensayo final. |

En este bloque, la “competencia a desarrollar” número uno es predominante en las actividades de enseñanza pues cuenta con cinco de doce actividades. Los materiales didácticos sugeridos en el programa son las lecturas y presentaciones. Los instrumentos que sirven para desarrollar las actividades de enseñanza son: Las Tics (no mencionan qué tipo), discusión, fuentes bibliográficas, organizador gráfico, cuadro comparativo, plenaria, ensayos y grupos colaborativos.

De la misma manera que en los anteriores tres bloques, los libros sugeridos no parecen adecuados para el nivel medio superior, pues muchos de ellos son considerados como especializados. Por ejemplo, en el libro “Introducción a Heidegger” de Vattimo, el índice contiene temas como: ser y tiempo, la metafísica como historia del ser, evento e idioma. Dentro de estos capítulos se puede ver subtemas como neokantismo, fenomenología y existencialismo; por lo que una comprensión adecuada resulta difícil si se toma en cuenta las horas clase.

Ahora bien, al analizar las competencias relacionadas con la lectura y escritura de textos filosóficos, se encontró en los cuatro bloques que de acuerdo al programa:

1. Un acceso a la información y conocimiento filosófico al que se recurre es ir a las fuentes bibliográficas que el profesor les proporcione o busquen esta información por cuenta propia en bibliotecas o en internet; por ejemplo en la actividad de enseñanza dos del bloque uno dice “Proveer de material bibliográfico, organizar y orientar...”(DGB, 2011, p.14), en el bloque dos se sugiere que al alumno se le proporcione material bibliográfico y sugerir distintas fuentes sobre los pitagóricos o en el bloque tres se estimula a que el profesor guíe al alumnado en la búsqueda de información para exponer algunos aspectos del pensamiento hegeliano.
2. Los esquemas, mapas mentales o cuadros comparativos son una característica tanto de los cuatro bloques para ubicar momentos y filósofos dentro de una línea de tiempo, como, por ejemplo, en el bloque dos se sugiere hacer un cuadro comparativo del dualismo platónico con el hilemorfismo aristotélico.
3. Las lecturas recomendadas por el profesor son indispensables. Se observa que en la competencia dos del bloque dos se sugiere una lectura del juicio de Sócrates; sin embargo, las fuentes básicas, complementarias o electrónicas no recomiendan los *Diálogos de Platón* que, de acuerdo a los especialistas, sería el texto más sencillo y lógico para entender el juicio de Sócrates.
4. Se recurre a las crónicas breves, ensayos y ejercicios de redacción para que el alumno describa pensamientos filosóficos y establezca relaciones entre las dimensiones socioculturales que propiciaron, por ejemplo, la aparición del pensamiento socrático, platónico y aristotélico que pertenece a la competencia dos del bloque dos.
5. Para experimentar la filosofía como un hecho histórico se le proporcionen al alumno diferentes fuentes, tanto electrónicas y bibliográficas, para que éste exponga el impacto de las ideas sofistas y helenísticas en el mundo actual pertenecientes al bloque dos.
6. Por último, se estimula al alumno a realizar una investigación documental a partir de fuentes básicas, complementarias y electrónicas para construir argumentos, defender con razones coherentes sus juicios y analizar la

confiabilidad de las fuentes, y con ello, llegar a una conclusión a través del diálogo.

Las competencias deben desarrollar lecturas y actividades sugeridas en el programa de estudios, es decir, se especifican las fuentes de consulta básica, complementaria y electrónica. Se encontró que muchos de los textos propuestos por el programa son pertinentes y que son indispensables para la enseñanza de la filosofía, pero, por otro lado algunas lecturas son consideradas como especializadas para la filosofía y no para la propia enseñanza en el nivel medio superior, como por ejemplo, textos de Vattimo, Lyotard, Weber, entre otros.

Para finalizar, se expone a través de la tabla 23 el tiempo asignado para cada bloque que se ofrece en sexto semestre.

Tabla 23. *Tiempo asignado por bloque*

| Bloque | Nombre del bloque | Tiempo asignado |
|---------------|--|------------------------|
| 1 | Identificas la filosofía como una disciplina global | 12 horas |
| 2 | Analizas los fundamentos de la racionalidad humana en el contexto del pensamiento clásico griego | 20 horas |
| 3 | Analizas la transición que va de la cosmovisión medieval a los problemas de la modernidad. | 16 horas |
| 4 | Adviertes la condición humana derivada de la filosofía posmoderna. | 16 horas |

4.2 Cuestionario

El cuestionario sirvió para el reconocimiento del campo y mostrar un panorama sobre los docentes de filosofía en el nivel medio superior. Posteriormente, el mismo cuestionario sirvió para localizar a docentes con el perfil deseado y preguntarles sobre la posibilidad de entrevistarlos y observar sus clases.

El cuestionario constó de diez preguntas generales acerca de su formación, materias que han dado y lugares en los cuales han trabajado. A continuación se describen estos rubros.

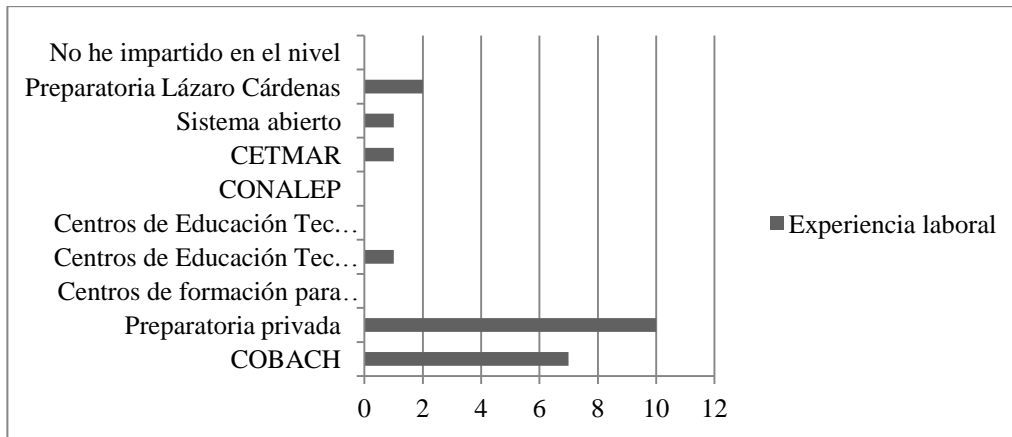
De los 17 participantes, seis participantes fueron del sexo femenino y 11 del sexo masculino. La media en edad es de 37 años. Ocho docentes viven en la ciudad de Ensenada, siete en la ciudad de Tijuana y uno en la ciudad de Mexicali. La formación académica de los encuestados se muestra en la tabla 24 así como la institución de procedencia.

Tabla 24. *Formación académica e instituciones*

| Formación académica | Porcentaje | Instituciones |
|----------------------------|-------------------|--|
| Filosofía | 53 % | Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) Universidad de Guadalajara (UdeG) |
| Derecho | 17% | Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Universidad de Guadalajara (UdeG) Universidad de Monterrey (UDEM) |
| Ciencias de la educación | 12% | Universidad Autónoma de Baja California (UABC) Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO) |
| Sociología | 12% | Universidad Autónoma de Baja California (UABC) |
| Teología | 6% | Seminario Conciliar de México |

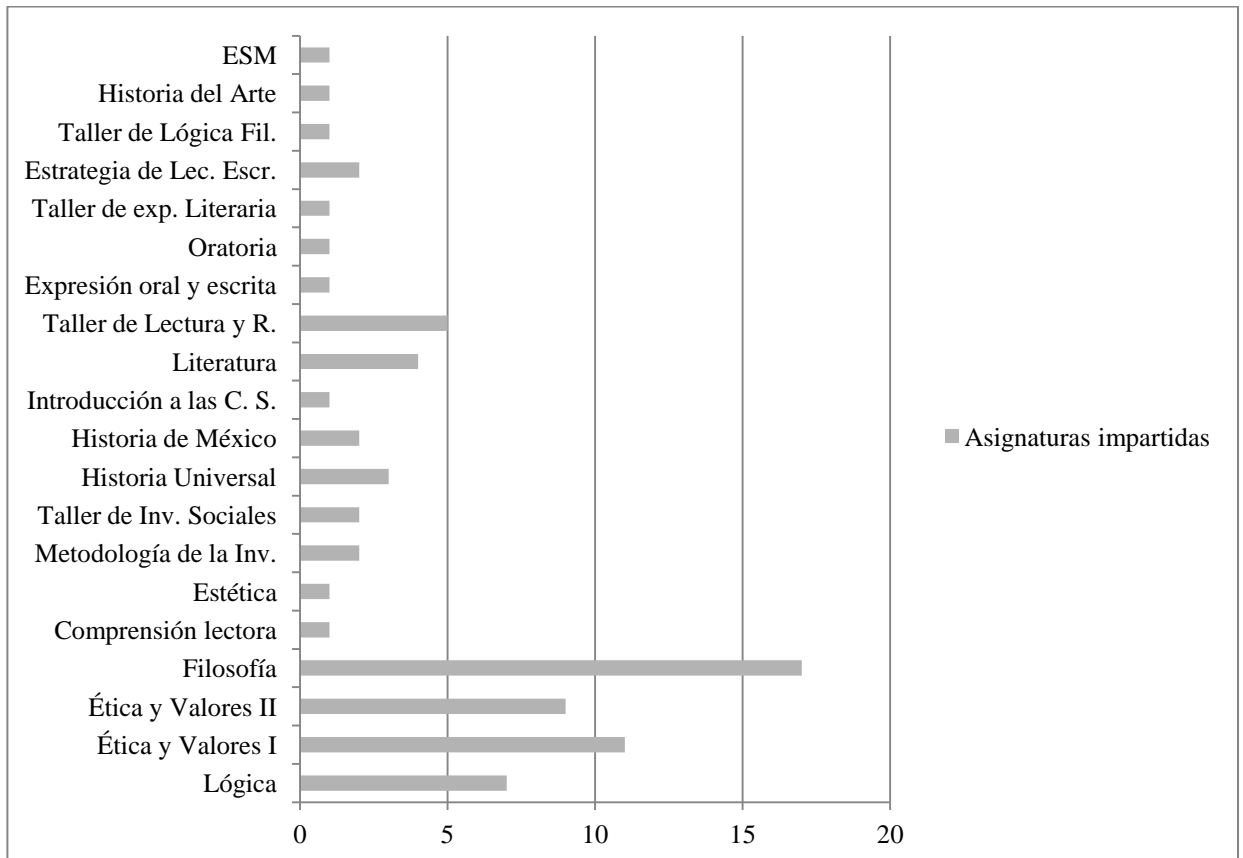
De todos los docentes el 46% tiene alguna especialidad, el 45 % cuenta con alguna maestría y el 9% tiene doctorado. Los encuestados tienen maestría en docencia, ciencias de la educación, educación y pedagogía. El docente con doctorado es en filosofía. Las especialidades mencionadas por los docentes fueron en docencia universitaria, estudios de género y educación y competencias docentes. Además, el 56 % de los docentes ha trabajado o trabaja en el nivel superior. En la gráfica 1 se muestran las instituciones en las cuales han trabajado o trabajan los docentes entrevistados

Gráfica 1 *Experiencia laboral*



En la gráfica 2 se describen las asignaturas impartidas en el nivel medio superior de los docentes encuestados.

Gráfica 2. *Asignaturas impartidas por los docentes*



De los 17 encuestados el 41% ha trabajado como docente de cinco a 10 años, el 23 % menos de cinco años, el 18 % de 11 a 20 años y el 18 % más de 20 años. Todos los docentes encuestados están contratados por horas. Cabe resaltar que la mayoría de los encuestados dan clases en preparatorias privadas o en otros sistemas independientes al Colegio de Bachilleres. Ahora bien, una de las preguntas del cuestionario era ver su perspectiva en cuanto a la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. A continuación se exponen algunas respuestas en consideración con esta pregunta.

Muy mala, por diversas razones, pero digamos que fundamentalmente por a) el programa es una porquería y b) muchas veces los que imparten la materia no saben nada de ésta o peor son abogados... (C9)

Paradójica: por un lado, necesaria; por otro, dogmática. Se trata de buscar un equilibrio entre la creatividad y la memorización; entre la orientación y el arraigo que necesita un joven y lo crítico y subversivo que es la filosofía. (C8)

Deficiente porque si la imparte un especialista en la materia, generalmente no conoce formas adecuadas de impartirla y generalmente se quedan en el "rollo" que los alumnos no entienden, y quienes no somos especialistas en la materia debemos trabajar mucho para diseñar experiencias que generen en los alumnos aprendizaje significativo, generalmente sin que los alumnos tengan conocimientos previos y al solo enlazar las clases con las vivencias, el nivel de profundidad de los conocimientos resulta superficial. (C4)

4.3 Entrevista a los especialistas

En estos resultados se analizaron las perspectivas de los docentes considerados especialistas en el área de filosofía sobre la situación de la enseñanza de la filosofía a nivel internacional y nacional, también, el conocimiento que tienen sobre el Observatorio Filosófico de México (OFM), de los profesores de filosofía, pedagogía y currículo y el uso de textos en la enseñanza de la filosofía del bachillerato.

4.3.1 Especialistas y capital

Se afirma a través de las respuestas de los informantes el nivel de agencia sobre su propia posición dentro del campo social a partir de su capital cultural adquirido. En la tabla 25 se exponen este tipo de capital.

Tabla 25. *Capital Cultural adquirido*

| Entrevistados | Capital cultural adquirido |
|----------------|--|
| E ₁ | “Yo estudié la licenciatura en filosofía en la facultad de filosofía y letras de la UNAM. Posteriormente, eh, participé en un programa de intercambio, estudié en Alemania un año, eh, posteriormente, ahí, ahí tuve la oportunidad de familiarizarme con la obra de Heidegger, obra directa en alemán y eso motivó, eh, el hecho de que me fuera a hacer el Doctorado a partir de 1997, a Alemania. Entonces me fui en Enero del 97 y estuve ahí hasta octubre del 2001.” (E ₁ , 2:1) |
| E ₂ | “Bueno, yo soy licenciada, maestra, doctora, y tengo dos posdoctorados en filosofía, todo en filosofía, ¿no? siempre ha sido digamos, mi interés, he tratado de picar por un lado, y por el otro y siempre me regreso a la filosofía, aparte que, tengo digamos, este, estudié la licenciatura aquí en la BUAP, el, en la UNAM estudié la maestría, eh, el... el doctorado lo hice en la Iberoamericana de México, y, mi primer posdoctorado lo hice en la UNESCO, de ética, y el segundo, es en la FLACSO de Argentina sobre la ética en la investigación” (E ₂ , 4:1) |
| E ₃ | “Me formé en el seminario, eh, en filosofía, saqué el doctorado en Lovaina, en filosofía, y cuando me vine a México, saqué el doctorado en Antropología social...” (E ₃ , 1:3) |
| E ₄ | “Estudié la licenciatura en la BUAP... y después hice un posgrado en la UNAM, la maestría, y también tuve profesores muy interesantes...” (E ₄ , 4:1) |
| E ₅ | “El doctorado en filosofía en la Universidad Gregoriana de Roma, Italia. Ahí es donde, ahí es donde estudié.” (E ₅ , 3:2) |

Según Bourdieu (Bonnewitz, 2003) los títulos o grados académicos forman parte del capital institucionalizado, y éste se define por el conjunto de calificaciones intelectuales que son producidas por el sistema escolar. Por lo tanto, se puede hablar de especialistas en tanto cumplen la función de “calificar” intelectualmente a los entrevistados. Otra característica que reúnen los informantes en esta fase, es el campo social en el que se encuentran. Esta posición depende del volumen y la estructura de su capital.

Como explica Bourdieu (1990; 2005) en los campos los agentes siempre se encuentran en una lucha a partir de su capital simbólico, por ejemplo, el entrevistado 1, el informante describe lo siguiente: “Me doctoré en el 2001 en Friburgo, Alemania, mi asesor fue el profesor Friedrich Wilhelm Von Hermann, quien fue el último asistente personal de Martin Heidegger, posteriormente en octubre del 2001 regresé a la Universidad Iberoamericana, ahí me incorporé, me fui a México, estuve desde esa fecha del 2001 hasta abril del 2006.” (E₁, 2:2)

Observamos que en el discurso describen su capital simbólico que sitúan al agente con un mayor volumen de capital y repercute en la posición del agente del campo social; sin embargo, no es un común denominador de los entrevistados, pues no todos responden de la misma manera, por ejemplo, “no me gusta ser especialista. Me gusta la filosofía. Yo digamos lo que trabajo son temas de la existencia” (E₂, 4:109)

4.3.2. Campo social

En todo espacio social hay campos sociales. Los agentes toman una posición dentro de los campos sociales que está determinado, entre otras cosas, con su capital cultural adquirido... Existen relaciones de agentes dentro del campo social, al ser entrevistados, los participantes describieron parte de las relaciones que tienen. La forma en que describen los campos muestra parte del habitus del agente y su posición como autoridad. A través de la tabla 26 vemos cómo describen su posición dentro del campo.

Tabla 26. *Relaciones entre agentes*

| Entrevistado | Relaciones de agentes dentro de un campo social |
|----------------|---|
| E ₁ | “No, no, no realmente eso, no sé ni por qué, sirven ahí para el currículo ¿no? Este pero, no, no, no o sea en general yo me siento identificado con la universidad ¿no?, eh, y creo que yo casi... casi me identifican ahora ¿no?, [algún] tiempo estuve en la UNAM dando clases, este año será el primero que dejo de dar clases por motivos personales, pero, digamos, eh, creo yo creo que en ese sentido, me siento identificado con la BUAP ahora, antes con la Ibero, este, más que con... con el gremio, filosófico ¿no? Yo creo que más bien, en corto digamos, con los que trabajan aquí, en la maestría en filosofía, este, con más en corto con el grupo de investigación ¿no? Con el que trabajamos, el cuerpo académico ¿no?...” (E ₁ , 2:74) |

| | |
|----------------|--|
| E ₂ | “digamos son cuestión de grupos, en México está la Asociación Filosófica de México (AFM) , y está el círculo de profesores, digamos aquí a la AFM, pertenecen las vacas sagradas, ¿no? y son los que digamos que se mueven en congresos, y estos profesores de preparatoria son los que crearon el círculo y se reúnen entre ellos, y efectivamente lamentablemente cuando a mí me han invitado a participar en el círculo y el nivel es muy bajo, muy bajo, ¿no? entonces por eso ellos también tienen miedo de ir , a los congresos de la AFM, porque digamos ahí , ahí te codeas con gente que hace filosofía seriamente,...” (E ₂ , 4:88) |
| E ₃ | “O sea, llegan y se echan su rollo, te repiten lo que aprendieron veinte años, y te lo puedo decir, y te puedo decir nombres, puntualmente, te puedo decir , pero no preparan sus clases, te puedo decir profesores que están investigando pero no preparan sus clases, ...”(E ₃ , 1:22) |
| E ₄ | “Sí, me identifico, me gusta, si algo define a la actividad filosófica es el debate, (...)“(E ₄ , 5:34) |
| E ₅ | “A mí me satisface el trabajo que hago, y no sé, yo no tengo por qué andar como limosneando ya sea la comprensión , el cariño de los demás, yo me dedico a hacer mi trabajo, a prepararme, lo mejor que puedo y eso es a lo que me dedico y en ese sentido pues yo estoy satisfecho la estimación que tengo en el colegio y con los alumnos me la he ganado precisamente así, dedico mi vida a ello, y trato de ser lo más humano que se pueda, comprender a los alumnos, comprender el misterio del ser humano, y más debe ser una tarea fundamental de la filosofía, en ese sentido, y si lo que, insistiendo en esto”(E ₅ , 3:27) |

4.3.4 Noción de filosofía

Ahora bien, los informantes definidos como especialistas tienen diferentes nociones de filosofía, y esto depende principalmente de la corriente filosófica a la que pertenezcan, por lo tanto, los campos sociales juegan un papel importante para que el entrevistado defina la filosofía. A través de la tabla 27 podemos ver las definiciones enunciadas.

Tabla 27. *Definición de filosofía de los entrevistados.*

| Entrevistado | Definición de filosofía |
|----------------|--|
| E ₁ | “...digamos al quehacer filosófico de estos otros saberes es precisamente que la filosofía tiende a enfatizar ese carácter de apertura de la vida humana, ¿no? ese carácter en donde el vivir se muestra en esa indeterminación, en términos más concretos de Heidegger, en ámbito de posibilidades, como mera posibilidad y, y en qué medida una tematización de eso, es lo que lleva a cabo la filosofía ¿no?, entonces el filosofar no es otra cosa sino tematizar ese carácter de la vida, ese carácter de vivir ¿no?, entonces, eh en ese sentido si hay diferencias centrales entre el quehacer filosófico y aquello que puede ser pensado como utilidad.” (E ₁ , 2:13) |

| | |
|----------------|---|
| E ₂ | “No es un concepto, para mí la filosofía es una forma de vida, es una forma de vida, es una ética, ¿no? como tú sabes la filosofía trata de buscar la verdad, y cuando digo trata de buscar la verdad quiero decir no lo hace de cualquier manera sino lo hace digamos siguiendo lo que son, pues el camino, el camino de lo que es el...el...el bien, y eso tiene que ver con lo que sería una ética ¿no? el filósofo, el filósofo es aquel, que no puede digamos tener un comportamiento eh, no ético, al contrario porque se supone que el filósofo debe ser un modelo para la sociedad en el sentido de que tiene una amplitud de espíritu, este, se compromete, este, reflexiona, piensa lo que los otros no piensan, y en ese sentido creo que, la filosofía pues no es como cualquier disciplina en la cual pues tu simplemente la dejas ahí, y sigues haciendo lo que estabas haciendo en tu casa ¿no? (E ₂ , 4:4) |
| E ₃ | “es que la filosofía hace pensar al hombre, la filosofía te hace, espérate, ese no es el problema, porque yo te puedo decir, aquí están pensando, no es que sea transversal, el problema no es ese, el problema es que la filosofía te hace ver la verdad de las cosas, me estoy volviendo bien tradicionalista en filosofía, es la <i>Aletheia</i> , la verdad.” (E ₃ , 1:17) |
| E ₄ | “...para seguir pensando no, como dijo Aristóteles en el sentido de que quienes estén en contra de la filosofía, paradójicamente esta filosofando, y es una forma de vida, incluso no es muy valiosa la definición etimológica, los amantes de Sofía, amantes de la sabiduría, yo creo que eso no puede... mientras estés aquí en el mundo y esto siga, a lo mejor... pero mientras estemos yo creo que el pensamiento es natural al ser humano, la posibilidad de... y eso es filosofía.”(E ₄ , 5:31) |
| E ₅ | “Entonces el concepto en ese sentido pues es muy amplio, de tal manera que yo pudiera decir que, casi...casi como encontramos nosotros filósofos se podría encontrar otro tanto de concepciones de la filosofía y al mismo tiempo de, pues definiciones de la filosofía dado que los filósofos, cada uno de ellos entiende y concibe la filosofía de determinada manera, de determinado modo, y en ese sentido se puede decir que hay tantas concepciones, definiciones de la filosofía como filósofos; también han existido a través de la historia y de la humanidad.” (E ₅ , 3:10) |

Las definiciones de filosofía varían, tal como se mostró en la introducción de la investigación. Por ejemplo, el E₁, por ejemplo, habla sobre una filosofía como una tematización de la vida humana, en un sentido de apertura. Si bien, para un estudiante de licenciatura que haya explorado un poco el pensamiento de Heidegger, esta definición le parecerá coherente, la definición por sí misma no explica nada sobre la filosofía. Aquí se apela a tener un conocimiento previo de, por un lado, con quién se está tratando (un especialista en temas heideggerianos) y por el otro, el tipo de discurso que maneja.

El E₂ habla sobre la filosofía como ética. Aquí también se apela al habitus correspondiente del propio informante, pues, se observa que en tanto ellos se sitúan dentro de una corriente en específico, así será su propia definición de filosofía.

El E₃, al parecer, define la filosofía de una manera más clara; sin embargo, introduce conceptos griegos que, de igual manera que en el entrevistado 2, necesita del conocimiento de términos griegos, tales como Aletheia.

El E₄ apela que la filosofía es propia del ser humano, y rescata, lo que dijo Aristóteles, que aun el que niega la filosofía, necesariamente está filosofando. El habitus, como ya se ha mencionado, son aquellas disposiciones particulares que están en función de las trayectorias. Este entrevistado tiene una formación académica en filosofía, con especialidad en la Grecia Antigua. La respuesta que asume con respecto a la filosofía es influida en gran parte por lo dicho por Aristóteles, uno de los filósofos representativos de la Antigua Grecia.

El E₅ no define a la filosofía, sino más bien, menciona que cuantos filósofos hay, así existen definiciones lo cual muestra que si, para un docente considerado especialista es difícil la definición, transmitir este tipo de conocimiento al aula de la asignatura de filosofía en bachillerato resultará en términos objetivos, una definición mermada.

4.3.5 Visión de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato

Se encontró que todos los informantes tienen una visión negativa en la enseñanza de la filosofía a nivel nacional, entre ellos mencionan varios factores como el enfoque por competencias, el programa de estudios, las horas clases dedicadas a la filosofía, la RIEMS, etcétera. Estas repuestas se ven en la tabla 28:

Tabla 28. *Visión de la enseñanza de la filosofía a nivel nacional.*

| Entrevistado | Visión |
|----------------|--|
| E ₁ | “Bueno, eh, en el fondo lo que vemos es una, un énfasis en la tecnocracia y, y, de ciertos intereses que se van apoderando de muchos ámbitos ¿no? todo el poder de la técnica digamos planetaria, el carácter de generalización, el carácter de homogenización, etcétera, que se va llevando a cabo, y efectivamente la pérdida como de ciertos elementos, de ciertos fines, es decir de ciertas metas, como podría ser el pensar mismo ¿no? en qué medida, eh, la... la filosofía, en |

| | |
|----------------|---|
| | este sentido del que hemos estado hablando, pues pareciera que no tiene sentido ya.” (E ₁ , 1:49) |
| E ₂ | “Yo creo que es un momento completamente antifilosófico.” (E ₂ , 4:7) |
| E ₃ | “Si demostrar que las competencias son, son insuficientes, para desarrollar seres humanos, porque si desarrollas con las competencias, ni siquiera un hombre económico, sino un hombre competitivo solamente, y el hombre competitivo, eh, es un... muy costoso, y fácilmente desechable ¿por qué? porque tú tardas 20 años en formar un hombre competitivo, ya sales de la carrera, y solamente tiene diez años de vigencia en el mercado, o sea te cuesta el doble.” (E ₃ , 1:2) |
| E ₄ | “Yo creo que hay un problema, siempre en los programas, en el papel, creo que si hubiera las condiciones para ejecutar este programa, saldrían así como en otras materias, con una formación excelente en el campo de la filosofía, pero, ya en la práctica del papel al aula, y al ejercicio de la docencia, pues hay muchas cosas que, hacen que la enseñanza no resulte ¿no?,...”(E ₄ , 5:19) |
| E ₅ | “... se puede decir, en ese sentido en México hay una tradición tremenda en cuanto a la enseñanza de la filosofía, pero es ya la filosofía hecha, la filosofía dada, de Aristóteles, Aquino, la filosofía medieval, en general la filosofía occidental.” (E ₅ , 3:19) |

Un común denominador en la descripción de la enseñanza de la filosofía en nuestro país es el problema de la tecnocracia y con ello, la implementación del enfoque adoptado por la RIEMS, es decir, las competencias. El E₃ explica claramente que las competencias son insuficientes para el desarrollo intelectual y práctico del ser humano, pues, como menciona, desarrolla personas a un nivel competitivo, y esto significa, desechable pues, según el entrevistado, sólo tiene diez años de vigencia en el mercado laboral y se vuelve obsoleto.

4.3.6 Observatorio Filosófico en México (OFM)

Se encontró que no hay una identificación con el Observatorio Filosófico en México (OFM), salvo en un caso, por parte de los especialistas. Algunos informantes prefirieron omitir su respuesta, otros mencionan que sabían muy poco del Observatorio, a pesar de ello, había aparecido su “nombre” en los desplegados. Sólo un informante manifestó el trabajo que realizaba a favor de la defensa de la filosofía a través del OFM. En la tabla 29 se muestran las opiniones sobre el Observatorio de los entrevistados.

Tabla 29. *Opinión del OFM*

| Entrevistado | Conocimiento del OFM |
|----------------|---|
| E ₁ | “Sí, yo creo que sí. Sí...mi nombre apareció por ahí en algunos desplegados, entonces sí, sí.”(E ₁ , 2:65) |
| E ₂ | “Se supone que yo soy la representante el observatorio filosófico en Puebla, soy la representante, que de alguna manera soy la voz, que trae las noticias del observatorio aquí, digamos malo que es la maestría y el colegio...”(E ₂ , 4:65) |
| E ₃ | -Sin opinión del OFM- |
| E ₄ | “No había participado por problemas, no, pero ahora de que va a salir un desplegado desde luego no, (...) de hacerlo porque se mantenga eh, la disposición del observatorio, y efectivamente, eh, no solamente hacer ese desplegado, sino todo lo que sea necesario no, y yo creo que hay una comunidad filosófica fuerte en México, y apelar a la comunidad filosófica, si es necesario otro tipo de manifestaciones, hacerlas no, yo estoy dispuesto...”(E ₄ , 5:4) |
| E ₅ | -Sin opinión del OFM- |

4.3.6 Profesores de filosofía en el bachillerato

La visión que tienen los informantes con respecto a quién debe enseñar filosofía en el bachillerato coincide en todos: una persona con formación académica en filosofía. Sus posturas son similares pues sugieren que sea un filósofo debido a la formación en los temas que desarrolla el plan de estudios, así como una mayor facilidad de dominio en cuestión de utilización de textos. En la tabla 30 se describen las razones por las cuales los especialistas sugieren que la asignatura de filosofía sea dada por una persona con formación en filosofía.

Tabla 30. *Perspectiva de formación en el profesor de bachillerato.*

| Entrevistado | Perspectiva |
|----------------|---|
| E ₁ | “Sería recomendable, yo creo que se debe tener una experiencia filosófica, tener también cierto panorama y sería ideal que tuviese ciertos elementos didácticos, entonces yo creo que el problema es que, si alguien no tiene esa experiencia o panorama, y le dicen ahí está el manual y cuestiones didácticas, a mi me parece que va a quedar una cosa meramente externa, con el riesgo de no transmitir la experiencia filosófica propia, es decir, no dudo que haya posibilidades de que un abogado tenga, sea filósofo en el fondo, o tenga esa capacidad, pero, este, puede ser que no tenga mucha idea y esté dando clases de filosofía quizás quitándole el |

| | |
|----------------|---|
| | lugar [a quien] que sí ha tenido esa experiencia filosófica, que tiene ese panorama y que pudiese despertar ese interés por la filosofía mucho más honesta.” (E ₁ , 1:49) |
| E ₂ | “Bueno para empezar, volvemos a lo mismo, quien enseñe filosofía tiene que haber estudiado filosofía, porque si no va a poder cumplir, con, este, digamos que, que, bueno, no podría cumplir con ninguna de estos puntos, ¿no? [los puntos sobre el programa de estudios]” (E ₂ , 4:53) |
| E ₃ | “Luego, un profesor que prepara las clases, o sea, velo, y lo que dice, pero, en vez de dar el...el curso, en licenciatura en filosofía lo dan los estudiantes, y los estudiantes preparan, pero qué preparan si no tienen antecedentes de reflexión, y entonces lo único que va haciendo luego es comentando alrededor de, estoy diciendo un profesor y el pecado pero, jejeje, y eso no es cosa es muy buena pero es una estrategia en competencia, es hacer pensar, ...” (E ₃ , 1:2) |
| E ₄ | “...entonces como tú dices, sin demeritar a la gente que estudió psicología, derecho, sociología, que de alguna manera, pero si no tienen una formación filosófica, por muy versados que sean en sus áreas difícilmente se compara con quien si estudio filosofía, y parte de una base filosófica. La diferencia e insisto, debido a la formación es una garantía de un mejoramiento en la enseñanza de la filosofía (...) muchas veces se aprovecha para darle el contenido de sus áreas y no de filosofía, o simplemente le dicen, lean tal libro, y luego los examina. (E ₄ , 5:15) |
| E ₅ | “ Porque para eso se necesita la preparación entonces si no es filósofo de profesión, ¿qué es lo que se les va a enseñar?, en ese sentido yo diría que la filosofía, que se enseñara en los bachilleratos sería un fracaso o está destinada a fracasar, ¿por qué? porque la imparte una persona que no es profesional de la filosofía, esto a mi modo de ver como que, este, no podría compararlo más o menos con lo que viene siendo la profesión de un medico, si, un médico pues es el profesional de la medicina, de la salud, y, entre los médicos y los profesionales de la salud también existen los curanderos que no tienen una profesión de la medicina ni tampoco de la salud, sin embargo también ellos curan, ciertas enfermedades.” (E ₅ , 3:20) |

4.3.7 Programa de estudios

Se les preguntó a los especialistas sobre los contenidos del programa de estudios de la materia de filosofía. Para ello, les mostré una actividad de enseñanza de algún bloque dentro del programa. Los comentarios son similares en el sentido de la complejidad de la actividad de enseñanza, por falta de tiempo, por una mala definición de los conceptos filosóficos o por complejidad del conocimiento a enseñar. En la tabla 31 se reproducen estas afirmaciones.

Tabla 31. *Opinión sobre el programa de estudios.*

| Entrevistado | Opinión del programa |
|----------------|--|
| E ₁ | <p>“Ay... bueno, eh, claro, ya es, es, altamente problemático, este, desde la selección digamos de los supuestos temas, la traducción, o sea tanto ser para la muerte y existencia auténtica están mal traducidos, <i>sein zum tode</i> es ser de cara a la muerte, el zum indica elección, no finalidad, y existencia auténtica e inauténtico es <i>authentisch</i> y <i>unauthentisch</i> y eso tiene que ver con lo propio, ¿no?, entonces es más bien el ámbito propio e impropio no auténtico e inauténtico, eh claro es, y antes de eso ya hablar de pensamiento existencialista ¿no? eh, efectivamente no, no toca el núcleo de la propuesta de Heidegger ¿no?.” (E₁, 2:34)</p> |
| E ₂ | <p>“Bueno a mi me parece que es muy importante, pero que los dé un filósofo y que lo sepa enseñar, si lo da un historiador no va a llevar al terreno filosófico ¿no?” (E₂, 4:22)</p> |
| E ₃ | <p>“No... imagínate el sistema, el sistema porque no está diciendo cualquier cosa, el sistema de lo absoluto, es la filosofía de la religión, ¿conoce usted la filosofía de la religión? son tres tomos, yo porque doy la clase, o sea, yo doy la clase de filosofía de la religión, me pasé, seis años preparándola, y te tocó, la hiciste conmigo, y te tocó cuando yo estaba preparando las partes más conflictivas porque eso le di a ustedes, las partes del debate, como estaba la filosofía de Kant, la de Hegel, la de Ricoeur, y te di... ¿Rahner?” (E₃, 1:55)</p> |
| E ₄ | <p>“...no, en seis meses. es absurdo creo que ese es el problema que en el papel, el plan es muy ambicioso, demasiado ambicioso, debería ser mas , este, mas, aterrizarlo no, y yo creo que, plantear problemas filosóficos y a partir de los problemas ir introduciendo a los autores, esto que me dices de Hegel o de Heidegger, es para un doctorado, o sea, si hay un maestro , el mejor maestro del mundo que logre que el estudiante de bachillerato entienda lo que , es el espíritu en Hegel, mis respetos, yo los seguiría ¿no?, o Heidegger y el ser para la muerte, pues igual yo creo que no, hay que ser más realistas y a lo mejor el nivel, la proporción de acuerdo a que se tenga, a lo mejor tomar un sólo problema y ahí, tiene, introduciendo autores, de que aborden el problema pues bien, problemas que a lo mejor tengan que ver más con la vida cotidiana del joven ¿no?”. (E₄, 5:15)</p> |
| E ₅ | <p>“Yo considero que no, no es que el alumno no entienda o que sea incapaz o cosas por el estilo no, mas bien, lo que le hace falta ahí a él, seria la base, los principios, los fundamentos de los que yo hablaba hace un rato, si no hay la base, los fundamentos de la filosofía en general, los principios de la filosofía en general, los principios de la lógica, y demás, todo lo demás que pudiéramos nosotros tratar de enseñar o también de orientar para que logrará entender, no, a mi modo de ver, a lo mejor se lograría pero con demasiado esfuerzo, un esfuerzo tremendo que yo considero que no, que eso no es. Y tener cualquier motivación para este entrar al campo de la filosofía, por una parte, y por otro, se va a dificultar muchísimo, ¿por qué? porque todavía no está acostumbrado al razonamiento, y sobre todo al razonamiento abstracto, es a lo que yo me he referido desde hace rato con la relación de la matemática y demás, lo mismo con la relación a la filosofía. “. (E₅, 3:23)</p> |

El E₁ si bien precisa la mala traducción de algunos términos filosóficos que están en el programa de estudios, no hace un juicio sobre si es pertinente el o los temas que se especifican en el documento.

El E₂ por su parte, está de acuerdo con los temas que prevé el programa de estudios; sin embargo, considera indispensable que los dé un filósofo y que además los sepa enseñar, sino la clase estará destinada al fracaso.

Ahora bien, El E₃ cree que si bien los temas son pertinentes, las preguntas que se generan deben cambiar, por ejemplo, en lugar de decir, describe el absoluto de Hegel, sería más idónea una pregunta más general como, ¿conoce usted la filosofía de la religión?

Para el E₄ el plan es ambicioso para el tiempo destinado en el aula, sería mejor si se plantean problemas filosóficos en general y de estudiar a los autores que filosofaron sobre ello.

El E₅ no le resulta pertinente el programa, pues para él, primero se deben desarrollar las habilidades, como el razonamiento abstracto con temas sobre principios de la filosofía en general.

4.3.8 Prácticas pedagógicas

Las respuestas de los especialistas varían en cuanto a las prácticas pedagógicas que se ejecutan dentro del salón de clases; sin embargo, la mayoría de ellos no le da importancia a estas prácticas, sino más bien, a la formación académica del profesor, y el uso de textos en el aula. Podemos notar esto en la tabla 32:

Tabla 32. *Opinión sobre las prácticas pedagógicas*

| Entrevistado | Opinión sobre las prácticas pedagógicas |
|----------------|---|
| E ₁ | “y sería ideal que tuviese ciertos elementos didácticos, entonces yo creo que el problema es que, si alguien no tiene esa experiencia o panorama, y le dicen ahí está el manual y cuestiones didácticas, a mi me parece que va a quedar una cosa meramente externa, con el riesgo de no transmitir la experiencia filosófica propia, es decir, no dudo que haya posibilidades de que un abogado tenga, sea filósofo en el fondo, o tenga esa capacidad, pero, este, puede ser que no tenga mucha idea y esté dando clases de filosofía quizás quitándole el lugar [a quien] |

| | |
|----------------|--|
| | que sí ha tenido esa experiencia filosófica, que tiene ese panorama y que pudiese despertar ese interés por la filosofía mucho más honesta.” (E ₁ , 2:79) |
| E ₂ | “Yo estoy en contra de eso [de la adquisición de las prácticas pedagógicas], en contra de eso, yo creo que no, yo creo que cada quien va descubriendo su propia manera de hacer filosofía,...” (E ₂ , 4:33) |
| E ₃ | “Sí, mira, si yo trato de, sino sería un desastre, un discurso ideológico, veo las cosas pero las, las, (...) eso no hace pensar, sólo deja malestar, ¿cómo hacer pensar a los estudiantes? yo te decía en mi clase de filosofía de la religión, es eso, o sea, lo que recuerdo finalmente es lo que importa lo que tú te acuerdas.” (E ₃ , 1:66) |
| E ₄ | “bueno, eh, hasta donde mi experiencia me ha llevado, hay didáctica de la filosofía, no didáctica de la educación sino de... de la filosofía, entonces claro que sí, no es lo mismo impartir ética, que impartir redacción, entonces, tiene que ver mucho con la preparación en términos de una didáctica, eh, adecuada de la ética, y eso implica manejar, materiales específicos, e implica, proponer una cierta forma de, adecuar el aula, para el debate, (...) mucho debate, discutir, yo pienso que incluso el salón tendría que ser adecuado para organizar esos debates, una preparación adecuada (...) el maestro tenga las herramientas, instrumentos adecuado para enseñar la ética a nivel bachillerato, porque, no hay que olvidar que en ese momento la neurona esta pero en explosión entonces lo que les interesa, aparte puede haber estudiosos, y a lo mejor es lo último que van a estudiar el bachillerato porque muchos ya no continúan. (...) hay maneras como para lograr atraparlos. (E ₄ , 5:16) |
| E ₅ | “debemos aprender también a enseñar a la filosofía, ¿cómo y con quién? con los mismos filósofos que han sido también docentes de la filosofía, es cosa que a veces no descubrimos en las obras de los filósofos, por ejemplo Heidegger, fue maestro de filosofía, se hablara mucho de su filosofía y demás, y de sus valores y también de sus deficiencias, ¿pero acaso existen buenos estudios de como enseñaba la filosofía? ¿O como enseño a filosofar?” (E ₅ , 5:24) |

El E₁ menciona que sería ideal que el profesor que enseña filosofía tenga elementos didácticos; sin embargo, él sigue insistiendo en que si el profesor de bachillerato no tiene una formación académica en filosofía, el “manual” y las “cuestiones didácticas” no servirán de nada, quedando la transmisión de la experiencia filosófica en una cuestión superficial.

El E₂ menciona que los elementos didácticos no son parte importante para la enseñanza de la filosofía. Para él, el profesor debe ir descubriendo su propia manera de hacer filosofía. Aquí queda la cuestión de preguntar si en el bachillerato se “hace” filosofía o es un lugar en el cual se desarrollan problemas filosóficos para que el alumno conozca de cierta manera el panorama en esta área del conocimiento.

El E₃, por su parte, está consciente de que las prácticas pedagógicas son una herramienta pertinente; sin embargo, el problema no está en qué herramientas se tengan, sino en que el profesor no quede rezagado en enseñar sólo un discurso ideológico que no hace pensar.

El E₄ tiene en claro que el Conocimiento de la materia implica que la filosofía tenga su propia didáctica en particular en la cual el debate y la discusión son prácticas pedagógicas pertinentes para la enseñanza de la filosofía. Incluso, sugiere que el aula debe adecuarse para que este tipo de diálogo se lleve a cabo.

El E₅ propone que además de las prácticas pedagógicas, el profesor aprenda de la enseñanza de los propios filósofos, según él, se habla mucho de la filosofía que generó Heidegger, pero son inexistentes estudios de la forma en que enseñaba filosofía este filósofo.

4.3.9 Uso de textos

Se les preguntó a los especialistas cómo hacer enseñable a la filosofía a través de textos, a lo cual, dieron algunos nombres de textos pueden utilizar en el salón de clases para cumplir con algún objetivo del programa de estudios. Ninguno de los textos mencionados por los entrevistados forma parte de las fuentes primarias o secundarias propuestas en el programa de estudios. Algunos de los textos mencionados se describen en la tabla 33:

Tabla 33. *Uso de textos disciplinares*

| Entrevistado | Uso de textos disciplinares |
|----------------|--|
| E ₁ | <i>El Aleph</i> , Borges; <i>Las meditaciones</i> , Descartes; <i>El mundo de Sofía</i> , Jostein Gaarder; <i>Ética para Amador</i> , Savater. |
| E ₂ | <i>La enfermedad mortal</i> , Kierkegaard; <i>Madame Bovary</i> , Flaubert; Tolstoi; Dostoievski; Aldous Huxley; Milan Kundera; Julián Marías. |
| E ₃ | <i>Ética para amador</i> , Savater. |
| E ₄ | Presocráticos; Tales de Mileto; Textos de fundamentos filosóficos, esencialmente textos originales, no introducciones o compendios. |
| E ₅ | Textos exclusivamente de fundamentos de filosofía. |

Los especialistas mencionan textos literarios para representar ideas filosóficas; en contraste, el programa de estudios no marca ni un solo texto literario con perspectivas filosóficas en su fuente de consulta tanto del profesor como del alumno. Los textos literarios, según los especialistas, suelen ser más accesibles tanto para adentrarse en el pensamiento filosófico como en precio para el alumno que cursa el bachillerato.

Dos de los entrevistados sostienen la importancia de la consulta de textos primarios para la enseñanza de la filosofía ya que favorece la adecuada interpretación de las obras filosóficas, evitando la consulta de autores no especializados en el área, sin embargo enfatizan la selección de textos primarios más apropiados para este nivel.

Ahora bien, a través de la tabla 34 se resume lo hasta aquí expuesto dando un panorama general de los especialistas con relación a la enseñanza de la filosofía:

Tabla 34. *Concepciones y creencias de los especialistas*

| | Entrevistados | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | E ₁ | E ₂ | E ₃ | E ₄ | E ₅ |
| Agente | Dr. Filosofía SNI-II | Dra. Filosofía | Dr. Filosofía Dr. Antropología social | Mtro. Filosofía | Dr. Filosofía |
| Relación entre agentes | Identificado con grupo de investigación | Sin identificación con gremio filosófico | Sin identificación con gremio filosófico | Identificado con gremio filosófico | Sin identificación con gremio filosófico |
| Concepto de filosofía | La filosofía es una tematización de la vida | La filosofía es Ética | La filosofía te hace ver la Aletheia, la verdad | La filosofía es amor a la sabiduría | Tantas concepciones como filósofos |
| Visión de enseñanza de filosofía | En sistema tecnócrata la enseñanza de la filosofía no tiene sentido | Momento antifilosófico | Enfoque por competencias: hombre productivo fácilmente desechable | No hay condiciones en el aula | Hay tradición de enseñanza de la filosofía, pero hecha |
| Observatorio Filosófico en México (OFM) | Sin participación en movimiento | Representante del OFM en Puebla | Sin opinión del OFM | Dispuesto de participación pero no llevado a cabo | Sin opinión del OFM |
| Formación del docente en bachillerato | Experiencia filosófica, elementos | Haber estudiado filosofía | Haber estudiado filosofía | Formación filosófica | Filósofo de profesión |

| | | | | | |
|------------------------------|---|--|-------------------|---------------------------------------|--|
| | didácticos | | | | |
| Programa de estudios | Problemático por la selección de temas | Importante pero que la enseñe un filósofo | Temas complicados | Programa muy ambicioso para el tiempo | Programa demasiado abstracto, se necesitan fundamentos filosóficos |
| Prácticas pedagógicas | Que el docente tenga elementos didácticos | Cada quien va descubriendo su propia manera de enseñar filosofía (hacer) | Hacer pensar | Hay prácticas pedagógicas específicas | Aprender la enseñanza de la filosofía como los propios filósofos |

4.4 Entrevistas a docentes del bachillerato: Juan Pablo

4.4.1 Capital simbólico

El primer docente entrevistado fue el licenciado Juan Pablo oriundo de la ciudad de Ensenada, Baja California. Tiene licenciatura en Derecho por parte de la Universidad de Guadalajara y licenciatura en Ciencias Sociales que estudió en la Universidad de Colima. Juan Pablo tiene 35 años como profesor de filosofía, ética, lógica y métodos de investigación en la Preparatoria Benito Juárez y en el Colegio de Bachilleres (COBACH) Plantel Ensenada. En el semestre que fue entrevistado fue docente de filosofía y ética en el COBACH.

Juan Pablo es profesor fundador de la Preparatoria Benito Juárez. El primer contacto con la filosofía fue casual, según él “no me...realmente, no me gustaba” (DO₁, 12:13); sin embargo, el docente mencionó que curiosamente fue la única materia que no reprobó. El interés en la materia de filosofía fue por un examen de Heráclito que tuvo en la preparatoria, por lo cual, tuvo que investigar bastante y entonces por cuenta propia: “empecé a leer mucho de filosofía” (DO₁, 12:88).

4.4.2 Campo social

El campo social en el cual se encuentra el profesor lo describe como el lugar en donde los dirigentes “son muy cuidadosos con tiempos completos. Si, se te contrata por una carga máxima de 36 horas, y te dan una definitividad en tu horario.” (DO₁, 12:39). Por

lo tanto, Juan Pablo a pesar de tener más de 30 años de experiencia en la docencia de filosofía, sólo tiene $\frac{3}{4}$ de tiempo en el COBACH.

Sobre los estudiantes, Juan Pablo menciona que en el Colegio de Bachilleres se hace “antidoping” a los alumnos pues los ven muy inquietos. Éste es por sorteo para tener cierto control sobre el consumo de estupefacientes de los alumnos; sin embargo, en la institución no se han encontrado una cantidad significativa de consumo, por ello, Juan Pablo aclara: “son problemas ya de casa, problemas valorales, o sea groseros, rebeldes, flojos, irresponsables, y es lo que muchas veces no te explicas qué caramba está haciendo aquí.” (DO₁, 12:61).

Ahora bien, Juan Pablo no participa de manera recurrente en grupos o asociaciones de filosofía, no es por falta de interés, sino de tiempo. Sin embargo, le gustan los foros filosóficos que encuentra en internet donde, según él, hay buenos filósofos, con lo cual él va aprendiendo o amplía su horizonte. Juan Pablo mantiene una relación de respeto con el grupo académico del COBACH, “Mira, a veces agarramos plática, pero reunidos a comentar pues a veces Miguel, de vez en cuando con Ricardo, y venía aquí un amigo que ya se fue de aquí... un poquito conflictivo eh... se llama Eduardo, que ya se fue de aquí. Él tuvo una preparación de seminarista y se quedó en eso de la teología, pero después empezó a buscar más amplios horizontes... A la gente le gusta nada más escuchar las cosas cocinadas, y bueno, y yo... yo estoy en una agrupación [dónde ven temas de filosofía], y de vez en cuando nos reunimos ahí.” (DO₁, 12:65).

Para entrar al Colegio de Bachilleres como docente, según Juan Pablo, se ponen a concurso las plazas en todos los planteles del estado de Baja California, tienen prioridad los que ya están trabajando dentro de la institución y depende también la materia que den. Por lo tanto, para los estudiantes que egresan de la licenciatura de filosofía es difícil que consigan una plaza en los COBACH pues primero deben entrar como trabajadores a esta institución y ya con el tiempo, tienen derecho de escoger la materia que ellos prefieran.

4.4.3 Conocimiento de la materia

Para Juan Pablo no se debe ser demasiado académico cuando se dan clases de filosofía, según él “ocupas involucrarlos [a los alumnos] con experiencias, con vivencias, mucha aplicación actual. De una manera casi irreverente reírse un poco de la filosofía porque este... si lo miras muy académico terminan odiando la materia. Entonces... este... hay que inventar muchas anécdotas... y de su interés. Hacerles ver que... como la música en la actualidad...muchas canciones que traen los muchachos ahorita pues son refritos... [Igual] con las corrientes filosóficas.” (DO₁, 12:17).

Juan Pablo describe que el problema de la educación en el bachillerato es que los alumnos han sido tratados como experimentos en un laboratorio, “cambio de presidente, cambio de secretario de educación y cambio de planificadores.” (DO₁, 12:19). En otras palabras, no existe continuidad en los sistemas que se implementan en la educación, y específicamente, en la educación del nivel medio superior. Por ejemplo, la RIEMS, menciona el docente, no tendrá continuidad pues volverán a experimentar con ellos. Para Juan Pablo, tanto la RIEMS como el enfoque de competencias en nuestro país son formas de simulación.

De hecho, al entrevistar a Juan Pablo, la dirección del COBACH le entregó un documento en el cual debía calificar el desempeño de los alumnos mediante el enfoque por competencias y la utilidad en las clases que él ofrece, el docente acota:

Fíjate en las preguntas... fíjate lo que dice... ‘¿Cómo crees que ha cambiado la situación?’. Pues déjame que... te digo, que tenga resultados, ¿verdad? Y no tomamos medidas porque no hemos tenido ningún producto. De hecho la primera generación fue experimentar, sí porque, sería fácil decirte, llevamos el diplomado y ya todos somos maestros en la RIEMS... ¡no es cierto! Hay que adaptar un montón de cosas. (DO₁, 12:50)

Con respecto a los contenidos de los programas de estudios, Juan Pablo menciona que sólo se mueven los contenidos de lugar, no se modifican. La política ahora es diferente: “Antes íbamos a academias por... en Mexicali, la pasábamos muy bien, colegios, y discutíamos programas eh... un día, tres días, y hacíamos las

modificaciones que quisiéramos como academia estatal, pero ahora no. Ahora la política es diferente, ahora nos lo piden todo desde México y ‘esto no se puede modificar’... pero es que si... ‘no, esto está intacto’... y... se hacen academias pero ahora aquí cerquita en la ciudad, o en Tijuana, Rosarito, y sí nos dicen discutamos, pero siempre sacan su as de la manga... ‘este es’. Juntan a las academias de la zona costa y juntan allá en Mexicali, no me acuerdo... Zona Valle... y hacen propuestas uno y otro y nomás vamos a ver cómo queda, y al final, si uno no está enterado... pues la propuesta que traen ellos es la que quieren.” (DO₁, 12:26).

La manera de trabajar en la materia en el último año, según Juan Pablo, ha sido igual que en el tiempo que ha trabajado en el COBACH. En la cuestión de asistencia en el Colegio, el docente explica que “Pacta uno [con los alumnos] porque sabes que van a faltar muchos. Entonces eh... puede tomar uno, como de acuerdo a la vieja escuela... este... ‘todo el tiempo faltas y el tema visto’. Pero lo que quieres es eficiencia. Entonces mejor dices ‘ok, próxima clase, más temas y voy a agarrar más tiempo’. Y ‘¡órale, profe!’ y ya hagan lo que quieran, porque das la clase con cuatro o cinco, entonces pues, 25 ó 30 no vieron la clase.” (DO₁, 12:85).

A pesar de que Juan Pablo da la clase de filosofía en sexto semestre no la recomienda como opción de licenciatura, en primera instancia, “Aunque la clase me gusta mucho, yo les digo, muchachos, la clase es muy bonita pero piensen en su futuro... si nunca se van a casar y van a ser un tanto hippies eh... este (ríe)... entren, pero... este... si van a tener familia, vamos a hacer una cosa, busquen una opción, una carrera, o como segunda carrera... pues...” (DO₁, 12:63).

4.4.4 Uso de textos

Uno de los textos que se utilizaban en el salón de clases eran los textos redactados por los profesores. Según Juan Pablo, una de las cosas por las cuales el maestro utilizaba este tipo de textos era porque el docente concursaba para elaborarlo; sin embargo, esas prácticas dejaron de realizarse por la RIEMS, “se comenzó a comprar material ya elaborado de editoriales y ellas se encargan de armar el texto y luego ya lo venden a la institución o colegio. Ve tú a saber por qué. Antes se hacía aquí, se le daba un (...) y un

librito al profesor y pasaba a ser propiedad del colegio y salía muy económico.” (DO₁, 12:45). Los libros que los docentes redactaban eran anteriormente impresos en lugares del Colegio de Bachilleres que se ubican en la ciudad de Mexicali; sin embargo, Juan Pablo aclaró que para filosofía nunca hubo un concurso para realizar un texto en filosofía, sino era para otras clases del área de humanidades y que él da, por ejemplo, ética.

Los libros que utilizan son aquellos que ofrece el programa, entre 20 ó 30 libros que son para consulta en biblioteca; sin embargo, sólo se envían cuatro o cinco. Esto ocasiona que los demás textos sugeridos en el programa deben ser conseguidos por el docente para ofrecerlo como material didáctico. Juan Pablo menciona que si bien no hay un texto específico, hay un programa en el cual se basan; sin embargo, él sugiere que los textos que se ofrezcan a los bachilleres deben ser hechos en la localidad, pues “ahora nos tienen por competencias y nos dicen, pues ahora los temas van a ser... ahora alguna persona lo va a hacer o esta editorial, pero esto ya se me hace absurdo porque si ya se ha hecho por muchos años con excelentes resultados, se tenga que hacer externo y con una editorial externa, y sale muchísimo más caro, pero pues, qué te puedo decir, ahí entra la tajada. (Se ríe). ¡Es la realidad!” (DO₁, 12:79).

Al no haber un libro de texto de la materia de filosofía en el COBACH, Juan Pablo utiliza sus propios apuntes, y a veces maneja un compendio redactado por un profesor del colegio, según él, muy ‘light’. “No es ni un texto, es un compendio nomás de todos los temas que vienen en el programa. Y los usamos como base. Y ya lo que sabe uno de ejemplos, trabajos que les pides, de investigación y ejemplos, y eso, complementas todo.” (DO₁, 12:56).

Según Juan Pablo, el Colegio de Bachilleres tiene muchos problemas con la planeación y elaboración de material pues “cuando nos juntamos con los demás sistemas, por ejemplo, el CET del MAR o el CECYT o... los demás, este... cuando empiezan los instructores: ‘vamos a esto que...’ entonces oh que, mira, nosotros manejamos planes de clases semanales y diarios, y nosotros ya sabemos nuestros métodos de evaluación, o sea, por parte, por unidad, por curso, o sea, todo lo que está

perfectamente especificado para nosotros. Y nosotros platicábamos eso, participábamos, ya ahora ya no se hizo.... Uno ya aprendió así con el tiempo de que cada sexenio cambias.” (DO₁, 12:48).

Otro texto indispensable para la evaluación es el examen sumario. En la redacción de los exámenes, según Juan Pablo, se manejaba un modelo que se imprimía en el COBACH y con demasiada reserva: “En otras ocasiones se mandaba el examen y se tenía demasiado celo en la entrega del examen, de hecho, se perdía uno, te lo digo porque lo sé, me consta, se tenía que levantar un acta, ir al Ministerio Público, eso, con un examen o si no hacer responsable a no sé quien carambas. Y si se llegaba a perder, y tenías que decir que se habían perdido y levantar un acta, en una constancia, y pues, tratar de investigar dónde quedó el examen.” (DO₁, 12:81). Ahora, según el docente, la redacción del examen semestral es por conveniencia de la Dirección General del COBACH y el gobierno del estado, es decir “te dicen, ahí te va el modelo, reproducélo y tú me respondes de él. Digo, está más creíble, creen en la honestidad de los directivos y ni modo que yo te vaya a vender un examen.” (DO₁, 12:81).

Ahora, según el docente, ya llega elaborado el programa, la academia del área de humanidades sólo se ponen de acuerdo en el cronograma de los temas; sin embargo, también llega a ser subjetivo para Juan Pablo pues “las tradiciones son diferentes, me refiero a esto, de que a veces pues ‘bueno, vamos manejando estos cronogramas, en estas fechas’ pero pues, por ejemplo, aquí manejamos carnaval, lo que no pasa en el valle, aquí celebramos las ‘bajas’ [se refiere a las carreras de autos], y ahí manejan por ejemplo, el valle maneja que ‘las fiestas del sol’ [Feria anual de Mexicali], son otras, este, o sea, pensando en otro contexto. No pues, así, no...” (DO₁, 12:73).

Según Juan Pablo, en el Colegio de Bachilleres se manejan las Tecnologías de Información, pero para él, hay un problema: “Tengo computadora, tengo internet, tengo impresora, de hecho tengo hasta un (...) y bueno... lo compré yo para poder hacer el material, y este, pero para los alumnos pues... (Ríe a carcajadas)... amuélate, ahí nomás no sé. Se supone pues que para este momento los muchachos ya son prácticamente expertos, ya desde primero, segundo ya usan la computadora, y que muchos tienen que

usar los medios informáticos para bajar de internet, investigan, navegando... y luego los muchachos humildes, muchos no tienen ni para pagar el internet pues,...” (DO₁, 12:51). Por lo tanto, si bien se considera a los alumnos como una generación digital, éstos muchas veces no tienen los medios para participar, tal y como lo describe el profesor Juan Pablo.

La escritura no es muy frecuente como práctica pedagógica para Juan Pablo pues, según él, los estudiantes no son muy críticos aunque hay alumnos excelentes. Tiene problemas para que ellos se entusiasmen y participen, para que hagan preguntas, para que estén al tanto de los temas; sin embargo, son pocos los que participan, los demás se burlan. La mayoría, según Juan Pablo, sólo preguntan por los trabajos que se van a realizar y sobre el examen, “y hasta ahí llegaron. Pero los demás son los que en verdad le dan vida a la clase, participan, comentan y aportan.” (DO₁, 12:67).

Los temas a investigar que se les da a los alumnos son por ejemplo, “las épocas en la historia de la filosofía o busquen los representantes de la época moderna.” (DO₁, 12:70). Pero a lo mucho, según Juan Pablo, son investigaciones rápidas y prácticas. No hay mucha redacción de ensayos porque, según él, los “matas”. Juan Pablo tiene muy claro que:

...no vas a hacer filósofos en la clase. Entonces... este... nada más con que logres interesar a la mayor porcentaje de alumnos pues... y los demás... pues... que cumplan con el requisito para poder pasar (DO₁, 12:70).

4.5 Entrevistas a docentes del bachillerato: Miguel

4.5.1 Capital simbólico

Miguel estudió la licenciatura en Derecho en la Universidad de Monterrey. Según el docente, en el momento en que empezó a impartir clases en la preparatoria Benito Juárez de Ensenada, se dio cuenta de que debió haber estudiado la carrera magisterial. Estudió la licenciatura en Derecho en la Universidad de Monterrey la cual ejerció por más de 10 años como Juez y además ha tomado diplomados didácticos en la enseñanza.

Según Miguel, tiene más de dos mil horas de cursos frente a grupo en el COBACH. Cada semestre en el colegio hay cursos de pedagogía que los profesores deben tomar para la actualización de los sistemas de enseñanza y que Miguel lleva.

Miguel da clases en el COBACH de lógica, ética y filosofía y además trabaja en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) en la cual da clases de Derecho Penal. La materia de ética en el COBACH la ofrece en primer y segundo semestre, según está especificado en el currículo. Tanto ética como filosofía son obligatorias para los alumnos y la materia de lógica es optativa.

4.5.2 Campo Social

Miguel menciona que trabaja “a gusto a medias” porque cree, como Sartre, que las relaciones humanas son un fracaso pues hay mucho “divisionismo” entre los maestros. Según el docente, durante el 2006 y 2007 hubo algunos paros que originaron divisiones entre los maestros, existían aquellos que apoyaban, otros que reprobaban los paros y aquellos a los cuales les era indiferente.

No creas que todo es muy bonito aquí, sí trabajo a gusto con los grupos, hay uno que otro grupo que... pero afortunadamente ya son pocos. Hay grupos donde batallas con ellos, pero son muy escasos. Me gusta trabajar (DO₂, 11:59).

A Miguel no le interesa la dirección, no le interesa estar a cargo del bachillerato pues lo que realmente le interesa y le gusta es dar clases, el añade:

No me interesa la dirección. Cuando fui juez aprendí esto... pero yo prefiero ser un maestro del montón, comer frijoles, dormir en un petate, pero feliz. ¿De qué me sirve comer langosta, dormir en una cama, si voy a vivir con úlceras debido a los problemas de los demás? El director todos los problemas canaliza, es el que lleva toda la batuta, toda la responsabilidad. ... prefiero comer frijoles, pero comer tranquilo (DO₂, 11:59).

Según el profesor, a los directivos sólo les interesa mantener a los alumnos dentro del COBACH por presupuesto, es decir, les interesa la cantidad y no la calidad. Miguel expresa que “ahorita hay muchos maestros molestos de matemáticas y de química porque el año pasado se daban asesorías los sábados para alumnos que

reprobaban y los sacaban de clase, y entonces todos pasaban... No se debe de hacer eso, porque si al alumno lo acostumbran a las asesorías, pues entonces dicen ‘no estudio que al cabo luego voy a las asesorías’ luego faltan. Y en lugar de ir el alumno nada mas un día... muchos maestros no están conformes con eso.” (DO₂, 11:63).

Con respecto al trabajo de tiempo completo que se ofrece en el Colegio de Bachilleres, Miguel asegura que la institución ha sido muy renuente, “Es extrañísimo que el colegio ofrezca una plaza de tiempo completo. De hecho, ahorita de esos tiempos completos sólo hay uno, es un maestro que tiene trabajando 30 años y es profesor de Física.” (DO₂, 11:64).

4.5.3 Conocimiento de la materia

Miguel piensa que los alumnos a veces no razonan de manera correcta, “es más, cuando yo comencé a enseñar preparatoria y cuando yo era estudiante, la lógica era una materia obligatoria, estaba incluso en primer semestre. Yo creo que la lógica es la formación de la mente. La quitaron, ahorita la lógica existe aquí, pero es optativa, y está hasta quinto semestre, cuando ésa debería ser inicial y es para que la persona, este, se enseñe a razonar.” (DO₂, 11:5).

Ahora bien, con relación a la clase de filosofía, Miguel no ve interés por parte de los alumnos, cree que la materia tiene mala fama por ser enfadosa. En este sentido, Miguel piensa que el alumno tiene algo de razón: “Sí, porque yo considero que todos los maestros tienen que preocuparse por que la clase sea atractiva, sea amena. Así de ‘estimado alumno...’ ¿verdad? Para ti la materia puede ser muy interesante, pero si el maestro la imparte puro bla bla bla, el muchacho se va a dormir. Entonces, sobre todo, hay que hacerlos que ejerciten, que piensen con ejemplos, que se interesen.” (DO₂, 11:6).

Miguel considera a la corriente filosófica del racionalismo como la más importante, su autor preferido es Sartre, “Jean Paul Sartre me encanta, yo considero que él dijo muchas verdades un tanto duras, como es de que las relaciones interpersonales son un fracaso pues, eso es cierto...” (DO₂, 11:24). Para Miguel la filosofía quiere decir razonar, ésta nos enseña a razonar, “toda enseñanza tiene su bronca filosófica, todas.

¿Cómo? Pues ahí es problema del maestro. O sea, el maestro debe de buscar que toda enseñanza sea estimulante, que se atractiva al alumno.” (DO₂, 11:48). Según el docente, la persona que da la clase debe dar ejemplos cotidianos para que en el alumno se cree interés por la materia, por ejemplo, cuando Miguel habla de la existencia auténtica e inauténtica, él le pone un ejemplo, “cuántos homosexuales hay casados y le tiras a... y ya... ya va a despertar el muchacho. Eso demuestra una existencia inauténtica porque el homosexual ante los demás se porta como heterosexual cuando en realidad no lo es. Ya eso, ya lo despierta en sí.” (DO₂, 11:49).

Los grupos de sexto semestre, según Miguel, son de 40. Para ofrecer la clase el profesor, según él, se las debe de ingeniar, “Aunque depende, yo en lógica el semestre pasado tuve 55 alumnos, también es asfixiante, Ya aunque fueran tantos, uno se las ingenia,” (DO₂, 11:23) en 50 minutos, que es lo que dura la clase en el bachillerato.

Miguel considera que la filosofía no debe ofrecerse en primero de bachillerato, sino en el último año, tal como está, “Yo considero... que es el mejor momento, ya la persona tiene cierta madurez, cierta comprensión y se le puede ver que le encuentre sentido a las cosas. Sí, entonces en primaria está muy adelantado [para ofrecer la materia de filosofía], así sí no creo...” (DO₂, 11:44) pues, “...un alumno, por ejemplo de primaria todavía no está en su época de preguntarse qué es la política, qué es la religión, desconoce muchas cosas de la vida. Entonces, sería, digo, no lo veo... mejor a su tiempo.” (DO₂, 11:45).

El profesor piensa que las habilidades que desarrolla el alumno son la comprensión y la interpretación, esto hace referencia a cierto tipo de literacidad disciplinar. Por un lado, “Por ejemplo, si es auténtico o inauténtico... identifica cuáles casos de los siguientes ejercicios reflejan una u otra... entonces ahí hay comprensión. Más razonando y comprendiendo.” (DO₂, 11:54). Ahora bien, con respecto a la interpretación de los textos y ejercicios, Miguel expresa:

...También les pido un ejemplo propio, que no me esté copiando mis ejemplos porque no es qué yo digo eso, me están copiando, el chiste es que... pues sí [se le preguntó si les

pide a los alumnos una interpretación de los textos y ejercicios]. [Si copian en ejemplo] Eso demuestra que la persona no está aprendiendo (DO₂, 11:55).

Como mencionó Miguel, una corriente importante en la filosofía es la racionalidad, y ésta, la pone en práctica en el diálogo con sus alumnos; por ejemplo, a los estudiantes les dice que no permitan que les impongan carreras, que estudien lo que les gusten, "...si les gusta hacer tacos, dedíquese a ello. Sí, porque tengo una alumna que quiere estudiar psicología, pero que la mamá no la deja. Entonces le digo, tu mamá no tiene por qué decidir. Es tu vida, tú eres la que tiene que decidir eso." (DO₂, 11:56).

Miguel no considera que sea necesario que una persona con perfil académico en filosofía dé la materia en el colegio de bachilleres, "...acuérdate que el hábito no hace al monje. Si es necesario, pero aquí no, no porque sea aquí, pero yo he conocido personas que son malos para enseñar..." (DO₂, 11:58).

Con respecto a la didáctica, Miguel considera bueno que a los maestros se les enseñen prácticas pedagógicas porque hay muchos docentes que tienen conocimientos pero que no saben enseñar, "entonces yo considero que está bien, que el maestro tenga habilidades; sin embargo, lo que yo noto en la enseñanza en general es que al alumno se le está enseñando a trabajar en equipos. Eso no me gusta porque yo he observado que en un equipo trabaja una minoría y también al alumno lo estamos haciendo dependiente, yo así lo veo. En la vida no todo va a ser por equipos, y si lo acostumbramos a que haga todo por equipo ¿qué va a pasar entonces el día que la persona tenga que estar sola?, entonces, todo tiene un límite." (DO₂, 11:17); pero aclara, "... yo estoy de acuerdo en esto: en que dejen que el maestro enseñe... [Ese] es su problema. Ahora, puede la dirección detectar si el maestro funciona o no. Entonces, si al maestro le sirve eso de competencias y se desenvuelve correcto, yo considero que deben dejar que el maestro sea autónomo, que él busque." (DO₂, 11:61). Sin embargo, la libertad del profesor es relativa según Miguel, pues éste debe apegarse al programa.

4.5.4 Uso de textos

Como mencionó Juan Pablo, en el Colegio de Bachilleres no cuenta con un libro de texto básico para la clase de filosofía; el texto que utilizan es la "compilación" del

Miguel, “Bueno, yo tengo mi texto. Te lo voy a enseñar y de hecho te lo voy a presumir porque algunos maestros me lo han pedido. Este es mi texto, es hecho por mí.” (DO₂, 11:27). Este texto es con el que trabajan algunos docentes en el colegio de bachilleres, Miguel les pide a los alumnos que saquen copias para que tengan un ejemplar; sin embargo, el primer semestre de este año (2012) entró en vigor el nuevo programa basado en el enfoque por competencias.

En el momento que hice la entrevista, Miguel esperaba que respetaran el programa anterior, y así, poder seguir utilizando el texto redactado por él. Tiempo después, al momento de observar su clase, me comentó que utilizaría gran parte del texto que tenía, el motivo era claro, la mayoría de los temas descritos en el programa eran los mismos a los del antiguo programa. Por esta razón, se presentan las características básicas del texto redactado por Miguel.

El texto de filosofía hecho por Miguel consta de 72 páginas. Lo denominó “Material didáctico del curso para sexto semestre que comprende texto y ejercicios, acordes con el programa oficial de estudios.” Según el docente, no es sólo una compilación, “...son mis palabras las que están ahí, y cuando transcribo ahí lo pongo entre comillas y advierto que es una cita. Y ahí vienen, por ejemplo, también ejercicios.” (DO₂, 11:30).

El docente menciona que procura hacer material de cada clase, “...de la que no tengo es de ética, pero también tengo de lógica, tengo mi propio material, también en la universidad, de derecho penal, tengo mi propio material. O sea, se me hace mejor porque yo me fijo mucho en los ejercicios, y yo nunca he conocido un libro de filosofía que tenga ejercicios.... Y ahí es donde te das cuenta si el muchacho está entendiendo o no. Y luego también, un libro de filosofía tiene un lenguaje que no está acorde con el nivel del muchacho.... Entonces también, yo procuro hacer mi libro para yo... hacer algo más entendible para ellos.” (DO₂, 11:31).

El índice del texto de filosofía se muestra a continuación.

Índice

- Introducción a la Filosofía
 - Definición de filosofía
 - Definición real de filosofía
 - Objeto material y formal de la filosofía
 - Utilidad de la filosofía
 - Características de la filosofía
 - Los métodos de la filosofía
 - Las disciplinas filosóficas
 - Diferencia entre mito, religión, filosofía y ciencia
- Cosmovisión
- El ser humano y el conocimiento
- Problemas relacionados con la teoría del conocimiento
- Creencia, conocimiento y saber
- Posibilidad, origen y esencia del conocimiento
- Teorías sobre la esencia del conocimiento
- Teorías sobre la interpretación del conocimiento
- Criterios de verdad
- Problemas de la antropología
- Sentido de la vida
- Dasein, Dasman y existencia auténtica
- Teoría evolucionista
- Teoría teísta
- Miedo, fracaso y angustia
- Esperanza y utopía
- El problema de la libertad
- Tipos de libertad
- Determinismo sociológico
- Identidad de los mexicanos
- El problema de lo político y de lo bello
- Alienación y poder

- Relación, fines y medios del estado
- Postura aristotélica política
- Postura maquiavélica política
- Democracia y medios de comunicación
- Medios de comunicación: Homo Sapiens=Videns
- Violencia
- Consumismo y mercantilismo
- Estética

Los temas se desglosan con una misma estructura, a continuación se especifica:

Por ejemplo, respecto al tema “Cosmovisión” primero se da una definición de cosmovisión general. En ésta, como en todas las definiciones, no se citan fuentes; sin embargo, al finalizar el texto se encuentra la bibliografía de la cual se obtuvo la información. Después de la definición de cosmovisión se explican tres tipos de cosmovisiones: la occidental, la oriental y la prehispánica. Lo siguiente es un ejercicio sobre los temas expuestos. A continuación se reproduce parte del ejercicio:

“Ejercicio:

- I. Identifique la doctrina o concepto al cual se refieren los siguientes enunciados:
 1. Implica, dado su sistema, una colección de creencias: _____
 2. En estas doctrinas, es un humano su divinidad: _____
 3. Lo que para el cristianismo es ‘La Biblia’, para el Islamismo su equivalente es: _____
 4. Es el representante de Dios en la tierra, para el islamismo: _____”

Miguel se posiciona como autoridad frente al grupo pues es él quien según su criterio dice y califica los ejercicios como válidos o inválidos. El tipo de pregunta es

cerrado, y por lo tanto, el reflexionar acerca de la respuesta es mínima, se trata de un ejercicio de memorización. Esto se pudo constatar a través de la observación de su clase.

El texto desarrolla un ejercicio para cada tema, y al finalizar, un ejercicio general para el conjunto de temas, en este caso, sobre la cosmovisión. Los tipos de ejercicios que utiliza Miguel son, entre otros: que el alumno subraye la respuesta correcta, leer una afirmación y escribir la respuesta mediante conceptos antagónicos, mencionar conceptos en relación a la descripción que se pide, mencionar características de conceptos, distinguir diferencias entre dos conceptos, distinguir un método filosófico empleado en cada caso expresado en el ejercicio, etc.

Ahora bien, al docente de filosofía no le gusta dejar “trabajos escritos” como tarea, pues él considera que los alumnos copian de otras partes, “...ya con el internet ha comenzado mucho el plagio. Entonces yo prefiero mejor así, no me gusta encargar trabajos escritos. Es más, los ejercicios sencillos yo les prohíbo que los hagan en casa, hago que los hagan en clase. Porque si lo hacen en casa no sabe uno cómo los hacen.” (DO₂, 11:62).

Se le preguntó a Miguel cómo hace enseñable un concepto de los redactados en su texto, el profesor contestó:

...sí, por ejemplo, dice aquí... ‘un sujeto usando sus capacidades cognoscitivas capta un objeto, adquiriendo éste una representación mental’. Bueno, la esencia está en lo último. Por ejemplo, le digo al muchacho, una persona dice, yo ya leí tal libro, y te dice, ¿ah sí? ¿De qué trata el libro?, no pues no me acuerdo, lo leí hace cinco años. Ahí no hay conocimiento. Si bien es cierto que en un momento la persona leyó el libro, el libro es el objeto, tuvo conocimiento; sin embargo, no adquirió la representación mental, la perdió, no se le queda grabada en la mente el objeto, entonces quiere decir que no hay conocimiento (DO₂, 11:60).

Miguel emplea distintas prácticas y procesos que se asocian con el uso de textos. Por ejemplo, primero hace una explicación sobre una definición; para que el alumno capte mejor la idea pone ejemplos; después se van al libro de texto, en este caso, su texto. Leen la definición, y respecto a los conceptos que va adquiriendo el alumno van

resolviendo los ejercicios que se encuentran al final de cada tema. Para Miguel es indispensable que el alumno, aparte del texto ofrecido, lea otro tipo de textos con orientación filosófica, “Hay un libro, El mundo de Sofía, ¿no lo has leído? En ese libro pues te hablan de eso, dice una persona....’Si yo hubiera leído El mundo de Sofía cuando me enseñaban filosofía, cómo me hubiera gustado.” (DO₂, 15:15).

Para el profesor, es importante tener tanto conocimiento de la materia, como prácticas pedagógicas:

Hay que reconocer que el maestro cuando comienza quizás no tenga mucho conocimiento. Sí, porque cuando comencé yo tampoco tenía mucho conocimiento, pero sí es importante que la persona disfrute lo que está haciendo,...cuando comencé yo no sabía mucha filosofía, sino que la fui aprendiendo (DO₂, 11:57).

Miguel considera que el alumno debe tener tanto el conocimiento de la historia de la filosofía como enseñarse a ‘filosofar’. El docente considera que si se llega a eliminar a la filosofía del programa de estudios del bachillerato la persona no aprenderá a razonar:

...y también no le va a encontrar mucho sentido a lo que hace, porque la filosofía nos enseña a no hacer las cosas mecánicamente, sino a encontrarle sabor a lo que hacemos. Entonces, yo considero que al no haber filosofía, es lo que va a pasar de que la persona no se va a dar cuenta de muchas cosas (DO₂, 11:38).

Según el profesor no pone exámenes, solamente los exámenes finales. Miguel prefiere evaluar la participación del alumno, y de estas participaciones hace un promedio para que el muchacho vaya con una calificación al día. “Yo considero que el examen mensual logra únicamente que la persona estudie para pasar el examen. Hay veces que el alumno un día antes se pone a machetearle, y sí, quizás saque hasta 10. O hay veces que le haces seguido el examen, 3 días, y no van a coincidir la calificación. ¿Por qué? Porque el alumno estudió para pasar el examen, pero no para aprender.” (DO₂, 11:53). Aparte de las preguntas que hace en clase, del examen y de los ejercicios, Miguel utiliza el dictado, pero según él, procura no hacerlo.

4.6 Entrevistas a docentes del bachillerato: Javier

4.6.1 Capital cultural

Javier tiene 33 años y seis ejerciendo la profesión de docente en los niveles medio superior y superior, tanto en instituciones públicas y privadas. Javier estudió la licenciatura en filosofía en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y tiene una especialidad en competencias docentes. Esta especialidad, según Javier, es similar a un posgrado pero no tiene la misma calidad de una maestría, es un término medio entre la maestría y el diplomado, y tuvo duración de un año. Este diplomado lo hizo en línea en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Además, Javier cuenta con distintos tipos de cursos, mínimos de 30 o 40 horas que se denominan actualización del docente y se imparten por la propia Preparatoria Lázaro Cárdenas. El docente es oriundo de Tijuana, Baja California, toda su vida ha estudiado en dicha ciudad. La licenciatura la terminó en el 2001; sin embargo, no se dedicó directamente a trabajar en la docencia puesto que tenía un negocio al cual se dedicó cinco años.

Javier empezó como docente en escuelas privadas, primero de bachillerato y después a nivel superior. A nivel medio superior ha dado clases de filosofía, taller de lectura y redacción, estructura socioeconómica de México, Historia de México, Historia Universal, entre otras.

A nivel de licenciatura ha dado clases en la Universidad de las Californias (UDC). Ha dado distintas materias en la Preparatoria Lázaro Cárdenas (PLC), desde Estructura Socioeconómica de México hasta filosofía. En el momento de la entrevista, Miguel enseñaba en el Bachillerato Internacional (BI) la asignatura de Historia del Arte. Cabe mencionar que este tipo de bachillerato maneja otra dinámica muy diferente a la del bachillerato general. La modalidad de BI que se ofrece en la misma institución y en la universidad ha dado las materias de Fundamentos de la Comunicación, Habilidades del pensamiento, Filosofía moderna, Filosofía de la Historia, entre otras.

Javier tiene contrato de medio tiempo en la PLC con 19 horas a la semana; 10 horas clase y 9 de tutorías, éstas sirven para apoyar a los estudiantes para aclaraciones que no se pueden hacer en el salón por falta de tiempo, y además, sirve para la revisión de trabajos. Por otra parte, en la universidad tiene 20 horas clase.

4.6.2 Campo social

Javier se considera parte de la planta docente de la PLC; sin embargo, “no era un grupo cerrado o un grupo de ritual o un grupo académico, en algún momento dado hermético” (DF₁, 8:44). Según él, debe de haber grupos académicos, que empujen y generen el conocimiento; sin embargo, estos grupos sólo existen para tomar decisiones académicas a nivel de la materia que imparte cada quien, pues no hay un consejo académico que dicte lo que es mejor para cada academia.

El docente tiene la misma percepción de la planta docente en la universidad, él menciona:

Por supuesto que nos reconocemos, nos reconocemos como profesores de filosofía, y los lazos de amistad...el compañerismo, se puede decir, de que trabajamos en una misma institución, pero a veces por el tiempo y por muchas... yo ... diría más que nada por el tiempo, por la... ahora sí que está latente el trabajo, este, que cada quien tiene, no nos consolidamos o nos juntamos o nos unimos... y por eso te digo que filosofía... es más o menos la dinámica de los filósofos a veces es como muy individual ¿no? (DF₁, 8:46).

Javier no participa en alguna asociación filosófica, según él, “me han invitado, fíjate que por alguna o por otra... no he tomado la decisión de ir y ver los estatutos, y todo ese tipo de situaciones... yo creo [que estoy inmerso] más en el trabajo y cuando no estoy en el trabajo... como inmerso en el descanso.” (DF₁, 8:47).

Ahora bien, con relación a quiénes enseñan la materia de filosofía en el bachillerato, Javier menciona que es preferible que sea un licenciado en filosofía, aunque aclara: “pero igual no hace daño que otra persona que no haya estudiado filosofía y que tenga más de filosófico que un licenciado en filosofía puede darla.” (DF₁, 8:50).

4.6.3 Conocimiento de la materia

Para Javier la filosofía, al tratar de generar una metodología y una estructura del pensamiento dentro del individuo, es necesaria dentro del nivel medio superior, y menciona, “... es hasta necesaria en otros niveles a lo mejor más básicos, pero hasta ciertas temáticas que puede manejar y ciertas herramientas o costumbres que pueden ser vistas a través de ellas, sí es necesario que en la etapa en que está el estudiante de nivel medio superior sea el lugar más adecuado, finalmente, muchas de las cosas que nos aporta la filosofía, se necesita corroborar un poco con esa experiencia de vida.” (DF₁, 8:3).

Sin embargo, Javier considera que el nivel medio superior es el momento ideal para que la filosofía sea asimilada por el estudiante, pues, según él, éstos no tienen totalmente cerrada la mente, “pueden adquirir muchas interrogantes, muchos cuestionamientos, que tal vez después por adquirir una especialización, por medio de una carrera, sea más difícil, tenga un grado de dificultad mayor, y sí considero muy importante que la filosofía sea dada a nivel medio, que no creo conveniente que se quite.” (DF₁, 8:3).

Pero Javier remite a Leibniz el cual decía que la filosofía no debería estar en un lugar aparte en la educación, el docente lo dice de la siguiente manera: “que la filosofía no debía estar incluida dentro de esta institución, que la filosofía debía determinar automáticamente dentro de todas las carreras, que la filosofía debía determinar automáticamente dentro de todas las carreras pero no debería estar aparte como en un lugar donde se estudia nada más a la filosofía.” (DF₁, 8:3). La respuesta de Javier remite a que la filosofía “puede” ser un conocimiento transversal el cual coincide con la propuesta original de la RIEMS.

Javier no está “casado” con ninguna corriente filosófica, pues se considera como el “eterno principiante”, es decir, descubriendo cosas nuevas constantemente. Ve la filosofía como algo que “tiene muchas salidas, es como, multidireccional, y por lo tanto considero que casi todos los puntos de vista o corrientes filosóficas aportan algo muy novedoso, algo distintivo e importante para poder ser defendido o utilizado como

herramienta... y por lo tanto, a veces se me hace difícil esa pregunta,... podría ser [la corriente que más le gusta] en la filosofía de la historia, este diálogo que tiene la filosofía y la historia, pero en sí no es una corriente, no soy ni historicista, ni tampoco veo todo con tintes materialistas dialécticos ni históricos, pero eso es algo...” (DF₁, 8:21).

Javier selecciona la dinámica de la clase en función del bloque que se tocará. Por ejemplo, si un bloque era más conceptual, pues consideraba la redacción de un escrito o que formularan los alumnos una definición propia de filosofía usando algunos ejemplos de la vida cotidiana. Javier menciona “cuando [llegaba] al apartado de política o de las utopías, ahí sí por supuesto [les decía a sus alumnos] que se explayaran en la elaboración de cómo debería de ser un estado ideal para ellos, o qué normas deberían de estar dentro de ellas, y ahí sí, la misma como que naturaleza me iba dictando a la elaboración de los escritos, pero sí dejé que elaboraran, había unos muy buenos. Sobre todo también en la cuestión de... cuando se trataba de la existencia y del ser humano como ente social, como ente político, sobre todo en esas partes.” (DF₁, 8:47).

Ahora bien, con respecto al enfoque por competencias, para Javier, el problema no es el propio enfoque, sino en dónde se está aplicando, pues los grupos del bachillerato en la PLC en sexto semestre son de 50 estudiantes, es pues, difícil, “va a ser tremendo, entonces, lo que uno empieza es a utilizar estrategias, estrategias que faciliten esos procesos y por lo tanto van a venir si no ya los exámenes, este, que comúnmente se utilizaba,... pasados por el dedazo a todos por un examen y ya te entregaban tu calificación, al menos se va a hacer lo mismo, en cuanto a procesos que dictan competencias, por ejemplo, el portafolio... vayan juntando todos su portafolio, y haces el mismo proceso, pero no voy a revisar todos sus portafolios, y haces el mismo proceso... porque es lo que finalmente muchos de los maestros hacen... hacen su portafolio 50... voy a revisar a 5 y sobre eso me voy a ir con la calificación... sacan una media y ya...” (DF₁, 8:35).

Javier cree que para algunos profesores, el enfoque por competencias y filosofía no se llevan; sin embargo, para él, “a veces se llevan de la mano, y a veces no se llevan... no es necesario apegarte al enfoque totalmente.” (DF₁, 8:51).

Javier trabajó con grupos de 50 alumnos en el bachillerato, para él, tiene que ser un trabajo meticuloso si se quiere aplicar el enfoque por competencias, que para el número de alumnos es, según el docente, algo difícil. Por lo tanto, el docente, según Javier tiene que empezar a desarrollar estrategias que faciliten los procesos de enseñanza.

Javier, al realizar su planeación para la clase debe entregarla a un coordinador. Esta planeación tiene que estar basada en el enfoque por competencias; sin embargo, Javier resalta, “... pero finalmente a veces lo que han hecho muchos profesores es nada más retomar ese lenguaje de las competencias, esos verbos, colocarlos en lo que hacía y muchas no llevan competencias realmente, como se deben, creo conveniente que las competencias Todavía le falta que solidifique.” (DF₁, 8:34). Javier habla sobre “cómo” otros profesores toman sólo el lenguaje del enfoque de competencias pero no lo aplican. Su respuesta revela dos cosas: una, que el enfoque realmente no se está poniendo en práctica según sus observaciones, y otra, Javier no responde si él, como docente, pone en práctica el enfoque. Aunque da indicios de que sí trata de retomar este enfoque, el docente está consciente de que en un grupo con un número de alumnos excesivo se vuelve a veces imposible pues no se le dedica el tiempo necesario a cada alumno para que el enfoque por competencias tenga resultados.

4.6.4 Uso de textos

Javier menciona que una de las discusiones que tuvieron en el COBACH para el curso de filosofía fue la estructuración del programa, pues se tenía que checar qué actividades se iban a realizar en clase. El docente declara sobre esta discusión, “.... Creo que a nosotros nos tocó estar en la tercera unidad o tercer bloque o cuarto bloque, ya no recuerdo cuál era,... qué íbamos a hacer para poder que los alumnos conocieran el pensamiento de Heidegger o cosas así, y no falta quien dijera, no pues hay que ponerles un fragmento del texto, que se lo pongan a leer y analizar, y curiosamente muchos

estuvimos de acuerdo en que era un error” (DF₁, 8:30). Era un error porque, según Javier, muchas veces ni uno como maestro puede descifrar el pensamiento heideggeriano, pues lo encuentran un poco confuso, sería entonces complejo para los estudiantes. Para esto, según el docente, la táctica era hacer como una historia de la filosofía, es decir, situar al pensador en su tiempo, desglosar algunos conceptos sin que se cayera en una burda simplificación.

Hay un punto que resalta Javier para la enseñanza de la filosofía, y es que para él, muy pocos van a estudiar filosofía, por lo tanto “la interpretación correcta o errónea que pueda tener el maestro es totalmente asimilable a los estudiantes, si es necesario un cuidado específico, el problema sigue, ¿no?, sigue en pie de que... cómo hacerle para que sea traducible de la mejor forma estos pensadores, a los alumnos sin caer en el abuso del tiempo de él y tampoco del autor, porque es eso, no los vamos a hacer filósofos de un día para otro, y principalmente Heidegger, creo que los puntos que se tomaban, no me acuerdo, del programa era, el ser-para-la-muerte, creo que era ese...” (DF₁, 8:31).

Javier no recurre a libros de textos, cuando dio en el COBACH, por ejemplo, nunca llevó un texto, por lo regular eran copias de varios textos de libros disciplinares, “...por supuesto, eran partes muy mínimas, fragmentos pequeños, porque sé de antemano que no leen los alumnos, si les dejaba cosas extensas, no las iban a leer, y no les iban a servir, pero también utilizaba de los libros de textos algunas partes y no uno solo.” (DF₁, 8:38). En algunos ejercicios que les daba a resolver a sus alumnos, a Javier se le hizo conveniente incluir lecturas y que los alumnos respondieran qué entendían de la lectura. Después, comentaban en grupo la lectura y sacaban conclusiones sobre el texto.

Cuando llevaban los alumnos libros de textos, Javier no lo pedía de manera obligatoria, “hay quienes no lo compraban, pero era mínimo, casi todos aquí, por las posibilidades económicas, si lo obtenían, esa era la otra parte, en la otra escuela como veía que no habían posibilidades económicas, no lo pedía para nada.” (DF₁, 8:40).

Ahora, con las nuevas tecnologías de información, Javier no sólo les proporcionaba a los alumnos copias, sino también, archivos de Word y PDF. Éstos se los

mandaba por correo electrónico. Las lecturas tenían que ser comentadas por los alumnos, no quería resumen, sino una síntesis y ya en clase los puntos importantes de la lectura eran los temas de discusión; sin embargo, según Javier, “no he sido mucho de instrumentos de comunicación actuales... siempre se lo mandaba [las lecturas] al jefe de grupo, [este] publicaba o se lo mandaba a los demás, lo que sí siempre he tenido así, es el correo electrónico para que mandaran sus trabajos, y ya revisaba mi correo... y recibían retroalimentación, pero no más allá, facebook ... ni nada de eso.” (DF₁, 8:43).

Javier no utiliza textos complejos, no muy extensos, fragmentos artículos, “Utilicé a Aristóteles, la política cuando se estaba viendo un poco de esto, utilicé a Camus, el hombre rebelde, por lo regular autores clásicos, usé mucho a Chomsky para [ver] los sistemas políticos actuales y cómo la crítica de los sistemas autoritarios y totalitarios...” (DF₁, 8:42).

4.7 Entrevistas a docentes del bachillerato: Araceli

4.7.1 Capital Cultural

La profesora Araceli estudió la licenciatura en filosofía en la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana. Además realizó una maestría en educación en la Universidad de Tijuana (CUT). Araceli tiene 17 años dando clases en el nivel medio superior. En la Preparatoria Lázaro Cárdenas, la docente Araceli está contratada por $\frac{3}{4}$ de tiempo, aproximadamente, 30 horas a la semana.

4.7.2 Campo social

Para Araceli, las clases de filosofía deben ser enseñadas por los licenciados en filosofía, para ella, no tiene vuelta de hoja, “...hay gente que sí le gusta mucho la filosofía y logra hacer muy bien, tiene tanto interés que despierta el interés de los muchachos y pienso que una persona así, también lo puede hacer, pero digamos que en el aspecto de conceptos y muchas cosas, ahí no los maneja muy bien, pero bueno, a mí me parece de menos importancia si lo ven, si logra que les guste, está bien.” (DF₂, 10:43).

Como mencionó Araceli, los que no tienen la formación en el campo filosófico pueden caer en definiciones erróneas de conceptos, la docente lo ejemplifica, “... me

tocó platicar con una maestra, es muy entusiasta y le gusta mucho ... y lo logra, pero me estaba platicando cómo les estaba dando un tema y yo me quedé, no es así, así como lo entiende, así es como se los da, pero no era así, y lo que pasa en filosofía [es que los términos] son muy específicos, el uso de ciertos conceptos y todo, que se usan de cierta manera en otras áreas pero en filosofía tienen un significado más específico, si no lo conocen, le van a dar otro significado, ...” (DF₂, 10:44).

Araceli conoce el Observatorio Filosófico de México; sin embargo, nunca tuvo contacto con este movimiento, “...siempre estuve observando pero nunca abrí contacto.” (DF₂, 10:55). Por otra parte, la docente no participa en alguna asociación filosófica, pues, como mencionó anteriormente el profesor Javier, el tiempo no es suficiente para estar al tanto y agremiado en alguna asociación.

En el contexto de la PLC, Araceli piensa que no existe un gremio de profesores fundado, “... cada quien por nuestro lado, porque normalmente tenemos muchas materias y salimos muy tarde, no hay un espacio en el tiempo para actividades académicas, no lo hay... deberíamos de tener un espacio, pero tenemos todo el tiempo para clases” (DF₂, 10:56), Araceli menciona que si quieren hacer una reunión de academia, esto ocasiona que falten a clases los docentes pues no existe ningún espacio de tiempo para tener las reuniones. Según la docente, sólo les dan dos horas tres veces al semestre para preparar el curso como cuerpo académico.

Por último, Araceli menciona sobre la academia que “yo he pedido más tiempo simplemente para la academia, para preparar los cursos, pero, pues, este, la administración se le va la atención en lo de los exámenes o cursos, que son cosas necesarias, y ya como lo de la academia se ha descuidado.” (DF₂, 10:57).

4.7.3 Conocimiento de la materia

Según Araceli, la enseñanza de la filosofía es necesaria en el nivel medio superior; sin embargo, se le parece muy poco y los alumnos llegan sin saber nada de filosofía y sólo les dan un semestre en el bachillerato; además, según la docente, sexto semestre es muy complicado, “tienen muchísimo ausentismo porque van a la universidad al menos dos

veces, hacen los exámenes ENLACE, tienen muchas actividades referentes a su graduación...” (DF₂, 10:2).

Por la razón del tiempo, a los estudiantes, según Araceli, el estudio de la filosofía queda muy superficial, aunque aclara que algunos de ellos pueden interesarse y conseguir por su cuenta textos, pero a decir de la docente, es muy poco lo que se le dedica en la preparatoria a la filosofía: cuatro horas a la semana por un semestre.

Para Araceli, tan importante es la matemática como la filosofía, y sin embargo, existe una diferencia desproporcional en horas clase, “si lo que queremos son que salgan muchachos que razonen, que piensen, y la matemática no les ayuda tanto porque si bien les ayuda a desarrollar sus procesos lógicos de razonamientos normalmente lo llevan a un nivel muy mecánico a resolver problemas, aplicando fórmulas y demás, pero no lo trasladan eso a la vida cotidiana, en cambio a la filosofía lo pueden trasladar a todos los ámbitos, y es un descuido imperdonable en la educación, si lo que de veras es gente, que sea crítica, que aporte, que se creativa, es incongruente [la diferencia en horas clases]. (DF₂, 10:5).

Para Araceli, la filosofía ayuda a cuestionar, a entrenar la mente para cuestionar las cosas a partir de teorías establecidas, “te enseña a cuestionarlo todo... y al llegar una respuesta por medio de la argumentación, de la discusión, y eso... por supuesto te ayuda, te ayuda de hecho las competencias... se supone que esas son, competencias del primer nivel [Genéricas], que deben de llevar, pero quién se las va a dar.” (DF₂, 10:6).

Materias como Cívica y Ética que se dan en primer y segundo semestre, según Araceli, no pueden sustituir la enseñanza en filosofía, pues están orientadas más a una educación cívica, con fundamentos filosóficos, aclara, pero la filosofía es mucho más que eso según la docente.

4.7.4 Uso de textos

Araceli está consciente de que los libros base que marca el programa no están todos en la biblioteca de la Preparatoria Lázaro Cárdenas, por eso, lo que se tiende a utilizar son fuentes electrónicas, “...la escuela no tiene libros actualizados de filosofía, tiene, está

llena de libros de texto de las diferentes editoriales, como los programas cambian tan pronto, las editoriales hacen su trabajo en base al programa, y también lo hacen muy rápido... entonces cambia el programa y todos esos libros ya no sirvieron porque hay que hacer otro libro adaptado al programa, y ahí vamos acumulando libros...” (DF₂, 10:18).

Durante el semestre que fue entrevistada, Araceli utilizó un libro de texto, el motivo fue porque el programa estaba completamente abierto, es decir, muy general, y el problema es, según Araceli, “que cada quien puede interpretar esto de manera que lo ve diferente, y como al último los muchachos tienen que hacer un examen semestral, entonces si cada maestro agarró diferente ruta... ahí está el problema” (DF₂, 10:19); pues el alumno, según la docente, tiende a reprobar. Por eso se escogió un libro para que todos los profesores de filosofía se basaran en él.

Además del libro de texto, los alumnos tienen apuntes; sin embargo, Araceli no está de acuerdo en que en la materia de filosofía el alumno lleve un texto, pues considera que la filosofía debe estudiarse de manera más abierta, no apegada a un libro de texto específico, el motivo es que, según la docente, si los alumnos tienen un libro, ya no leen otra cosa.

Araceli prefiere que sus alumnos lean textos disciplinares pues le gusta que los alumnos investiguen por su cuenta y, ya en clase, que se discuta, aunque no duda que el libro de texto sirva, pues le sirve al alumno para que se den una idea de ciertos conceptos. Hay que recalcar, que a la docente no le gusta darles libros directos de filosofía, sino más bien lecturas pertinentes como extractos de un texto disciplinar, poemas, apuntes, ensayos; esto con el fin de que los alumnos aplique un análisis filosófico a lo ya leído.

Las lecturas que les ofrece a los estudiantes no son extensas, porque según Araceli, a los alumnos no les gusta leer, por eso deben ser breves, como por ejemplo, la Apología de Sócrates y el Banquete de los Diálogos de Platón apegándose siempre al programa de estudios para que los alumnos estén preparados al realizar el examen semestral que no lo hace ella, sino la academia de filosofía.

Un problema que ve Araceli es el programa de estudios y el guión que realiza la academia de profesores de filosofía en la PLC, pues los temas que tocan a veces llegan a ser muy generales, por ejemplo, "... filosofía, ciencia y religión, no te dice cuántos ni cuales, ni que, y aquí filosofía presocráticas, tampoco te dice cuanto ni nada, por eso cada quien se puede ir por diferentes autores, te puedes enfocar, por ejemplo, en Aristóteles, en un libro supongamos, y ese libro no es [en] el que... [se basan cuando] hagan el examen." (DF₂, 10:27).

El guión de la clase, para Araceli, es demasiado general, no específico, ambiguo, redundante y abierto. Por eso, "aquí las fuentes que pusieron las cambiamos, pusimos los que hay en la escuela, que son las que los muchachos pueden checar, y fuentes electrónicas..." (DF₂, 10:31).

Por otra parte, Araceli comenta que los textos que están en el programa de estudios pueden solicitarlos, pero que normalmente no llegan, "algunos tal vez", dice. Por lo tanto, a falta de textos, ella manda a sacar copias a la papelería para que los alumnos tengan la referencia; sin embargo, "ahora con el internet para ahorrar el papel, este, les doy referencias para que las lean, ahorita que lo pueden encontrar, antes que empiecen a cobrar todo eso, a lo que veo al rato van a cobrar todo eso..." (DF₂, 10:51).

Ahora bien, para cerrar este apartado mencionaré las características específicas del texto que utilizaron en la materia de filosofía durante el semestre 2012-1 en la Preparatoria Lázaro Cárdenas, y en particular, con la profesora Araceli.

El libro de texto se titula "Filosofía" basado en el enfoque por competencias, de editorial Santillana. Fue escrito por Yolanda Angulo, Román Suárez y Víctor Polanco. Tiene 226 páginas en las cuales se desarrollan seis bloques:

1. La filosofía como disciplina global.
2. La importancia de la razón presocrática para explicar la realidad natural.
3. Respuestas clásicas para los problemas de la condición humana y la sociedad.
4. La relación entre lo humano y lo divino en el pensamiento medieval.

5. Límites, alcances y estructura del conocimiento.
6. La condición humana según la filosofía posmoderna.

Según el libro de texto, éste se diseñó “para apoyarte en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la adopción de actitudes para que gradualmente logres el perfil que todo egresado de bachillerato debe cubrir...” (Angulo et al. 2011, p.6).

Para dar una mejor explicación del libro, se exponen en la tabla 35 los temas previstos para cada bloque, así como los ejercicios sugeridos por los autores del libro para que los alumnos los realicen.

Tabla 35. *Bloques, temas y ejercicios*

| Bloques | Temas | Ejercicios |
|--|---|---|
| Uno: La filosofía como disciplina global. | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento prefilosófico • Caracterización de la filosofía • Relación de la filosofía con otras disciplinas | Redacciones breves, periódico mural, ensayos, cuadros comparativos, |
| Dos: La importancia de la razón presocrática para explicar la realidad natural. | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento cosmológico • La consolidación del logos: Pitágoras, Heráclito y Parménides • Célebres presocráticos: pluralistas | Preguntas abiertas, ensayos, exposición gráfica, entrevista, cuadro comparativo. |
| Tres: Respuestas clásicas para los problemas de la condición humana y la sociedad. | <ul style="list-style-type: none"> • El ser humano como centro de la reflexión filosófica • Sócrates, ¿un sofista diferente? • Platón • La especialización de la filosofía • La filosofía helenística y su vinculación con la vida | Ensayos, completar cuadros, debate, cuadro sinóptico, trabajo en equipos, Completar enunciados, |
| Cuatro: La relación entre lo humano y lo divino en el pensamiento medieval. | <ul style="list-style-type: none"> • La antropología filosófica • Rupturas y desplazamientos del siglo XVI en Europa • El impacto cultural de América en Europa y de Europa en América | Ensayo, mapas conceptuales, representación gráfica, análisis de obras, trabajo en equipos. |

| | | |
|--|--|--|
| Cinco: Límites, alcances y estructura del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • La reflexión sobre el conocimiento: gnoseología, epistemología y teoría del conocimiento • El empirismo inglés • El trascendentalismo kantiano • Conocer la realidad: el inmanentismo hegeliano • El historicismo radical de Hegel | Completar cuadros, ensayo, debate, explicaciones breves, mapas conceptuales, cuadros comparativos. |
| Seis: La condición humana según la filosofía posmoderna. | <ul style="list-style-type: none"> • Friedrich Nietzsche y Martin Heidegger, críticos de la Modernidad, precursores de la posmodernidad • Gianni Vattimo y Jean-François Lyotard: dos críticos de la actualidad • El efecto posmoderno | Ensayo, debate, mímica, bitácora, cuadro comparativo. |

4.8 Observación de la clase de Miguel

4.8.1 Eventos de literacidad

Se realizó una observación de clases en dos bachilleratos, por un lado el Colegio de Bachilleres Plantel Ensenada, y por el otro, la Preparatoria Lázaro Cárdenas, Plantel Tijuana. En los dos contextos se observaron actividades curriculares [entendida como temas correspondientes a una unidad curricular (Wells, 1999), que se describen en la tabla 36:

Tabla 36. *Actividades curriculares*

| Profesor | Actividad curricular | Duración de la actividad curricular |
|----------|--|--|
| Miguel | -Disciplinas filosóficas - Filosofía presocrática | 100 minutos [equivalente a dos clases de 50 minutos] 100 minutos [equivalente a dos clases de 50 minutos] |
| Araceli | -Filosofía presocrática | 150 minutos [equivalente a tres clases de 50 minutos] |

En el caso de la observación del COBACH las actividades curriculares fueron: Disciplinas filosóficas y Los presocráticos, la primera pertenece al Bloque I marcado así en el programa de estudios de filosofía, mientras que Los presocráticos lo establecen en el Bloque II. En la tabla 37 se describen los eventos de literacidad en este escenario.

Tabla 37. *Eventos de literacidad: Escenario 1*

| Actividad curricular | Disciplinas filosóficas | Filosofía presocrática |
|--|--|--|
| Evento de literacidad dominante | Exposición del maestro: Teoría del conocimiento, Lógica, Metafísica, Ética, Estética, Filosofía política y Filosofía de la historia. Exámenes rápidos sobre el tema visto en la clase anterior. | Exposición del docente sobre: Fundamentos de la racionalidad humana en el contexto del pensamiento clásico. |
| Contexto físico | 40 alumnos, 19 hombres y 21 mujeres. La clase es en un salón cuadrangular con ventanas en la parte superior, los alumnos no tienen visibilidad al exterior aunque se paren. Las sillas están en hileras en dirección al pizarrón. A pesar de que la clase es a las 7:50 a.m. las luces están prendidas pues el salón, por tener ventanas pequeñas, no tiene suficiente luz natural. | |
| Textos/materiales | Pizarrón, Texto en el que se basó el profesor para el dictado, redacción por parte de los alumnos. | |
| Actividades/participantes | El profesor empieza a escribir en el pizarrón un mapa conceptual acerca de la teoría del conocimiento. Después explica el término para después dictarles a los estudiantes la definición. El profesor dicta y explica, de la misma manera otros términos, pero ahora, además, pide a los alumnos algunos ejemplos que ellos elaboren a partir de la definición. Los exámenes rápidos constan de cinco preguntas. El profesor dicta las cinco preguntas y al terminar, el alumno tiene tiempo de cinco minutos para entregárselo al profesor. El profesor de inmediato checa si está correcto o no. | El docente recurre al mismo guión de enseñanza que en la actividad curricular pasada: Explicación, dictado, explicación, preguntas a sus estudiantes y respuesta por parte de ellos. De la misma manera, al final la explicación de los conceptos hubo un examen rápido. |

Miguel pone en práctica una instrucción marcadamente monológica, es decir, el docente ejerce como autoridad pues éste “tiene” el conocimiento que se transmite a los estudiantes. También, a través de la calificación de los exámenes rápidos, el docente legitima de nuevo la autoridad y presencia como el transmisor de conocimientos válidos a sus alumnos. A pesar de que Miguel intenta tener un diálogo con los estudiantes, éstos no parecen tener la disposición y sólo se remiten a contestar y a escribir lo que el docente les dice.

Una característica esencial de la clase de Miguel es el tipo de ejemplificación, pues, si bien la instrucción es mayormente monológica, los ejemplos son cuestiones de la vida cotidiana en los cuales el alumno se siente identificado ya que al proferir algún ejemplo, los estudiantes mostraron cierta empatía por medio de risas o de preguntas aisladas hacia el profesor con respecto a las mismas preguntas; sin embargo, fueron pocos estudiantes los que participaron.

4.8.2 Prácticas de literacidad

Ahora bien, estos eventos forman parte de prácticas de literacidad que no pueden ser enteramente observables pero que existen y regulan los discursos tanto del profesor como del estudiante (Hamilton, 2000). En la tabla 38 se indican algunos de los elementos que constituyen esas prácticas de literacidad.

Tabla 38. *Prácticas de literacidad en la actividad del docente Miguel*

| Prácticas de literacidad | Escenario: COBACH plantel Ensenada |
|--|---|
| Participantes ocultos | <ul style="list-style-type: none"> - Programa de estudios de la materia de filosofía (2011) - Academia de profesores que redactan los programas locales a partir del programa oficial - Texto empleado para la enseñanza de la filosofía: Compendio redactado por el docente Miguel - Enfoque por competencias enfocado al sistema neoliberal - Evaluación semestral a nivel estatal (exámenes sumarios) |
| Dominio de la práctica | Unidades curriculares: Disciplinas filosóficas y los presocráticos. |
| Otros recursos que se integran a la práctica | - Creencias del docente y de estudiantes sobre concepciones acerca de la filosofía |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos de los estudiantes en relación con conceptos filosóficos - Formas de pensar de los estudiantes y docentes |
| Rutinas y procedimientos | - El docente siempre dirige y regula el discurso en el aula. El docente es visto como autoridad con el poder de dar o quitar la palabra. El docente cree tener el discurso correcto. |
| Postura que orienta los eventos observados | -Qué debemos saber sobre las disciplinas filosóficas y los presocráticos. |

El programa de estudios tiene un papel importante en el salón de clases pues este especifica los temas y el tiempo que tienen que utilizar los docentes: Sin embargo, existe una academia de profesores de filosofía que se reúne para determinar y limitar los temas que se verán a través del semestre. Estos temas tienen que estar adecuados para que el alumno tenga los suficientes conocimientos para la evaluación de fin del semestre. Esta evaluación se redacta a nivel estatal por grupos académicos en el área de filosofía.

En las actividades curriculares que se observaron no se constató el uso del texto redactado por el profesor Miguel. También, se observó que los estudiantes no tienen un texto en el cual puedan basarse para la instrucción de la clase. El enfoque por competencias, al ser implementado en este semestre, se percibe como inaplicable pues sólo el docente se remite a tener una exposición de manera de cátedra ante los alumnos y a realizar exámenes “rápidos”. Este tipo de herramientas no están especificadas en el programa de estudio. Por lo tanto, se puede inferir que si bien, los temas corresponden al nuevo plan de estudios, la exposición del contenido es el mismo. Las actividades curriculares que trabajo Miguel las llamó Disciplinas filosóficas y Presocráticos. En el plan de estudios están explicadas en el bloque I y II como Disciplinas y métodos filosóficos y filosofía presocrática

4.8.3 Desarrollo de la clase

La clase del profesor Miguel inicia con el pase de lista en cada clase. El docente durante todas las actividades curriculares empieza con una exposición de lo que se vio en la clase pasada. Después de este recordatorio, el profesor empieza a dictar los temas que incluye esta actividad. Al dictar cada definición, el docente ejemplifica con casos

cotidianos, por ejemplo, al hablar de teoría del conocimiento Miguel explica lo siguiente:

... Acuérdense que el conocimiento es cuando una persona capta objetos. No quiero decir conoce, por no decir la palabra conoce. Entonces cuando una persona aprende algo hay conocimiento. ¿Sí? Eh... por ejemplo, una persona aprendió un idioma, entonces ahí dice que captó ese objeto que se llama idioma, una persona ya sabe hacer uso de las palabras. Quiere decir que ya captó lo que es varias palabras. Pero ahora vamos hablar de otro tipo de conocimiento y es lo que analiza esta ciencia eh... cuando... es cuando verdaderamente conocemos la verdad, por ejemplo, cuando ves a una persona, que lee un periódico, fulanito de tal involucrado en un crimen, y la persona que lee le platica a otros, “oye, ya supiste que fulano de tal es un criminal”, “¿ah sí? ¿Cómo sabes?”, “salió en el periódico”, aquí también surge una pregunta filosófica... ¿es confiable lo que dice el periódico?... (O1-DO₁, 29-38).

A través de cada definición explica de uno a cuatro ejemplos por disciplina filosófica. Miguel intercala sus definiciones y ejemplos con preguntas a los alumnos, por ejemplo, en el caso de la ética que forma parte de la actividad curricular: disciplinas filosóficas, Miguel explica que:

Hablemos ahora de la ética.

A5: ¿Es que un profesionista ejercer su carrera correctamente?

M: ¿Su carrera? ¿Sus principios? Algún otro compañeros...

A6: la ciencia que te dice que debes de hacer siempre el bien

M: el bien... ¿alguien más?

A7: los valores universales

M: ¿tú me quieres decir algo? ¿Cuál es tu nombre? ¿Adriana?

A8: Andrea

M: ¿tú no recuerdas algo?

A8: es el... eh... no sé... es... (O1- DO₁, 159-168).

El transcurso de la clase sigue el mismo guión del profesor: Definición, guión, pregunta, respuesta. En el apéndice B se muestran los productos de los alumnos con respecto a esta etapa de la actividad curricular.

Miguel realizó una serie de exámenes rápidos, a continuación se describe cada uno y se muestra el producto de los estudiantes.

Ejercicio 1 (Ver apéndice B, ejercicio 1)

- Es la ciencia de la belleza
- Mencione tres disciplinas filosóficas
- Al emplear el razonamiento, la filosofía se caracteriza de (sic) ser:
- Mencione los tres temas de la filosofía
- Esta ciencia nos enseña al analizar cuando una conducta es buena o es mala.

Ejercicio 2 (Ver apéndice B, ejercicio 2)

- ¿Qué es el ente?
- Esta disciplina estudia la evolución biológica y cultural del hombre
- Fue el método creado por Sócrates
- Mencione los métodos de la lógica
- Las divisiones de la filosofía son:

Ejercicio 3 (Ver apéndice B, ejercicio 3)

Mencione la disciplina filosófica a la cual corresponda el estudio de los siguientes temas:

- Las tradiciones:
- La danza:
- La justicia:
- La caída de las monarquías:
- La elegancia:
- El excepticismo (sic):
- El empirismo:
- La decoración:
- La muerte:

Ejercicio 4 (Ver apéndice B, ejercicio 4)

Mencione la disciplina a la cual le corresponde resolver los siguientes planteamientos:

- Es inmoral el aborto
- ¿Sólo quien posee inteligencia puede captar las cosas?

- ¿Qué hechos ocurrieron en México para que la ciudadanía optara por un cambio político en el 2000?
- ¿Es la corrupción parte de la condición humana?
- De la vida rural a la vida urbana por parte del individuo

Ejercicio 5 (Ver apéndice B, ejercicio 5)

- ¿Impiden los prejuicios adquirir nuevas experiencias?
- ¿Se puede detectar la realidad mediante la fe?
- Armoniza el color morado con el verde
- Quien realiza donativos con publicidad, ¿está haciendo el bien?

Miguel explicó la siguiente actividad curricular: Los presocráticos: Al inicio de esta actividad el profesor explica las diferencias entre las corrientes filosóficas que se vieron en la unidad anterior. Miguel anota en el pizarrón que esta actividad ya pertenece al bloque dos. Después de la breve introducción a los temas, el profesor dicta conceptos e ideas de los presocráticos. Es decir, en cierto sentido, no hace una interpretación de los conceptos, sí, los ejemplifica, pero siempre bajo su interpretación. De esta manera ejerce el discurso de autoridad frente al salón de clases (Ver apéndice C).

Miguel, como lo hizo en la actividad anterior, después del dictado a sus alumnos da una pequeña explicación de lo dictado, por ejemplo:

Quiero que suspendan porque voy a dar una explicación... primero quiero que entiendan... entonces ya dijimos que los presocráticos se preguntaron en qué radica el origen de todas las cosas [...] él habló del agua [señalando en el pizarrón a Tales de Mileto] porque para que haya vegetación se requiere del agua, sin agua pues no hay vida, y en el caso en que las personas, ya ven compañeros que el agua nos es indispensable, no podemos vivir sin agua, él habló del elemento agua, así como los números. (O2- DO₁, 69-114).

Es interesante esta explicación de Miguel, por un lado, intenta posicionar el discurso que él tiene sobre los presocráticos a través de ejemplos cotidianos, por ejemplo, Tales de Mileto se le considera el padre de la filosofía (Kirk, 1999) y como dice Miguel, habló del elemento del Agua como origen de todas las cosas. Por otro lado, el discurso que ejerce para el alumno puede llegar a ser muy limitado y erróneo

(Mondolfo, 2004). Este tipo de problemas con los temas visto en la clase fue expuesto en la entrevista que se le realizó al entrevistado 3 (E₃), el explica que:

El gran problema es que reducen la filosofía no a la enseñanza de la filosofía, sino a la historia de la filosofía, y al reducirla cada quien cuenta lo que quiere, o sea, el gran problema es que no necesitas pensar para tener una materia de filosofía, pero la gran pregunta es, ¿a mí de qué me sirve... que me enseñen filosofía, en concreto y en forma práctica, que Tales de Mileto dijo que el principio era el agua ? además si eso no es cierto, ¿entonces para que enseñe mentiras? si, se vuelve absurdo enseñar así la historia de filosofía, lo cuentan así, pregúntale a los chavos, y se los haces aprender de memoria, porque no hay forma de razonar eso, entonces en el fondo, lo que te está haciendo es una caricatura de la filosofía (E₃,1:17)

De la misma manera, pregunta a sus alumnos sobre la relación de las definiciones con ejemplos cotidianos de la vida. En algunas ocasiones pregunta a alumnos recurrentemente. Al parecer estos alumnos son los que no participan constantemente, entonces Miguel intenta que ellos de alguna manera participen y se relacionen con los temas vistos en clase.

Para cerrar lo visto en clases, el profesor dicta un nuevo ejercicio (Ver apéndice C, ejercicio 1) con lo visto en este segundo bloque, las indicaciones fueron:

- Menciona tres características de la filosofía
- Se le considera como los primeros filósofos
- La religión llega a la comprensión mediante la fe
- Esta pregunta dio origen a la filosofía
- Este método permitió comprender o captar los hechos sin causa que los justifique

A través de estas indicaciones, Miguel espera que las respondan en menos de cinco minutos. Se ejercita en el alumno la memorización, pero no la comprensión ni interpretación. Por ejemplo, al mencionar tres características de la filosofía, el alumno escribe lo que ha memorizado a través de sus apuntes, pero no reflexiona sus respuestas. No hay un ejercicio mayor que el de la memoria. Otro ejemplo, al preguntar Miguel sobre la pregunta que dio origen a la filosofía, éste espera una respuesta corta. Sería

interesante preguntarse el por qué la pregunta sobre el origen de las cosas es importante para la filosofía, no sólo para la filosofía presocrática, sino también para la filosofía en la actualidad.

Con esto Miguel cierra la intervención de la actividad curricular de los presocráticos y empieza un nuevo tema: los sofistas.

4.9 Observación de la clase de Araceli

4.9.1 Eventos de literacidad

El segundo escenario en el cual se observó una actividad curricular fue la clase de Araceli en la Preparatoria Lázaro Cárdenas. La actividad curricular que se desarrolló fue “Los presocráticos” que está especificada en el programa de estudios de filosofía (2011) y se incluye en el bloque II. En la tabla 39 se describen los datos particulares de este evento de literacidad.

Tabla 39. *Eventos de literacidad: Escenario Preparatoria Lázaro Cárdenas*

| | |
|---|---|
| Actividad curricular | Presocráticos |
| Eventos de literacidad dominante | Exposición del equipo número cuatro sobre los filósofos pluralistas: Empédocles, Demócrito y Anaxágoras. Revisión de la tarea de 17 preguntas sobre los presocráticos. |
| Contexto físico | 52 estudiantes, El salón de clases cuenta con mesa bancos para cada estudiante ordenados en filas con dirección al pizarrón. Todos los alumnos están uniformados. El salón cuenta con ventanales lo suficientemente amplios como para que haya suficiente ventilación y luz. A pesar de ello, las luces del salón se mantuvieron encendidas |
| Textos/materiales | Cañón para la exposición, notas de los alumnos, Guión de preguntas sobre la exposición que se dio anteriormente a través de un blog en internet, Cuestionario dado anteriormente por la profesora para la resolución de éste en casa. El tema: los presocráticos. |
| Actividades/participantes | En primera instancia un equipo conformado por 4 estudiantes del sexo femenino, expusieron a tres filósofos que se les considera como pluralistas. Después de la exposición, se siguió un guión de preguntas, éstas se les dio a los estudiantes con anterioridad a través de un blog en internet. Las respuestas que empezaron a dar los estudiantes, muchas veces fueron confrontadas entre sí por la profesora y por los propios alumnos. Al finalizar la clase, la |

| | |
|--|--|
| | <p>profesora mencionó que de tarea había un examen de 17 preguntas (subidas al blog) y que las deberían traer al siguiente día.</p> <p>La profesora pregunta una por una las preguntas, los alumnos alzan la mano para poder participar. No hay obligación en la participación; sin embargo, muchos alumnos tienen la disposición de participar. Hay muchas dudas que poco a poco se van respondiendo, entre la maestra y los alumnos.</p> |
|--|--|

La información sobre los temas a exponer, así como para responder el cuestionario se encontró disponible en un blog que Araceli abrió para tener contacto con sus estudiantes. Dentro de este blog hay información tanto del curso, lecturas, videos y notas que Araceli va subiendo en la medida de que vayan viendo los temas. En particular, para la actividad curricular de los Presocráticos Araceli ofreció una serie de fuentes bibliográficas. Sin embargo, cabe aclarar que el texto esencial es el ya mencionado anteriormente, intitulado Filosofía bajo el enfoque por competencias editado por Santillana. Las fuentes de consulta que ofreció Araceli se exponen en la tabla 40:

Tabla 40. *Fuentes de consulta*

| Bloque I | |
|---|---|
| Fuentes de consulta básica | Fuentes de consulta electrónica |
| Afanasiev, (1985). <i>Fundamentos de la Filosofía</i> . Mexico: Ed. Quinto sol. | http://www.e-torredebabel.com |
| Angulo Parra, Yolanda, Román Gabriel Suárez Galicia, et al. (2011) <i>Filosofía</i> . México: Ed. Santillana. | http://www.filosofia.mx/ |
| Bertrand, Russell, (1994). Los problemas de la filosofía. Colombia. | http://www.filosofia.org/ |
| García Barrón, Juan Carlos, (1998). <i>Historia de la filosofía</i> . España: Ed. Serbal. | http://www.ieslaaldea.com/documentos/apuntesfilo.pdf |
| García Morente, M. (2007). <i>Lecciones preliminares de Filosofía</i> . México: Porrúa | http://www.webdianoia.com/ |
| Gutiérrez Saens, Raúl (2002). <i>Introducción a la filosofía</i> . Mexico: Esfinge | http://www.encuentro.gov.ar/MiniSite.aspx?id=100 |
| López Martínez, María Itzel, Ali Arturo Martínez Albarran (2011). <i>Vive la filosofía</i> . Mexico: Progreso Ed. | http://www.filosofianueva.com.ar/ |

| | |
|---|--|
| Selsam, Howard, (1962). <i>¿Qué es la filosofía?</i> Mexico: Grijalbo. | |
| Xirau, R. (2000). <i>Introducción a la historia de la filosofía.</i> México: Limusa | |

Ahora bien, los eventos de literacidad dominantes fueron una exposición de equipo en relación con los filósofos considerados como especialistas y la contestación de un cuestionario en el salón de clases. Cabe resaltar que dicho cuestionario fue extenso, por lo cual, tomó tres clases el responderlo. Además de contestarlo, los estudiantes emitieron sus opiniones y creencias respecto al mismo cuestionario.

Como se mencionó en la tabla anterior, Araceli organiza la discusión entre los alumnos; sin embargo, el modelo comunicativo primordial es el diálogo, es decir, a través de éste se intenta transformar las creencias y los modos de pensar de los estudiantes, tratando de llegar a una conclusión conjunta, entre alumnos y profesora.

Aunque la maestra se muestra como la autoridad, la interpretación conjunta es indispensable para el consenso de ideas o conceptos que se ven en la clase. Por lo tanto, si el alumno empieza a tomar una dirección que no está acorde a lo visto, la docente intenta retomar el tema.

4.9.2 Prácticas de literacidad

Como se mencionó en la observación de la clase de Miguel, las prácticas de literacidad no pueden ser enteramente observables. A través de la tabla 41 se indican algunos de los elementos que constituyen las prácticas de literacidad de la clase de Araceli.

Tabla 41. *Prácticas de literacidad de la clase de la docente Araceli*

| | |
|--|--|
| Participantes ocultos | -Programa de estudios de la asignatura de filosofía (2011) -Guión redactado por la academia de los profesores para uso interno -Exámenes semestrales redactados de manera estatal. -Selección del material para explicar las actividades curriculares |
| Dominio de la práctica | -Unidad curricular: Los presocráticos -Actividad curricular: Los pluralistas |
| Otros recursos que se integran a la | -Creencias de la docente y de los estudiantes sobre la filosofía. |

| | |
|---|---|
| práctica | <p>- Expectativa del docente con respecto al conocimiento y creencias de los estudiantes; de igual manera, de los estudiantes hacia la docente.</p> <p>-Conocimiento de los estudiantes a partir de conocimientos previos</p> |
| Rutinas y procedimientos | <p>Araceli regula el discurso en el aula, pero no como autoridad sino como mediadora en el diálogo de ella y los alumnos. Respuestas de la docente en forma de preguntas, cuestionamientos y no como autoridad que tiene la verdad. Los estudiantes constantemente quieren participar, dan su interpretación de conceptos filosóficos de los presocráticos.</p> <p>Los textos son la base para la discusión y el diálogo. Si bien en el salón de clases no se retoman, los alumnos leyeron con anterioridad según la instrucción que Araceli ya había dado.</p> |
| Postura que orienta los eventos observados | <p>Contextualizar conceptos filosóficos. Dar su opinión con fundamentos. Cuestionamiento.</p> |

El programa de estudios de filosofía (2011) regula la secuencia de los temas en relación con la clase de Araceli. De la misma manera que con Juan Pablo, en la preparatoria Lázaro Cárdenas existe una academia de profesores de filosofía dentro de la PLC que establecen los temas que se verán a través del semestre. El resultado es un guión para uso interno pero éste debe estar acorde a la temática de los exámenes semestrales. De igual manera, estos exámenes son redactados por academias estatales que regulan lo que se toma o no del programa de estudios.

Araceli ofrece, como se mencionó anteriormente, las fuentes de consulta a través de un blog que creo ella. Además de esa información, la profesora sube también los ejercicios, los temas la manera de evaluar los mismos. (Ver apéndice H).

La postura que orienta la actividad es el diálogo a través de la contextualización de los conceptos filosóficos. Al proponer la actividad así, la orientación en su mayoría dialógica pero sin perder el discurso de autoridad de la docente, pues si los estudiantes no responden, desconocen o toman diferentes caminos, Araceli rectifica y expone a partir de sus creencias y formación.

4.9.3. Desarrollo de la clase

La docente Araceli explicó la actividad curricular: los presocráticos. En el programa de estudios de filosofía (2011), esta actividad curricular está en el bloque II.

Al iniciar la sesión de clases Araceli pasa lista, a lo que los alumnos responden. La docente les recuerda el tema que se verá, y les recuerda que es parte del guión que se les entregó a través de un blog (Ver apéndice D: bases para la exposición de los estudiantes). Parte de la dinámica de la actividad curricular es la exposición por parte de los alumnos. Por esta razón, al iniciar el tema de los presocráticos un grupo de cuatro estudiantes expone los temas principales que se pueden ver en el apéndice D. La maestra sugiere que mientras se exponen los temas de esta sección tomen notas y formulen preguntas. (Ver apéndice E).

El equipo es el número cuatro y expone a los filósofos pluralistas, Empédocles, Demócrito y Anaxágoras. La exposición duró aproximadamente 25 minutos. Al finalizar, Araceli pregunta a la clase si tienen alguna duda. La docente mencionó que en su libreta tenían tres temas que deberían abarcar los alumnos para su respuesta: Importancia filosófica, aportaciones históricas y la importancia para el estudiante. Las intervenciones de los estudiantes son constantes y más que respuestas la docente replica con preguntas hacia ellos. Aquí un ejemplo:

ALUMNA 15: Decían que Demócrito fue el primer ateo, entonces como que de cierta manera mencionan que si él era el primer ateo como que sí... los demás... pues sí creían en una cierta divinidad, entonces ¿por qué decir que era ateo? Pues quiere decir que ellos tenían una cierta idea del universo.

M: Muy buen punto. Ya estamos hablando de que ellos rechazaban la idea de que los dioses habían creado, pero sí, no había ninguna declaración así formal de “yo no creo” pero igual sí lo tenemos con Demócrito una postura muy materialista totalmente. Pero hay otros detalles a ver si los...

ALUMNO 16: profé, yo tengo una pregunta sobre el ateo... ¿el ateo no cree en nada o qué es?

M: fíjense, a ver...

ALUMNO 17: También como que ellos en vez de basarse en lo que los dioses crearon y todo eso, ellos se basaban más en lo que inferían y veían con el paso del tiempo.

M: Ellos se basaban en la inferencia que es un razonamiento lógico, ordenado, disciplinado, no es divagar, no que ellos hubieran divagado porque nunca hubiera llegado a esas ideas que estudiaron.

M: Bien, otro comentario y seguimos...

ALUMNA 18: no tenían una religión porque... bueno, sí tenían una creencia pero una religión yo pienso que los limitaba más a cierto terreno y ya no poder y pensar más allá de lo que eran las cosas.

M: Una de las cosas por las que se le pudo haber llamado el primer ateo a Demócrito fue que los filósofos, aunque se separaron de la religión convencionales de su tiempo, una persona nunca se puede separar al cien por ciento de su cultura, de su momento histórico. (O1-DF₂, 255-268)

Para finalizar, Araceli deja la tarea para la siguiente sesión, 17 preguntas que están en el blog sobre los presocráticos (Ver apéndice F). Las preguntas no serán calificadas, es más una autoevaluación. En el mismo blog están varias páginas de las cuales se puede obtener la información. La docente sugiere que lean bien los textos y las indicaciones. Por último Araceli menciona que si tienen problema con imprimir las preguntas que no las impriman, pero que sí es necesario que traigan las respuestas completas.

En la siguiente clase, la docente Araceli comienza preguntando sobre la tarea. La dinámica es similar que la clase anterior, la maestra pregunta, los alumnos contestan; sin embargo, muchas veces los temas se van extendiendo mientras los alumnos comentan. Este tipo de interacción Collins (citado en Nystrand et al., 1997) lo llama “uptake”, esto es, cuando el profesor valida las ideas de los estudiantes incorporando preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con ello, los estudiantes juegan un papel importante en el rumbo de la discusión en clase. La pregunta inicial finaliza hasta que Araceli percibe que se va perdiendo la idea original. Aquí un ejemplo:

M: Muy bien. Ahora vamos a ver otro que a ver cómo les fue con este. Este fragmento del mito náhuatl. ¿Quién quiere leerlo?

ALUMNO 36: ¡Ah! No le entendí.

M: Tú lee

ALUMNO 36: ... dio origen al mundo y a la vida. Son a su vez, desdoblamiento de dualidad suprema. Igual que éste, esta pareja es autocreada, eterna y origen de todas las cosas. Dio origen a las otras deidades. Desde el décimo tercer piso del cielo donde habitaba., Quetzalcóatl blanco y Huitzilopochtli.

M: muy bien. ¿A cuáles de las teorías cosmogónicas de los presocráticos se parece este libro?

ALUMNA 37: Empédocles

M: ¿Por qué Empédocles?

ALUMNA 37: porque Empédocles eral el que decía que todo viene de los cuatro elementos y aquí se menciona cuatro como ¿dioses? Y cada uno tiene un color, algo de eso, entonces yo lo relacionaba con eso.

ALUMNO 38: Con los cuatro elementos. El blanco viene de... que no de... ¿el frío? ¿O no?

ALUMNA 39: El otro viene del agua...

ALUMNO 40: de Quetzalcóatl

ALUMNA 39: yo lo relacioné porque en uno decía lo de los elementos

M: muy bien... a ver... ¿quién más?

AA: (Silencio)

M: aquí nomás se explicó eh... qué tan detalladamente se explicó, depende cómo les haya explicado y si ustedes captaron... el apeirón es un elemento único y original que no tiene un movimiento, del cual se empiezan los primeros... la dualidad... la luz y la oscuridad. De ese movimiento del apeirón por separación aparece esa dualidad, y aparece seco, frío, caliente, y de eso se va formando el universo. Y aparece una dualidad primero, y luego otra. Entonces a eso se parece desde sí mismo, desde su desbordamiento y parece la pareja primordial de dioses. Y ya de ahí otros, pero de sí mismos se desdoblan, así como del apeirón aparece la primera dualidad. Entonces se parece a lo mencionado en el texto....

AA: (Silencio)

M: La siguiente pregunta... (O2-DF₂, 252-281).

Antes de finalizar la clase, Araceli pone un video en el cañón sobre Pitágoras y la relación con los números. El video dura aproximadamente 5 minutos. Para finalizar la actividad curricular de los presocráticos, Araceli termina de preguntar el cuestionario. Se sigue la misma dinámica que en las sesiones anteriores. Para entrar a la siguiente actividad, la docente sugiere que estudien la relación entre Pitágoras, Belleza, armonía, número, universo, etc.

4.10 Comparación de las clases de Miguel y Araceli

Para finalizar, se expone en la tabla 42 las características comparativas de las clases de Miguel y Araceli a partir de las categorías propuestas por Nystrand et al. (1999):

Tabla 42. *Características claves para la organización de las clases de Miguel y Araceli*

| Características claves para la organización de las clases de manera monológica o dialógica | | |
|---|---|--|
| | Docente Miguel | Docente Araceli |
| Actividad curricular | Disciplinas filosóficas Presocráticos | Presocráticos |
| Textos utilizados | -Los textos utilizados fueron esencialmente los que Miguel escribió en el pizarrón. -También Miguel dictó a sus estudiantes los conceptos claves de su exposición. -Exámenes rápidos. | -Tema 2.3 en el libro de texto de Filosofía: Célebres presocráticos: pluralistas del siglo V a. de C. -Indicaciones para la exposición en apéndice D: base para la exposición de los estudiantes. - Examen de autoevaluación: presocráticos que incluyen las lecturas de: Fragmento de la Cartea del Gran Jefe Seattle, fragmento del mito náhuatl de la creación, Fragmentos del pensamiento de Heráclito, fragmento de la base del pensamiento de Lao Tsé, |
| Instrucción | La mayor parte de la clase está organizada monológicamente. | La mayor parte de la clase está organizada como una discusión entre los alumnos. |
| Paradigma | Impera la actividad del dictado y del examen | Se discute el origen del concepto. Intertextualidad. |
| Modelo comunicativo | El docente transmite lo que cree él es conocimiento | Se intenta transmitir conocimientos e intentar transformar entendimientos |
| Epistemología | El conocimiento es dado como objetivo. Se intenta el diálogo en el salón de clases pero parece no haber motivación de los alumnos con los temas. | La mayor parte del conocimiento emerge a partir de la interacción de los alumnos y la maestra como diálogo. Aunque al finalizar cada discusión Araceli asume una voz de autoridad y define conceptos clave |
| Fuente de conocimiento | Maestro, ejemplos en que se basa el docente, texto del docente. No se excluyen las opiniones de los alumnos porque casi no emergen. | Maestro y textos. Araceli ofrece herramientas para que los alumnos interpreten los textos a través de su conocimiento previo, experiencias personales y creencias. |
| Textura | Coherente | Coherente |

DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

5. Discusión y reflexión

5.1 Percepción de los especialistas sobre la enseñanza de la filosofía en México

Es necesario explicar las premisas de esta discusión y posteriormente, la reflexión del trabajo de la investigación. El interés de esta tesis fue conocer las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la filosofía; para esto, se revisó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el 2008 en la que se establecen los ejes que rigen los programas de estudios: el Marco Curricular Común con base en competencias, los campos disciplinares y las disciplinas de estos campos. Se investigó la acción del Observatorio Filosófico de México (OFM) y la reacción de la Secretaría de Educación Pública ante este hecho.

Se entrevistaron a cinco profesores considerados como especialistas por su capital cultural institucionalizado. Las entrevistas describen la opinión de los profesores respecto a la eliminación de la filosofía, el OFM, las prácticas pedagógicas y la utilización de textos. Los hallazgos de las entrevistas sugieren que la mayoría de los profesores no tienen un compromiso con la defensa de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, pues sólo un entrevistado participó activamente en el movimiento.

Como se mencionó anteriormente, la RIEMS rige la orientación de la enseñanza en los programas de estudios, ésta es el enfoque por competencias. Las opiniones recogidas de los especialistas sugieren que este enfoque tiene una perspectiva eficientista en el bachillerato, esto es según ellos, un sentido práctico y útil, [términos empleados en el sentido posmoderno, Heidegger, 2000] contrario al desarrollo intelectual del hombre.

Díaz Barriga (2006) señala que el término competencia ha sido entendido a partir de la atribución de pautas de desempeño en un sujeto como la capacidad para resolver un problema; según él, no es erróneo plantearlo así pero sí limitado. Por su parte, los especialistas tienen una visión generalizada del término competencia, tal y como lo plantea Díaz Barriga teniendo una visión generalizada del enfoque por competencias como eficientista. Este tipo de visión se contrapone a cierto tipo de definición de la

filosofía, pues ésta según Russell (1995) no ofrece respuestas precisas, sino plantea los problemas, argumenta y los desarrolla.

Los esquemas, las visiones y principios de clasificación del concepto de filosofía de los especialistas se perciben a través de su habitus, estos, según la teoría de Bourdieu, se contraponen en un campo social. Esto se ve con el tipo de respuestas de los especialistas respecto a la concepción de filosofía. Las visiones varían en relación con su trayectoria y capital cultural adquirido. Existen pues, definiciones de la filosofía como ética, como tematización de la vida, ligado a su capital: posdoctorado en Ética y corriente fenomenológica respectivamente; sin embargo, a pesar de los distintos esquemas de percepción se puede recuperar con las entrevistas que la función de la filosofía es hacer pensar al hombre a través de una formación intelectual, cultural y social filosófica.

Según los especialistas, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato debe ser impartida por docentes con formación filosófica pues si no se tiene conocimiento especializado de lo que se enseña, la propia enseñanza estará destinada al fracaso. Esto concuerda con la idea de Shulman (1987), según la cual es pertinente que el profesor que dé una materia tenga la formación académica en la disciplina que va a enseñar, pero igual de importante serán los estudios acumulados de la materia, prácticas pedagógicas y conocimiento del alumno. Por lo tanto, Grossman, Wilson & Shulman (2005) subrayan que el que un profesor tenga determinada formación acorde a la materia que enseña no garantiza que haya desarrollado un conocimiento de la materia.

Esta idea de las prácticas pedagógicas lo señalan dos de los especialistas como importante para la enseñanza además de su formación académica; sin embargo, otros dos especialistas consideran que se debe tomar en cuenta, pero que no es indispensable. Para Shulman (1987), conocer el contexto es tan importante como la formación académica; es decir, conocer las habilidades y limitaciones de sus alumnos, el programa de estudios, la implementación del enfoque del currículo, etcétera.

En relación con los textos, los especialistas consideran que es pertinente la enseñanza de la filosofía a partir de textos literarios como lo es “El Aleph”, “El mundo

de Sofía”, etcétera. Este tipo de textos son totalmente válidos para la enseñanza; sin embargo, en la práctica puede llegar a ser imposible por varias razones:

- El programa de estudios: este programa considera ya todo el tiempo previsto para la clase con temas y actividades específicos.
- Enfoque por competencias: Este enfoque es el paradigma que guía al programa de estudios, por ende, las lecturas deben estar orientadas a desarrollar competencias específicas. Por lo tanto, una lectura externa debe cubrir algún tipo de competencia específica.
- Docente: El docente deberá conocer el texto en cuestión, si quiere desarrollar la lectura sugerida.
- Exámenes semestrales: En sí, los exámenes son los que rigen los temas que se verán en la clase, puesto que el profesor debe adecuar los temas que cubrirá el examen para la evaluación posterior del alumno.

Es importante señalar que las sugerencias de textos por parte de los especialistas también fueron compendios e introducciones a la filosofía. Si bien, estos textos son temáticos y pueden ir acorde con el programa de estudios, el texto deberá estar orientado bajo el enfoque por competencias, y en última instancia, a los exámenes semestrales.

5.2 Habitus de los especialistas

Según Bourdieu (1997) el habitus es el producto de la posición y la trayectoria en el campo social de los individuos. Dependiendo esta posición, el agente puede darle un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación específica.

Los especialistas se encuentran en una posición “privilegiada” en el campo social; vemos, por ejemplo, que el especialista 1 (E_1) se ha ido posicionando a partir de los capitales culturales adquiridos en determinados campos sociales que, por su trayectoria, son campos “privilegiados”, este campo es la universidad, en particular, en la Coordinación de la Maestría en Filosofía. Lo mismo podemos inferir con los otros entrevistados.

Como característica de los campos sociales a través del habitus, entre los especialistas existen diferencias, independientemente de que pertenezcan al mismo campo social. Tienen una forma de trabajo individual, y muy pocos se sienten identificados con el gremio filosófico. Y si así lo hacen, los especialistas tienen una disposición a dominar el campo al que pertenecen posicionándose como autoridad. Por ejemplo, el E₁ expresa que se siente más identificado con los profesores de la maestría en filosofía y más específicamente, con el grupo que sigue una cierta línea de investigación, el de ontología y fenomenología. El entrevistado genera prácticas distintivas de los otros agentes y a estas prácticas las considera como “buenas” en el sentido de que está convencido que ese es el camino que se debe seguir en la investigación filosófica.

De la misma manera, el E₂ toma posición dentro del campo a partir de su capital adquirido, esta disposición le permite situarse como autoridad frente a sub-campos como el círculo de profesores de bachillerato pues pone en tela de juicio el valor relativo de los tipos de capital de los agentes que participan en ese grupo pues: “...cuando me han invitado a participar en el círculo...el nivel es muy bajo...” (E₂, 4:88).

Según Bourdieu (1996) la validez de determinado campo social proviene de las formas del capital de las clases dominantes. Y el campo disciplinar, lugar donde se reproduce sistemáticamente la cultura dominante de filosofía, impone las respuestas como válidas; por ejemplo, a la formación académica del profesor que enseñe en el bachillerato. De los cinco especialistas, todos consideraron que el profesor debe tener una formación filosófica; sin embargo, dos de los especialistas consideraron como sumamente pertinentes el uso de prácticas pedagógicas en estos profesores.

Consideremos que la respuesta de estos dos especialistas fue a través de sus experiencias pasadas registradas bajo esquemas de percepción, de pensamiento y de acción; por un lado el especialista 4, además de dar clases a nivel licenciatura, enseñó por más de 10 años en el bachillerato, por lo tanto, se puede considerar que esta experiencia hizo que el especialista conociera mejor el contexto del campo educativo que los demás, y así, a través de su habitus, darle un sentido práctico de lo que hay que hacer en ese contexto; por otra parte, el entrevistado 5, si bien no tuvo contacto con el

campo educativo, la tradición filosófica que estudia se basa en la filosofía en México. La filosofía en México tiene una gran tradición en la enseñanza, de esto podemos tener constancia a través de textos disciplinares de García Morente, José Gaos, etcétera.

Considerando esto, podemos concluir, que si bien el campo social en donde incurren los agentes considerados como especialistas tienen, en cierto sentido, la voz de autoridad que “impone” lo que se debe hacer o cómo actuar en un lugar determinado, su trayectoria impide tener un panorama completo con respecto al nivel medio superior, pues, el campo en el que se desarrollan es el campo disciplinar, no en el campo educativo del nivel medio superior. Por lo tanto su visión, si bien puede marcar pautas, en muchas ocasiones puede ser sesgada por no conocer a profundidad el contexto.

5.3 Formación de los docentes de filosofía del nivel medio superior en Baja California

El porcentaje de los profesores encuestados que estudiaron filosofía y que dan o dieron clases de filosofía en el nivel medio superior es el 53 %. Sin embargo, de este porcentaje, la mayoría no ha dado clases en instituciones públicas, sino en privadas. Es importante señalar que más del 50 % de los encuestados viven y trabajan en la ciudad de Tijuana. Un indicador probable es que en la ciudad de Tijuana se ofrece la carrera de filosofía a diferencia de Ensenada, en la cual ni instituciones públicas ni privadas la ofrecen. Por lo tanto, fue difícil localizar a los participantes con las características que se quería en este estudio en esta ciudad. De los 17 encuestados, la mayoría estudiaron filosofía, esto es, un 53%; sin embargo, sólo un pequeño porcentaje dio o da clases en el bachillerato público, característica principal para localizar a los participantes en este trabajo.

La mayoría de los encuestados tienen una formación complementaria en competencias docentes. EL COBACH y las preparatorias privadas son las instituciones más mencionadas en las que los profesores han dado o dan clases de filosofía. Al no ofrecer la materia de filosofía instituciones como el CONALEP y CETMAR, no se tuvo mención de ellas.

El 41 % de los encuestados tiene una antigüedad entre los 11 y 20 años; sin embargo, hay que resaltar que todos los profesores están contratados en alguna institución del nivel medio superior por horas. Ni siquiera los docentes que tienen más de 30 años enseñando en este nivel tienen tiempo completo.

La percepción general sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior de los docentes es negativa, ya que consideraron que no se le da la suficiente importancia por parte de las autoridades educativas. Por un lado hay factores de formación académica que limita los horizontes de enseñanza. Por otro lado, está el programa de estudios el cual no enseña a ser crítico. El tiempo dedicado a la enseñanza lo consideran limitado y ocasiona que los contenidos de las materias sean abordados de manera superficial ya que los alumnos deberán estar preparados para el examen semestral que es redactado estatalmente.

5.4 Conocimiento de la materia de Juan Pablo, Miguel, Javier y Araceli

Juan Pablo. El profesor tiene más de 35 años en la enseñanza de la filosofía. Si bien, tener más de 35 años en la enseñanza no es sinónimo de “sabiduría” (Dewey, 1995; Shulman, 1987), el profesor va adquiriendo prácticas pedagógicas y estructurando su identidad como docente.

Juan Pablo, por ejemplo, conoce muy bien el lugar donde trabaja ya que el formó parte de los primeros docentes que se contrataron en el Colegio de Bachilleres. El trabajo que siempre ha tenido a través de estos años es como profesor; sin embargo, no ha logrado tener el tiempo completo en la institución. Juan Pablo considera que los dirigentes de la institución han sido muy cuidadosos para ofrecer el tiempo completo.

Juan Pablo tiene una identidad como profesor marcada. Él sabe muy bien que en su clase no va a formar filósofos, pero sí puede posicionar entre sus alumnos ideas filosóficas a través de textos específicos, experiencias, vivencias etcétera. Juan Pablo considera que la enseñanza no debe ser tan “académica” sino verla como los “chavos”: de manera “irreverente”. Algo que tiene muy claro Juan Pablo es la no continuidad de los enfoques que ha adoptado el discurso educativo a través de los años que lleva

trabajando. Ante esto, su postura es intentar adecuar el conocimiento a los programas propuestos.

Miguel. El profesor es licenciado en Derecho y ha ejercido su carrera por 10 años. Después impartió clases de filosofía en la preparatoria Benito Juárez de Ensenada. Al iniciar labores en el COBACH, Miguel se cambió a esta institución. El reconoce que debió haber estudiado la carrera magisterial, pues, a pesar de que le gusta el Derecho, su pasión es la enseñanza; si bien Miguel no estudió filosofía, el Derecho tiene ciertos supuestos epistemológicos basados en la filosofía.

Una característica que comparte con Juan Pablo es que no se siente identificado con el grupo académico de filosofía, sino más bien, el trabajo lo realiza de manera aislada. Para ellos, al sistema educativo, incluyendo a los directivos, les interesa sólo mantener a los alumnos en el Colegio de Bachilleres por el presupuesto que les asignan. Miguel también tiene $\frac{3}{4}$ de tiempo completo a pesar de haber laborado ya más de 30 años. Esta situación no es aislada, según el INEE (2011), el 16.7 % de los docentes de nivel medio superior están contratados por tiempo completo, en Baja California sólo el 11.9 % tienen contrato de tiempo completo.

Adicionalmente, Miguel, a través de su carrera como docente, conoce cómo se manejan los programas en la institución. Al igual que Juan Pablo, Miguel sabe los cambios que representa el enfoque por competencias en el programa de estudios, pero son cambios sólo de discurso; según él, en la institución se seguirá trabajando como se ha venido haciendo por algunos años.

Basándose en las fuentes del conocimiento para la enseñanza (Shulman, 1987), Miguel conoce los alcances de sus estudiantes, por tal motivo está de acuerdo en que la enseñanza de la filosofía sea enseñada en sexto semestre pues en esta etapa, según Miguel, el alumno tiene cierta madurez, comprensión y ve un “sentido” a las cosas. Para él, no sería lo mismo si la materia estuviera en el primer semestre pues considera que los alumnos no son lo suficiente maduros para comprender ideas filosóficas.

Partiendo del concepto de Conocimiento Pedagógico de Contenido (Shulman, 1987), Miguel considera que no es indispensable que el profesor sea “filósofo” para dar la clase, ya que si no se tienen los elementos didácticos para la enseñanza ni el conocimiento del contexto, difícilmente el conocimiento de la materia será suficiente para conseguir que el alumno aprenda.

Javier. Por su parte, Javier tiene poco tiempo de ejercer la profesión de docente en el nivel medio superior, pues tiene seis años; sin embargo, cuenta con la licenciatura en filosofía y posgrado en competencias docentes. Por ello su caso resulta interesante ya que a decir de su formación, tiene herramientas con la formación académica y con la implementación del programa de estudios basados en competencias. De la misma manera que Miguel, Javier trabaja tanto en el bachillerato como en la universidad.

Javier tiene una idea clara en las relaciones laborales que se mantienen en la escuela, es decir, él siente que hay compañerismo pero nada más, no se juntan o reúnen para otro tipo de cuestiones, considera que siguen la dinámica de los “filósofos”, es decir, el trabajo individual.

Javier tiene un concepto claro de lo que la filosofía genera a través de su enseñanza, es decir, él piensa que la filosofía forma estructuras del pensamiento dentro del individuo. Por medio de la entrevista, Miguel mostró un conocimiento filosófico claro a través de conceptos, teorías, nombres, etcétera. Por lo que se puede decir, junto con Gess-Newsome (1999), que cubre una categoría sobre el conocimiento de la materia, la cual especifica que conocer la materia se demuestra a través de la apropiación de los términos que se utilizan dentro de ella, conocer su sentido histórico, filosófico y sociológico.

De la misma manera que Miguel, Javier considera que en el nivel medio superior es el momento ideal para que la filosofía sea asimilada por el estudiante, Javier expone que en sexto semestre los alumnos no tienen “totalmente cerrada la mente” para comprender la filosofía. Esto muestra que el docente conoce el contexto de la enseñanza de la filosofía, tal y como lo plantea Shulman (1987), cuando menciona que, para que el

docente tenga buen desempeño, una fuente del conocimiento base para la enseñanza es que éste tenga conocimiento de sus alumnos y de sus habilidades.

Según sus respuestas, Javier considera que se debe tener una dinámica diferente para cada clase ya que a veces, hay condiciones externas que cambian el contenido de la clase, por ejemplo, el tiempo sugerido para cubrir el tema, el uso de recursos que no estén disponibles, la disponibilidad de textos, entre otras cosas.

Parte de las categorías que ofrece Gess-Newsome para el conocimiento de la materia es la implementación del currículo. Tanto en el Colegio de Bachilleres como en la preparatoria Lázaro Cárdenas el programa de estudios tiene un enfoque por competencias. Según Javier, tiene muy claro que en ocasiones se puede utilizar el enfoque y a veces no, dependiendo el tema, el tiempo de clase y el número de alumnos. Para Javier, desgraciadamente en el bachillerato los grupos son muy amplios y esto dificulta desarrollar un enfoque por competencias tal como lo plantea la RIEMS. Javier para ello, utiliza estrategias que funcionen para los determinados contextos y además, la selección de textos oportunos que faciliten el aprendizaje.

Araceli. Del mismo modo, Araceli da clases en la preparatoria Lázaro Cárdenas. Tiene 17 años laborando en esta institución, igual que Juan Pablo y Miguel, Araceli está contratada por $\frac{3}{4}$ de tiempo completo. Según Araceli, el profesor que enseña filosofía tiene que ser licenciado en filosofía ya que considera que sólo aquel que se forma en esta disciplina puede despertar el interés en los jóvenes pues tendrá los recursos teóricos filosóficos para hacerlo. Para Shulman (1987), la formación académica del profesor es fundamental, pero no lo único que se necesita.

Araceli conoce el contexto de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, desde el intento de eliminación de la asignatura de filosofía en el 2008, como las habilidades y limitaciones de sus estudiantes. Por otra parte, ella considera que los profesores de filosofía en la preparatoria Lázaro Cárdenas, como grupo académico, no se reúnen tanto como ella quisiera, debido principalmente, a la falta de tiempo de tiempo de cada profesor por su excesiva carga horaria.

Araceli conoce la materia que da, desde conceptos teóricos hasta los elementos didácticos que se deberían utilizar. Ella reconoce que la clase es muy complicada, no por el contenido, sino porque existen factores que la “hacen” difícil, por ejemplo, el ausentismo de los alumnos, los exámenes externos, las actividades de graduación, el número de alumnos, las horas de clases destinadas, etcétera.

Araceli tiene muy clara la función de la enseñanza de la filosofía ya que considera que ayuda a cuestionar y a entrenar la mente para conocer las cosas a partir de teorías establecidas. Gess-Newsome (1999) define a este tipo de conocimiento como conceptual, es decir, el impacto del conocimiento de la filosofía en las creencias, construcción social y de personalidad en el alumno.

Para finalizar se resumen los datos encontrados a través de la siguiente tabla, en la cual se expone el conocimiento de la materia de los cuatro profesores de filosofía en el bachillerato.

Tabla 43. *Conocimiento de la materia*

| Conocimiento de la materia | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | Participantes | | | |
| | Juan Pablo | Miguel | Javier | Araceli |
| Conocimiento conceptual de la materia | -Haciendo accesible a la filosofía con vivencias, experiencias personales, no volverla académica | -Hay que hacer que la filosofía se ejercite con ejemplos prácticos a los estudiantes | -Situación de la filosofía en contextos históricos | -Tipo de lecturas disciplinares y escolares; razonamiento de las propias lecturas |
| La estructura del contenido de la materia | -Falta de continuidad con los contenidos de la materia. -La estructura del contenido la realizan las academias a | -La estructura del contenido está orientado para contestar un examen final, el semestral, por lo tanto, el “examen” es lo que regula el contenido. | -La estructura del contenido está limitada a la revisión de la academia para contestar el examen semestral. | - La estructura del guión para la enseñanza de la filosofía es tan general que cada profesor puede enseñar cosas diferentes -Texto escolar |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | nivel estatal | | | mal redactado, confuso, mal organizado |
| La naturaleza de la disciplina | -La filosofía ayuda a tener ideas, objetivos y ayuda a definirse como personas | -La filosofía nos enseña a no hacer cosas mecánicamente, sino a encontrarle “sabor” a lo que hacemos. La filosofía te “hace darte cuenta” de muchas cosas. | -La filosofía genera una estructura del pensamiento dentro del individuo | -Desarrollar procesos lógicos de razonamientos en la vida cotidiana -Cuestionar la raíz de las cosas |
| La orientación del contenido específico para la enseñanza | -El tiempo para cubrir el contenido es limitado -La necesidad del Estado es preparar mano de obra trabajadora, no pensadores -La orientación del contenido viene de convenios internacionales | -Sin comentarios- | La orientación del contenido es tendenciosa, sólo una línea de pensamiento: pensamiento monista. | La orientación del contenido es internacional, la docente prefiere el contenido orientado a lo local |
| Influencias contextuales en la implementación del currículo | -Grupos de 45, 50, 55 - Inaplicable el enfoque de competencias con grupos tan grandes | -Que los docentes tengan conocimientos y habilidades para enseñar -El docente no tiene que ser licenciado en filosofía -El profesor debe apegarse a lo que marca el programa | -Enfoque por competencias no compatible con la filosofía -Imposible ver los procesos de todos los estudiantes bajo el enfoque por competencias -Cargas horarias reducidas | -Poco tiempo para la enseñanza -Docentes sin entrenamiento para dar clases con el enfoque por competencias - |
| Percepción de los estudiantes | -Necesitan aprender a comportarse | -Los alumnos no razonan como antes. | -La filosofía “sabe más” cuando los alumnos tiene | -Los alumnos llegan a sexto semestre sin saber lo que es |

| | | | | |
|--|---|--|--|------------------|
| | <p>como adultos</p> <p>-Los alumnos deben ser más responsables</p> <p>-La mayoría de los estudiantes no son demasiado críticos</p> <p>-Grupos: Las que se “embellecen”, los deportistas, etc.</p> | <p>-Los alumnos tienen interés pero ven a la materia como enfadosa</p> | <p>ya cierta madurez y experiencia como en sexto semestre.</p> | <p>filosofía</p> |
|--|---|--|--|------------------|

5.5 Observación de clase

El programa de estudios, según los encuestados y entrevistados, presenta un problema. La mayoría de los entrevistados concuerdan que si bien el enfoque por competencias propone las habilidades que debe desarrollar el alumno, el propio programa no propone la manera en desarrollarlas y por lo tanto quedan inoperables. Los cursos que recibieron los entrevistados por parte de las instituciones en donde trabajan sólo fueron para dar una pequeña introducción al enfoque pero, según ellos, no mencionan cómo hacer operativas dichas competencias.

Por otro lado, la mayoría de los entrevistados mencionan que el contenido del programa de estudio es muy extenso para verlo en un semestre con cuatro horas a la semana de clase. El contenido va desde lo general a lo particular, además, las competencias parecen no tener congruencia. Si sumado a esto, el profesor desconoce el enfoque por competencias su aplicación será limitada en aula.

Uno de los factores a considerar es el número de estudiantes de la clase de filosofía de la cual están a cargo, pues el número puede variar de 40 a 55 alumnos. Siendo un grupo concurrido la instrucción tiende a no ser dialógica sino que impera el modelo de transmisión monológica pues el profesor tiene que cubrir todo el contenido de

la asignatura ya que los exámenes son redactados por academias estatales que regulan los propios contenidos de la materia.

Las observaciones de las clases de dos bachilleratos mostraron prácticas distintas que hay que considerar. Por una parte, se observaron dos actividades curriculares de Miguel, licenciado en Derecho: Disciplinas filosóficas y filosofía presocrática. Cada una de las actividades curriculares duró aproximadamente 100 minutos. En el plan de estudios de filosofía (2011) no está especificado el tiempo previsto para cada actividad curricular; sin embargo, sí se expone el tiempo promedio por bloque. El tiempo para el primer bloque es de 12 horas, el segundo es de 20 horas. Por otra parte, se observó una actividad curricular de la clase de Araceli, Licenciada en Filosofía, la actividad curricular fue la filosofía presocrática con duración de 150 minutos.

Ahora bien, Miguel instruye a través de la exposición del profesor ejemplificando cada concepto que define. Los ejemplos parten de vivencias cotidianas y el alumno, al parecer, muestra interés por estos aunque la participación del estudiante es poca. Esto probablemente tiene que ver con el modelo de comunicación que utiliza Miguel, pues si la clase es monológica, en una dirección, al estudiante se le limitan las herramientas y oportunidades para discutir o reflexionar conjuntamente.

Por otra parte, la observación de la clase de Araceli mostró una clase mucho más dialógica. Los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus puntos de vista sobre el contenido que están viendo en clase. Araceli mencionó que en muchas ocasiones los alumnos quieren e intentan participar pero desgraciadamente el tiempo no es suficiente y por lo tanto la profesora debe poner límites en cuanto a la participación. Esta aseveración se constató al observar su clase, en la cual los alumnos querían participar; sin embargo, al tener un tiempo limitado, las opiniones fueron pocas y sólo de algunos.

La manera de enseñar del profesor Miguel puede decirse que es tradicional; sin embargo, por el tiempo de la clase y la cantidad de alumnos, ciertos temas pudieran tener un tipo de instrucción como la de Miguel, pues llega a ser clara y concisa con los temas expuestos. Por otra parte, los exámenes rápidos no son sólo de definición, sino que incluyen ejercicios de cuestiones cotidianas por lo cual el alumno debe tener la

capacidad de relacionar cierto contexto con un concepto específico. En este tipo de ejercicio el tiempo juega un papel importante pues es contra reloj. El profesor es la autoridad que decide si el ejercicio es correcto o no. También es importante mencionar que, si bien, es un ejercicio de razonamiento, este no es cuestionado por los estudiantes ya que el docente se legitima como transmisor único del conocimiento verdadero a través de la evaluación.

A través de la tabla 44 se compararon los eventos de literacidad en los que participan Miguel y Araceli. Al menos una actividad curricular es igual en los dos eventos, los contextos físicos de ambos eventos son similares. Las diferencias significativas se encuentran tanto en el uso de textos como en las actividades.

Tabla 44. *Eventos de literacidad de Araceli y Miguel*

| | Miguel | Araceli |
|---|--|---|
| Actividad curricular | Disciplinas filosóficas Filosofía presocrática | Filosofía presocrática |
| Eventos de literacidad dominante | Exposición de los temas por parte del profesor. Poca interacción dialógica entre profesor y alumnos. Exámenes rápidos sobre los temas vistos. | Exposición de un tema por parte de los alumnos; Revisión detallada de un cuestionario. |
| Contexto físico | El contexto físico es muy similar en ambos escenarios, tanto en número de estudiantes como en condiciones del aula, distribución de mesa bancos y ventanales. | |
| Textos/materiales | Miguel se basa en apuntes suyos, a los cuales el alumno no tiene acceso. | Cañón, notas de los alumnos, blog en internet, libro de texto, cuestionario que incluye distintas lecturas. |
| Actividades/participantes | Miguel dicta, explica y ejemplifica. La de participación de los alumnos no es obligatoria; sin embargo, si el profesor ve que nadie “quiere” participar, Miguel los selecciona aleatoriamente. | Los participantes participan activamente en lo que se denomina “incorporación”, es decir, el proceso de legitimación de la información cuando el alumno expone sus ideas y el profesor ayuda a que las desarrollen. |

Con respecto a las prácticas de literacidad, los participantes ocultos son similares, el dominio de la práctica varía en el número de unidades curriculares, los recursos que se integran a la práctica son similares también. Las rutinas y procedimientos varían y la postura que orienta los eventos son diferentes. Esto se puede observar en la Tabla 45:

Tabla 45. *Prácticas de literacidad de los dos escenarios*

| | | |
|---|--|---|
| Prácticas de literacidad | COBACH plantel Ensenada | Preparatoria Lázaro Cárdenas, plantel Tijuana |
| Participantes ocultos | Los participantes ocultos son similares en los dos escenarios. Manejan el mismo programa de estudios, las academias redactan los guiones, el enfoque por competencias es el mismo y la evaluación semestral al ser estatal es la misma. La diferencia son los textos empleados en cada escenario. En el COBACH Miguel emplea el compendio que él redactó, aunque en las actividades curriculares observadas no se observó el empleo de este compendio. En la preparatoria Lázaro Cárdenas, Araceli interactúa dialógicamente con los estudiantes a partir de textos de diferentes contextos históricos sociales. | |
| Dominio de la práctica | Dos unidades curriculares | Una unidad curricular |
| Otros recursos que se integran a la práctica | Recursos similares en los dos escenarios: Creencias de los profesores y alumnos, conocimientos previos y formas de pensar de los estudiantes y profesores. | |
| Rutinas y procedimientos | Monológico | Dialógico |
| Postura que orienta los eventos observados | La creencia de Miguel sobre las disciplinas filosóficas y los presocráticos. | Contextualización, Intertextualidad, cuestionamientos |

Cabe resaltar la mención de Javier sobre el Bachillerato Internacional que también se ofrece en la Preparatoria Lázaro Cárdenas. Según él, la calidad en las clases es mejor por el tiempo que se le dedica a los contenidos de la materia y el número de estudiantes a las que se imparte.

5.6 Utilización de los textos en el aula

En este contexto, el uso de textos por parte de los profesores del bachillerato es diverso. En la tabla 46 se exponen los textos que el docente usa en el salón de clases, por una

parte, los docentes con formación académica en Derecho, y por otra, los docentes con formación académica en Filosofía. Se incluyen también los textos sugeridos por los especialistas para el desarrollo de la clase. Por último se exponen los textos sugeridos para el bloque I en el programa de estudios.

Tabla 46. *Textos utilizados y sugeridos*

| Textos sugeridos por los docentes especialistas | Textos que menciona el programa de estudios de filosofía para el bloque I (2011) | Textos utilizados por los docentes con formación académica distinta a la filosofía | Textos utilizados por los docentes con formación académica en filosofía |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - El Aleph, Borges - Las meditaciones, Descartes - El mundo de Sofía, Gaarder -La enfermedad mortal, Kierkegaard -Ética para amador, Savater -Presocráticos, Tales de Mileto -Textos de fundamentos filosóficos | <ul style="list-style-type: none"> - Boehm, U. (2002). Filosofía hoy. -Borbolla, O. (2010). La rebeldía de pensar. México: Patria -Colli, G. (1996). Nacimiento de la filosofía. Barcelona: Tusquets -García Morente, M. (2007). Lecciones preliminares de Filosofía. México: Porrúa -Graves, R. (2011). Los mitos griegos. Barcelona: Alianza -Xirau, R. (2000). Introducción a la historia de la filosofía. México: Limusa | <ul style="list-style-type: none"> -Apuntes redactados del docente - Material redactado para los estudiantes con información de la clase - Compilación hecha por el docente - “Material Didáctico del curso para sexto semestre que comprende texto y ejercicios, acordes con el programa oficial de estudios” Redactado por el docente Miguel. | <ul style="list-style-type: none"> -Fuentes primarias de filósofos - Textos disciplinares - La política, Aristóteles -Camus, El hombre rebelde -Chomsky, Sistemas políticos -Apología, Platón - Banquete, Platón -Texto disciplinar: Filosofía basado en el enfoque por competencias -Los problemas de la filosofía, Russell -Xirau, Introducción a la historia de la filosofía -Fuentes digitales |

Con respecto a la tabla anterior, quisiera exponer ciertos puntos que considero relevantes. Los campos sociales se encuentran en espacios sociales, estos campos son determinados por contextos en los cuales hay factores que los caracterizan. Los especialistas se encuentran en un campo social, que si bien está ligado por ciertas

características (como los términos filosóficos) con el campo social de los docentes del bachillerato, el contexto de estos últimos es distinto, por tal motivo, se puede notar que los textos sugeridos de los especialistas tendrían que adecuarse en tanto tiempo y selección al contexto educativo del bachillerato. Si bien, lo que sugieren tiene una relevancia histórico filosófica para una formación pertinente en filosofía, en la realidad quedan inoperables. Se señala también, que los textos sugeridos por el programa de estudios muchas veces no son utilizados por los profesores en la enseñanza de la filosofía. Una de las posibles causas, en primera, es que su habitus, refleja la formación académica de cada profesor. En esta caracterización encontramos que los profesores con una formación distinta a la filosofía sugieren compendios o textos escolares, mientras que los profesores con formación en filosofía, tienden a sugerir textos disciplinares.

El docente en el bachillerato, al tener “conocimiento de la materia” de su campo social, puede sugerir textos que desarrollen los temas del programa y preparar a los estudiantes para el examen semestral, que, al final de cuentas, es el que regula los temas previstos para el semestre.

El docente de bachillerato en su contexto debe adecuar el contenido de la materia en el tiempo previsto para éste, es decir, en el semestre. Esto ocasiona que el docente utilice cierto tipo de textos que pueden aportar algo al alumno, y también, cierto tipo de prácticas pedagógicas que faciliten la enseñanza de la filosofía.

Ahora, bien, dentro del campo social existen también sub-campos. Por un lado, tenemos a los docentes con formación académica en filosofía y por el otro, a profesores con formación académica distinta a la filosofía en dos instituciones: COBACH y Preparatoria Lázaro Cárdenas. La utilización de textos, como se observa en la tabla anterior, es distinta en contenido; por un lado, los docentes del COBACH utilizan libros de texto que sintetizan las corrientes filosóficas, y por el otro, los docentes utilizan además de compendios, textos disciplinares y fuentes primarias para aproximar al estudiante al pensamiento filosófico. Por lo tanto, el contexto determina la enseñanza de la filosofía; esto es, el “conocimiento de la materia” del docente influye directamente en el propio contexto, modificándolo en cada sub-campo de manera distinta.

5.7 Formación del profesor y uso de textos.

Como resumen, se puede decir que los especialistas se asumen como autoridad en la enseñanza de la filosofía por el capital cultural institucionalizado que poseen (en cierto sentido, el capital cultural forma parte del capital simbólico). Por esta razón, todos los docentes especialistas posicionados en el campo social como agentes con autoridad señalan que es preferible que el profesor de filosofía tenga una formación académica en el área ya que consideran que la base filosófica ocupa cierto lenguaje y conocimiento filosófico y que un profesor con formación distinta puede tener una distinta concepción que depende del campo social al que pertenece (es decir, un sociólogo tendrá creencias filosóficas de acuerdo a su especialidad.)

Sin embargo, al menos un entrevistado considera que además de la formación, el docente que enseñe en el bachillerato debe manejar algún tipo de didáctica o herramientas que ayuden a facilitar la transformación del conocimiento en la clase. Si bien la formación académica en filosofía del profesor de bachillerato no es indispensable (COBACH, 2008), los especialistas sí la consideran así. El argumento central es que, según ellos, sin una formación en filosofía las bases en esta área serán limitantes para su enseñanza.

Por su parte, los docentes entrevistados con formación académica distinta mostraron un interés genuino hacia la materia, de hecho, Miguel mencionó que su verdadera vocación era ser maestro y no Licenciado en Derecho. En esta investigación no se puede inferir que un docente es mejor si tiene formación en filosofía o no; sin embargo, se puede observar una diferencia en los usos de textos, a continuación se explican los hallazgos.

Miguel, como ya se ha mencionado, es Licenciado en Derecho y eso forma parte de su identidad como profesor. Esto se puede ver claramente en los tipos de ejemplos que explica en el salón de clases:

...Voy a poner un ejemplo... en materia jurídica era muy usual la confesión, ¿qué es confesión? Cuando una persona admite hechos que lo perjudican, cuando una persona dice yo maté, yo robé, y entonces anteriormente en el campo jurídico era una prueba

muy importante, el problema estaba en esto compañeros que las autoridades se dedicaban más que a investigar a abarcar confesiones, esto hizo que muchas personas inocentes confesaran y sin más fueran declarados culpables. Ahora ya no compañeros, ahora la misma ley establece que la confesión como tal además de que tiene que estar reforzada por otras pruebas tiene que ser lógica... (DO₂, 101:108).

...voy a poner un ejemplo, imagínense que encontramos el cadáver de una persona corpulenta y con las huellas que presenta se ve forcejeo, por las huellas que se encontró se ve que quien lo mató batalló mucho para darle muerte. Entonces ¿quién lo mató? Un anciano octogenario, inválido, enclenque y el juez no cree que lo mató, esa confesión no es lógica compañeros, pues un anciano inválido y enclenque es imposible que haya forcejeado con el cuerpo, entonces esa confesión no, la lógica me dice que el anciano está encubriendo algo... (DO₂, 108:114).

...Ustedes sabían compañeros que es delito no auxiliar a una persona que nos encontremos herida en la carretera. Sí es delito compañeros. Imagínense que una persona va conduciendo un auto, anda en moto y se encuentra en la carretera una persona que le hace así, y luego está saltando y le pide ayuda, y ve el piloto, y ve que sangra, y a duras penas pide ayuda, y no lo hace, es delito... (DO₂, 117:122).

Podemos notar a través de estos ejemplos que existe cierto tipo de intertextualidad del profesor a través de su discurso oral. Su identidad como profesor está influenciado por su antiguo trabajo, ser juez.

Por su lado, Araceli trabajó la actividad curricular de los presocráticos. Ella relaciona diferentes ideas filosóficas con distintos contextos históricos sociales:

...El siguiente fragmento está tomado del libro El Profeta de Gibran Jalil Gibran.

“...La belleza es la vida, cuando la vida descubre su sagrado rostro. Pero vosotros sois la vida y vosotros sois el velo. La belleza es la eternidad que se contempla a sí misma en un espejo. Pero vosotros sois la eternidad y vosotros sois el espejo.”

() 4.- ¿Al pensamiento de cuál de los siguientes filósofos se asemeja este texto?

A) Anaximandro B) Heráclito C) Parménides D) Empédocles... (Apéndice F)

Es clara la intertextualidad en el texto. Esto hace que el alumno haga un trabajo de reflexión más allá de la memorización. En primera instancia, el alumno tendrá que tener un conocimiento sobre los filósofos como Anaximandro, Heráclito, Parménides y Empédocles. En un segundo momento, se le pide al alumno interpretar un texto que se originó en un contexto social y cultural distinto; sin embargo, algunos conceptos pueden tener similitudes. Ahora bien, otro ejemplo de esto es el siguiente:

...El siguiente es un fragmento del mito náhuatl de la creación. Tonacatecuhtli y Tonacíhuatl: pareja divina que dio origen al mundo y a la vida; son a su vez, desdoblamiento de la dualidad suprema Ometéotl. Igual que éste, esta pareja es autocreada, eterna y fuente de toda vida, dio origen a cuatro deidades (desde el decimotercer piso del cielo, donde habitaba): Tezcatlipoca (rojo), Tezcatlipoca (negro), Quetzalcóatl (¿blanco?) y Huitzilopochtli (azul).

() 6.- ¿A cuáles de las teorías cosmogónicas de los presocráticos se parece?

- A) De Anaximandro B) De Empédocles C) De Demócrito
D) De Tales... (Apéndice F)

Si bien, todas las culturas tienen su propia cosmogonía, Araceli intenta que el alumno, a través de la abstracción e interpretación, relacione las cosmogonías de los presocráticos con la cultura de Mesoamérica. Para terminar, Araceli intenta que el alumno interprete y encuentre una similitud entre el filósofo Lao Tsé (trad. de 2008) con las propuestas ontológicas de Heráclito:

...Tsé llama Ser (*You*) y No-Ser (*Wu*) a los dos aspectos ontológicos emergentes del Tao; el Ser como categorización de todo lo manifiesto y perceptible del Universo, englobando así todos sus aspectos y creaciones, y el No-Ser como el aspecto oculto y metafísico de la existencia, siendo éste la etereidad ontológica de lo manifiesto...

En base a la lectura anterior señala en cada caso si el enunciado es verdadero **V** o falso **F**.

() 11.- El Tao es como el Fuego que propone Heráclito: la esencia dialéctica del universo es movimiento y transformación incesante.... (Apéndice F).

Para concluir, se puede decir que los contextos en los campos sociales determinan, en cierto sentido, a los agentes. Por un lado, los agentes especialistas con cierto capital cultural adquirido y una cierta trayectoria similar respondieron en disposición de su posición de agentes y según su habitus. Las respuestas de los especialistas sobre los textos sugeridos para el bachillerato muestran características propias del habitus de cada uno de ellos. Siguiendo esta idea, los textos que sugieren son pertinentes; sin embargo, se requerirían adecuarse al contexto educativo, es decir, a los horarios de clases, a los exámenes semestrales o al programa de estudios.

Por otro lado, tenemos a los agentes profesores en filosofía, que por ciertas características de su capital cultural adquirido y trayectoria se posicionan en sus respectivos sub-campos sociales. De igual manera, el contexto, en cierto sentido determina ciertas características de la clase de filosofía. Esto se puede demostrar a través del habitus de cada profesor; sin embargo, la agencia de cada uno hace que en la práctica, tanto el uso de textos, la interpretación de los mismos y la dinámica de las clases sean distintas.

Siguiendo estas premisas, podemos ver que, en los eventos de literacidad tanto de Miguel como de Araceli, las actividades curriculares fueron similares en cuestión de contenidos basados en el programa de estudios. Contextualmente, estos dos profesores tenían las mismas herramientas; sin embargo, el habitus de cada quien hizo que llevaran la clase de una manera disímil. Miguel prefirió exponer los temas a manera de explicación y de dictado. Además, en las clases observadas en las que participaba el profesor, no se ocupó ningún tipo de texto ya sea escolar o disciplinar. Ahora bien, la mayoría de los ejemplos utilizados por Miguel tuvieron una relación con cuestiones del área de Derecho. Se puede concluir entonces que su formación profesional influye en la disposición de ciertos recursos pedagógicos que ejemplifican conceptos filosóficos dentro del salón de clases.

Por otra parte, Araceli ofreció una clase más dialógica en la cual se contextualizaron los textos que se utilizaron usando recursos de intertextualidad de una manera clara y pertinente. Estos recursos que ofreció dependieron de sus lecturas previas

sobre contextos distintos, desde filosofías de Oriente hasta lecturas vernáculas. Se apela a que su formación académica junto con su trayectoria y capitales culturales adquiridos hicieron que la reflexión filosófica tuviera diferentes miradas como las ya mencionadas.

Por lo tanto, podemos concluir que esta investigación describe de manera general, que el habitus de cada agente determina lecturas específicas y prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en contextos de los sub-campos específicos educativos. Es pertinente, para cuestiones de investigación, si este tipo de determinantes ocurre en otros agentes que enseñen filosofía en el nivel medio superior.

APÉNDICES

Apéndice A

Cuestionario realizado a profesores

Cuestionario a profesores de bachillerato

1. Describa sus datos personales básicos
 - a. Nombre completo: _____
 - b. Sexo: _____
 - c. Edad: _____
 - d. Estado civil: _____
 - e. Ciudad: _____
 - f. Estado: _____
 - g. País: _____
 - h. Dirección de correo electrónico: _____
2. Describa su formación académica. (Ejemplo: Especialidad en (...), Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Educación, etc.)
3. Institución donde curso su licenciatura (Si estudió una especialidad, maestría o doctorado, por favor mencione también en qué instituciones.)
4. ¿Ha dado o da clases en el nivel medio superior? Si su respuesta es afirmativa, por favor seleccione la o las instituciones donde trabaja o ha trabajado. Si no encuentra la respuesta dentro de las opciones por favor menciónela. Si su respuesta es negativa, seleccione la última opción.

Colegio de bachilleres

Preparatoria privada

Centros de formación para el trabajo

Centro de Educación tecnológica Industrial

Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria

CONALEP

Centro de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar

No he impartido clases en este nivel

Otro (especifique)

5. ¿Qué materias da o ha dado en el nivel medio superior?

Lógica

Ética y valores I

Ética y valores II

Filosofía

Otras (especifique)

6. ¿Da o dio clases en la universidad? Si su respuesta es afirmativa, mencione en qué institución (es) y que materia(s)

Sí

No

Instituciones y materias

7. ¿Cuenta con algún diplomado o curso para mejorar la impartición de clases? Si su respuesta es afirmativa mencione cuáles.

Sí

No

¿Cuáles?

8. ¿Cuánto tiempo tiene dando clases?

Menos de 5 años

De 5 a 10 años

De 15 a 20 años

Más de 20 años

9. Cuando dio (o sigue dando) clases en el nivel medio superior, ¿estaba contratado por tiempo completo u horas?

Tiempo completo

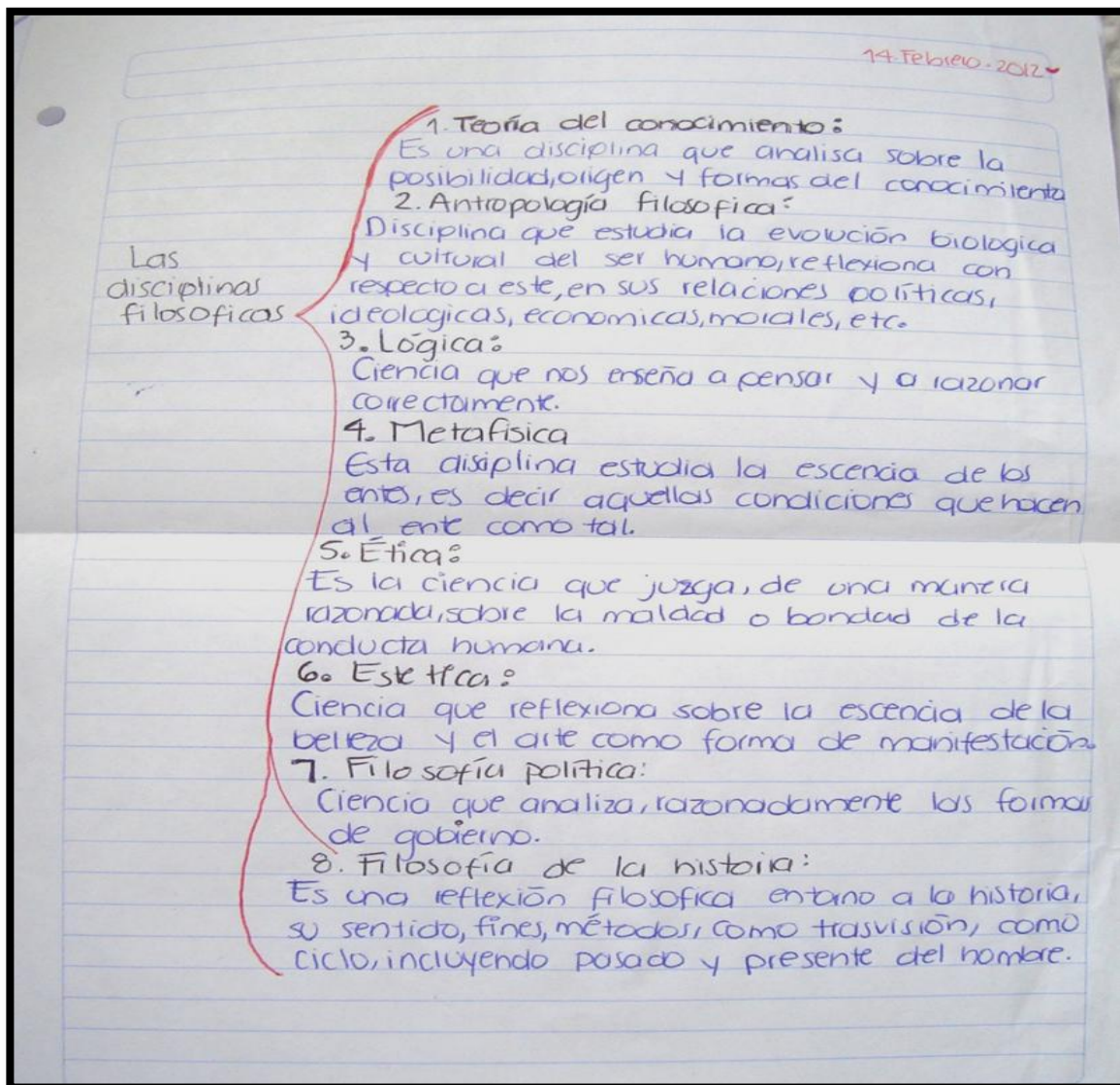
Horas

Otro (especifique)

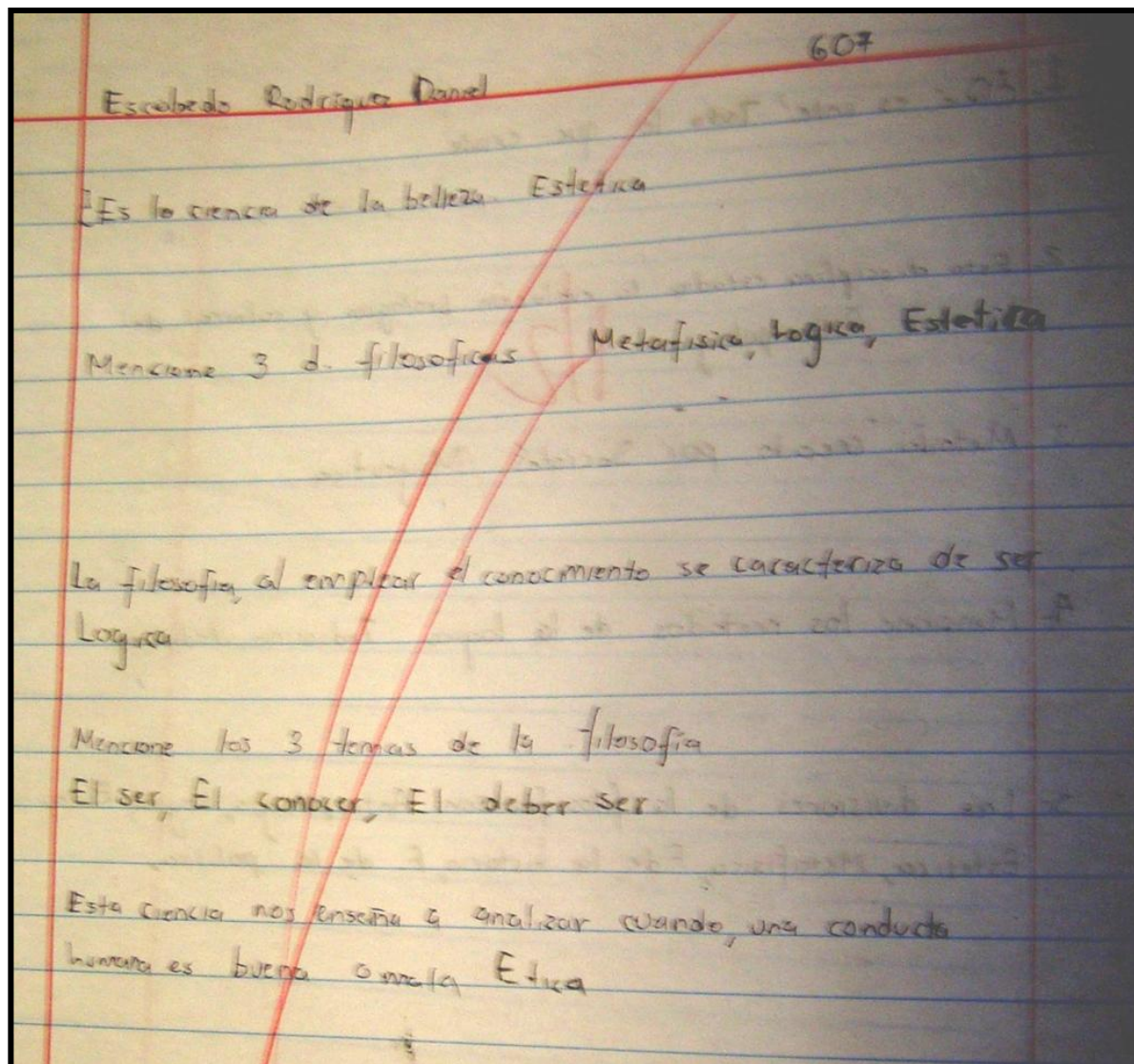
10. De manera general, ¿Cómo considera usted la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior? ¡Gracias por su tiempo!

Apéndice B

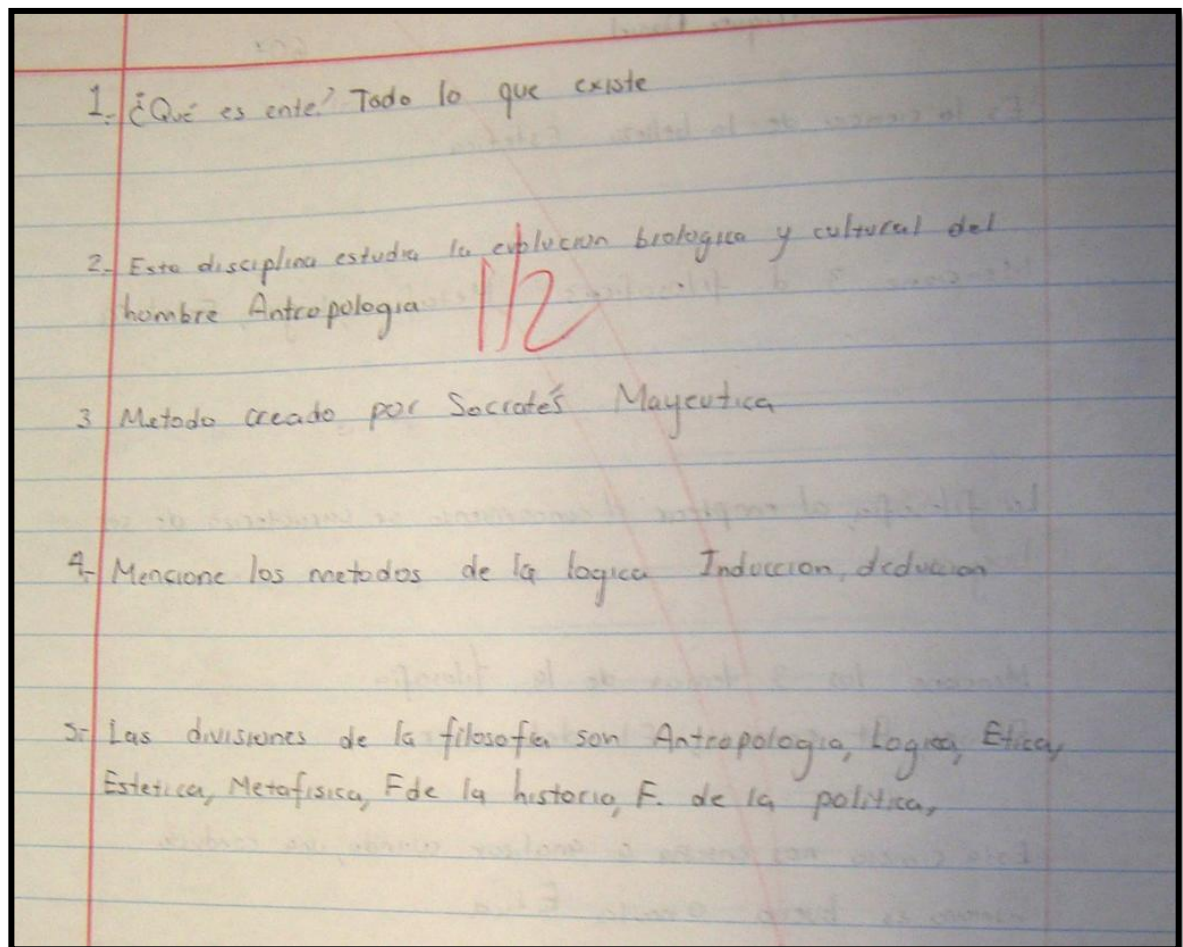
Producto del alumno: las disciplinas filosóficas.



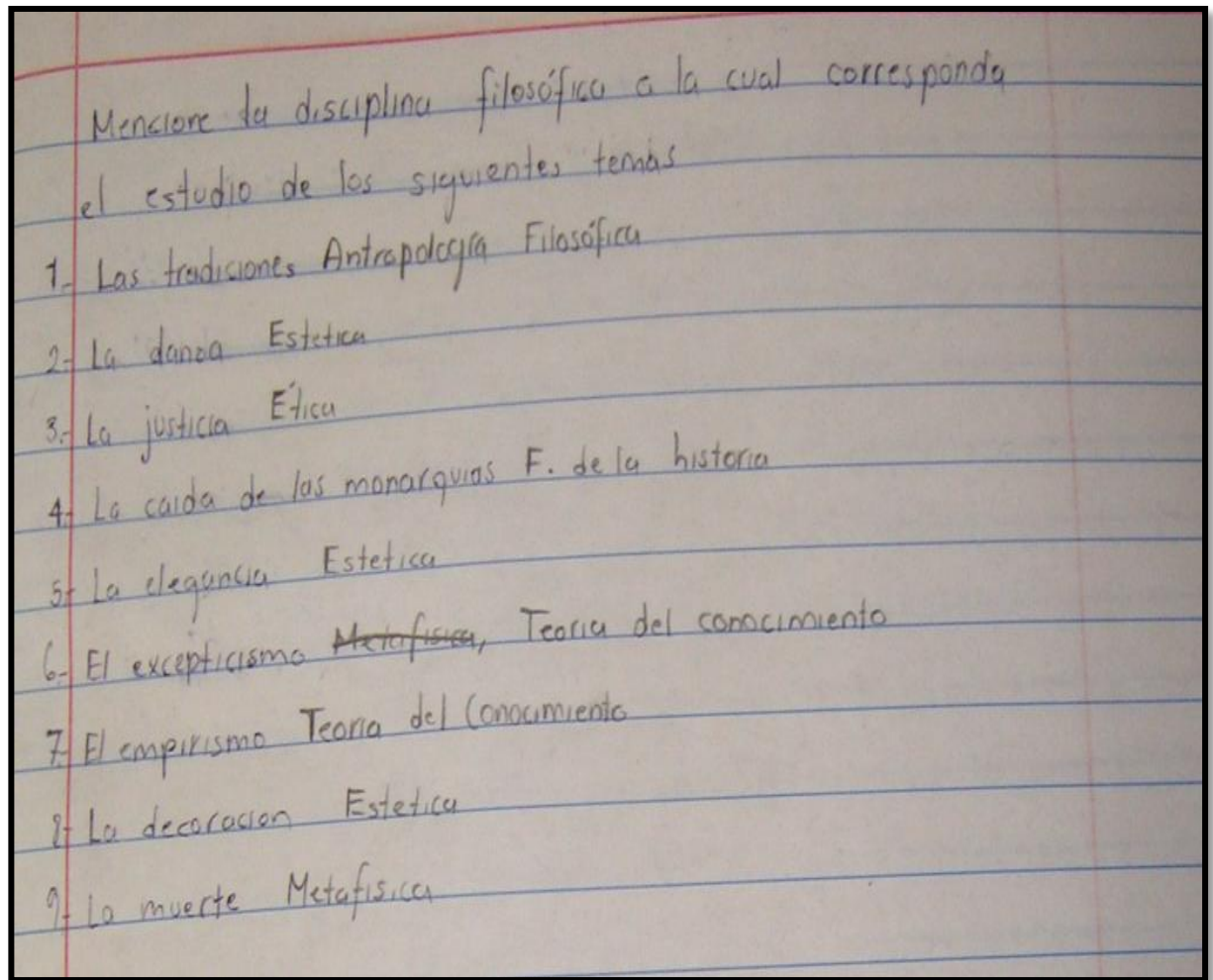
Ejercicio 1



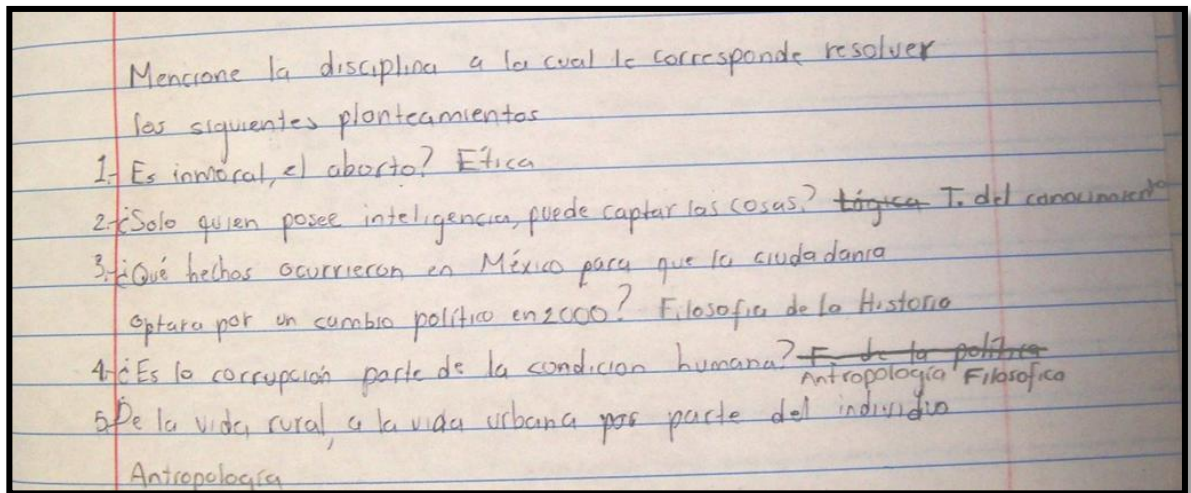
Ejercicio 2



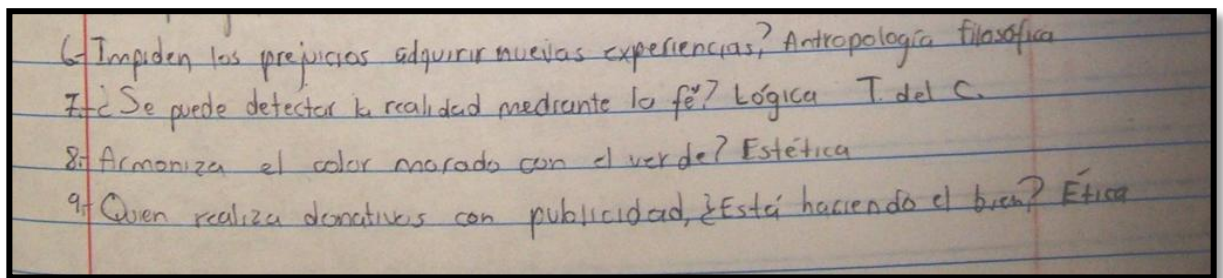
Ejercicio 3



Ejercicio 4



Ejercicio 5



Apéndice C

Producto del alumno: Contexto histórico social de la filosofía

23-feb-2012

Bloque II Fundamentos de la racionalidad humana en el contexto del pensamiento clásico griego.

CONTEXTO HISTORICO SOCIAL DE LA FILOSOFIA

| Etapas | Problemas filosóficos tratados | Principales filósofos |
|--------------------------------------|--|--|
| Antigua (siglo II A.C a III d.C.) | el cosmos el ente el hombre la naturaleza | Los presocráticos socrátes, platón y aristóteles. |
| Medieval (siglos IV a XV) | Dios { deísmo ateísmo panteísmo | Santo Tomás de Aquino. San Agustín |
| Moderna (siglos XVI a XIX) | El conocimiento { empirismo racionalismo relativismo | Rene Descartes David Hume Emanuel Kant Francis Bacon |
| Contemporánea (Desde el siglo XX) | La sociedad la existencia el lenguaje | Jean Paul Sartre Martin Heidegger Gabriel Marcel Bertrand Russell |

Producto del alumno 2

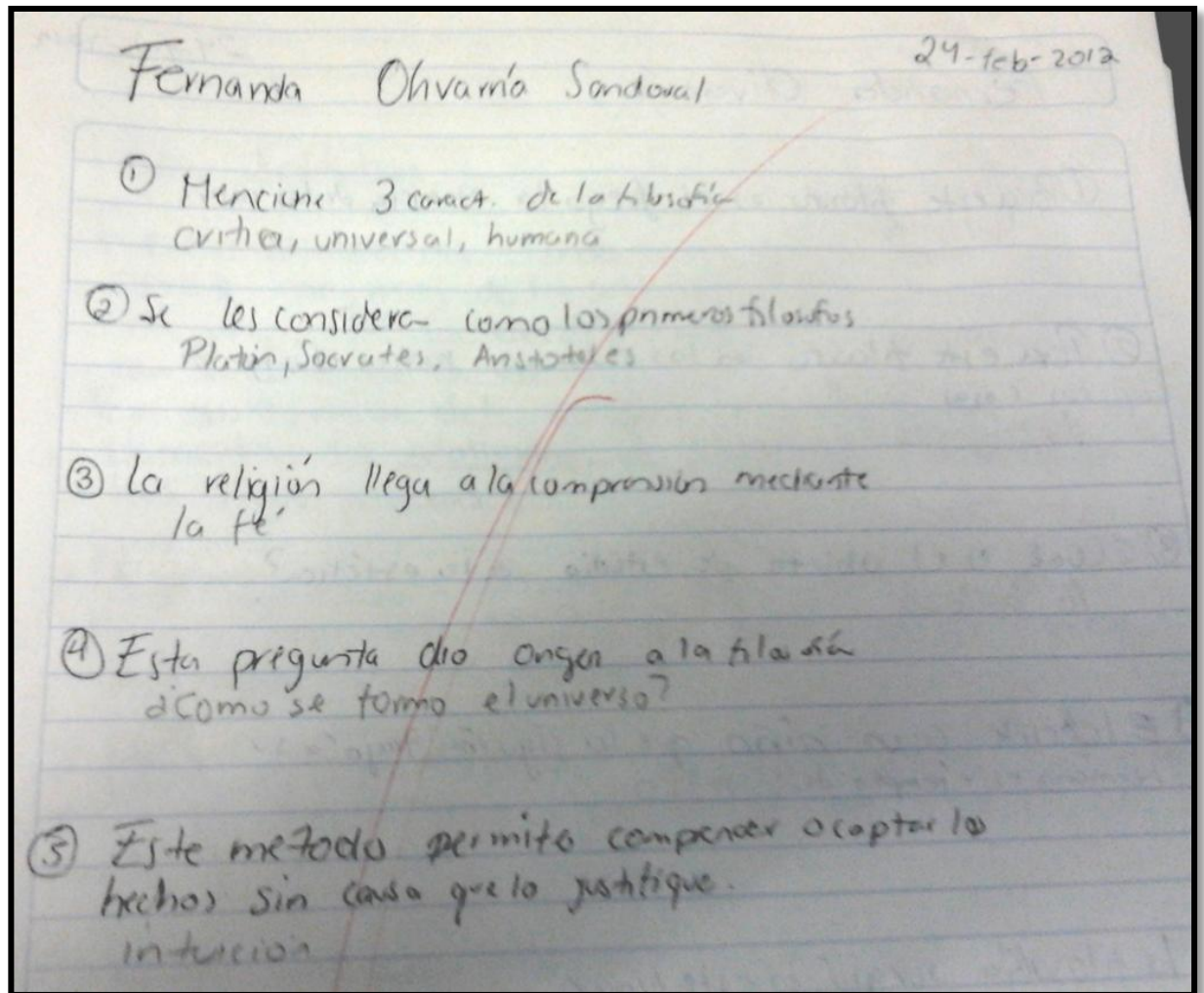
Toda filosofía se presenta dentro de un contexto histórico social. Por ello, a pesar de que los temas fundamentales que aborda la filosofía son, en lo esencial, los mismos, se tratan bajo diferentes puntos de vista, de acuerdo a la época y circunstancias.

* Los presocráticos

Fueron pensadores, antes de la época de Sócrates, formularon la pregunta: ¿Cuál es el elemento o principio básico que constituye a todas las cosas? y esta dio origen a la filosofía.

| Presocráticos | considero como principio a: |
|-----------------|--------------------------------------|
| Tales de Mileto | El agua |
| Pitágoras | los números |
| Heraclito | El cambio, el fuego |
| Parménides | El ser; único, inmóvil e indivisible |
| Anaxágoras | materia y espíritu. |

Ejercicio 1



Apéndice D

Bases para la exposición de los estudiantes

EXPOSICIONES para el BLOQUE II

1.- Las primeras teorías cosmológicas: Los milesios a) Tales, Anaximandro, Anaxímenes.

Investigar: a) su contexto histórico, b) todo sobre su biografía, c) todo sobre su teoría del origen del universo, de la vida* y algunas implicaciones éticas*, d) mencionar algunos de sus aportaciones científicas*.

*Si los abarca su teoría.

2.- Pitágoras. Investigar: a) su contexto histórico, b) todo sobre su biografía, c) todo sobre su teoría del origen del universo, la naturaleza y destino del ser humano y algunas implicaciones éticas.

3.- Heráclito. Investigar: a) su contexto histórico, b) todo sobre su biografía, c) todo sobre su teoría del origen del universo, la naturaleza humana y destino del ser humano, y algunas implicaciones éticas.

Explicar sus ideas sobre: el devenir, el logos, la dialéctica.

4.- Parménides. Investigar: a) su contexto histórico, b) todo sobre su biografía, c) todo sobre su teoría acerca del Ser. Explicar por qué se considera el primer metafísico.

5.- Los pluralistas: Empédocles, Demócrito y Anaxágoras.

Investigar: a) su contexto histórico, b) su biografía, c) todo sobre su teoría cosmológica.

6.- Los Sofistas: Protágoras, Gorgias y Calicles.

Investigar: a) su contexto histórico, b) biografía, c) Explicar en qué consisten sus principales enseñanzas.

7.- Sócrates: a) Investigar su contexto histórico, b) su biografía, c) su teoría ética.

d) Leer la Apología de Sócrates encontrar la idea central y las ideas secundarias con las que apoya la idea central, relatar brevemente el contenido de la obra y explicar su importancia.

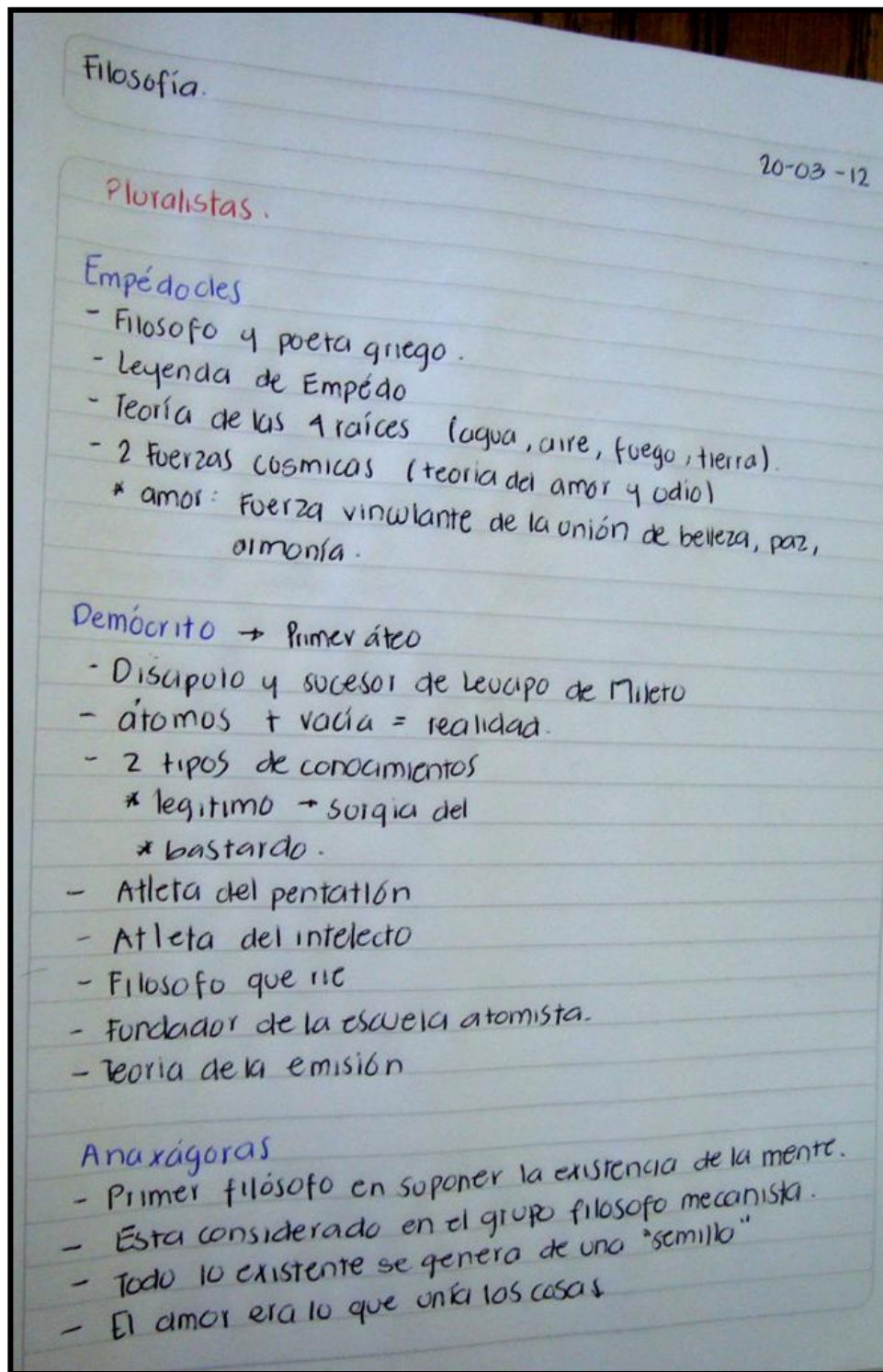
8.- Platón. Investigar: a) su contexto histórico, b) todo sobre su biografía, c) todo sobre su teoría metafísica o Dualismo (El mundo de las Ideas), d) Explicar con todo detalle su teoría política (La República), e) Explicar su teoría epistemológica (el mito de la caverna), y antropológica (el mito del carro alado).

9.- Aristóteles. Investigar: a) su contexto histórico, b) todo sobre su biografía, c) todo sobre su metafísica (las categorías, la sustancia primera y segunda), d) Explicar su teoría ética y política, e) explicar su teoría sobre la Lógica.

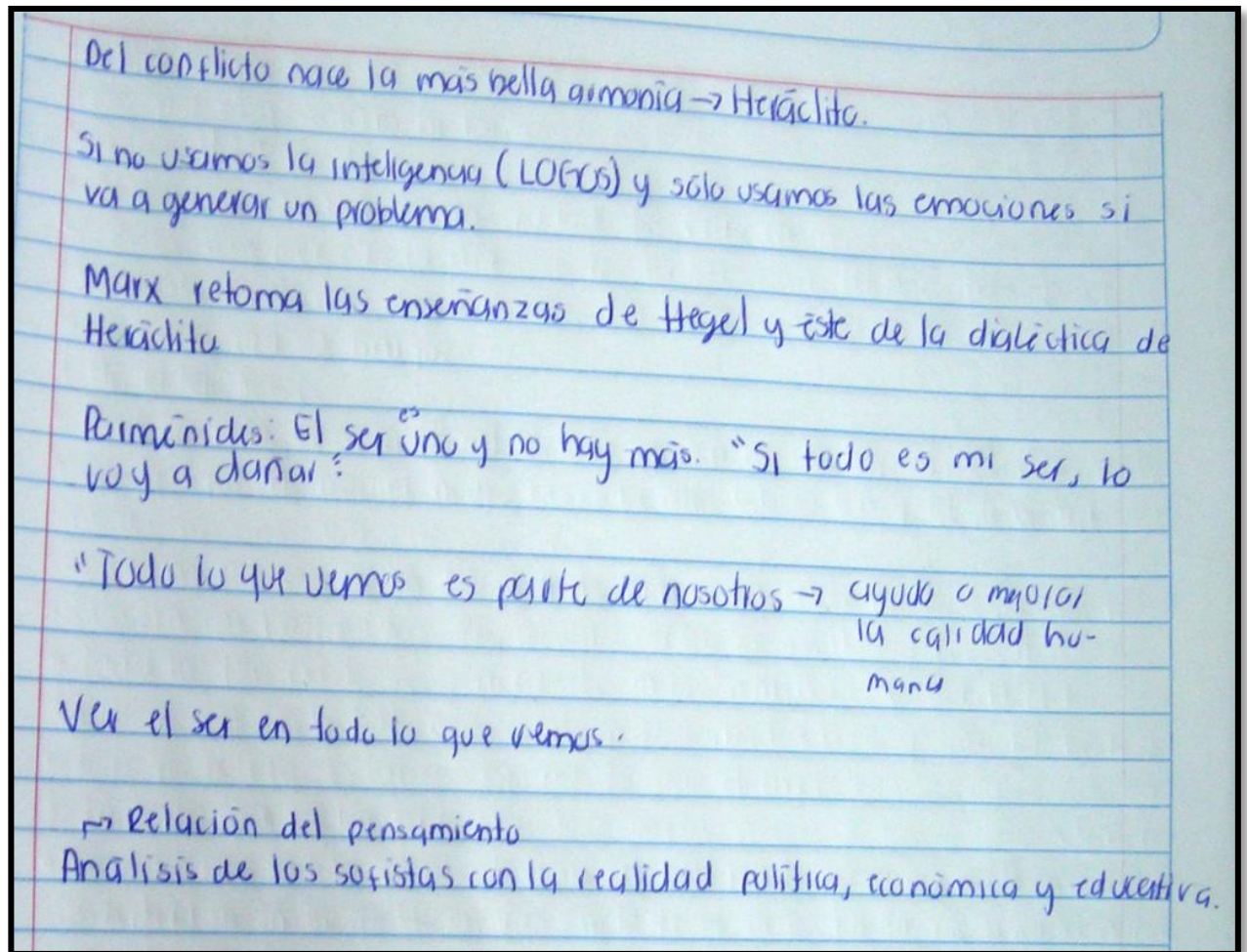
10.- Filosofía Helenística. Investigar: a) su contexto histórico, b) el epicureísmo, c) el estoicismo, d) el escepticismo, e) La influencia de la filosofía helenística en la historia.

Apéndice E

Producto del alumno 1



Producto del alumno 2



* Biografía y contexto histórico.

6. Parménides de Elea. → "vida parmeniana".

- Primer metafísico.
- Filósofo griego.
- Nació entre el 530 a.C. - 515 a.C.
- Ciudad natal: Elea (colonia griega del sur de Magna Grecia).
- Grecia estaba dividida en Polis.
- Período de crisis (los mercantes se basaban en el lujo y en la riqueza).

* Aportaciones.

- "El ser es, el no ser no es".
- Teoría del ser:
 - El ser no tiene principio o fin.
 - El ser es eterno.
 - El ser es continuo.
 - El ser es inmutable.
 - El ser es fijo y único.
- Intenta explicar una naturaleza que los sentidos no comprenden sino que se llega a ella por la razón.
- La verdad es el camino hacia el conocimiento (no la opinión).
- Lógica pura.
- "Lo que es no puede dejar de ser."
- El ser es un concepto abstracto.

* Importancia histórica.

- El objetivo del ser como objetivo fundamental del pensamiento marca un acontecimiento importante en la historia pues se inaugura una nueva manera de filosofar.
- La razón es la fuente del conocimiento verdaderos.

* Importancia personal.

- Me pareció muy interesante la idea que tenía de que el ser no tiene principio ni fin, es algo que realmente no puedo comprender. Esta exposición me lleva a valorar las aportaciones de los

C-15
20 de marzo de 2012

filósofos pues ellos dedicaron gran parte de su vida intentando dar una explicación racional de lo desconocido. Esto, para mí, es admirable.

* PLURALISTAS

7. Empédocles

* Biografía y contexto histórico.

- Poeta y filósofo griego.
- 484-424 a.C.
- Perteneciente a una familia acaudalada y famosa.
- Nació en Agrigento, Sicilia (una ciudad bastante próspera por sus intercambios comerciales con otras ciudades).
- Jugó un papel importante en la eliminación de la tiranía de Trasideo e instauró en su lugar una democracia.

* Aportaciones.

- Inventor de la retórica.
- Teoría de las 4 raíces eternas (rhicōmata): fuego, agua, tierra y aire (encuentra en la unión o confluencia de los cuatro elementos, o en su separación, el principio del cual habían tomado forma y ordenamiento todos los fenómenos y seres de la naturaleza).
- Las fuerzas capaces de producir la generación y el cambio: el amor y el odio (factores que mantenían salud y felicidad-amar).

* Importancia histórica.

- Gracias a su teoría de las cuatro raíces se anticipa la noción de elemento, como estado determinado de la materia.
- Una de sus mayores contribuciones es que a partir de su teoría, muchos filósofos verán en el amor la fuerza que nos arrastra a la búsqueda de la verdad y en el odio el poder que nos arranca la humanidad.

* Importancia personal.

- Me hace reflexionar de lo importante que es el amor pues realmente éste nos puede llevar a la felicidad. Por el lado contrario, el odio nos lleva a la enfermedad, a la destrucción e inclusive a la muerte.

8. Demócrito.

→ El filósofo que ric.
El 1er ato.

* Biografía y contexto histórico.

- 460 - ca. 370 a. de C.
- "Elegido por el pueblo".
- Nació en la ciudad de Abdera, hoy Tracia.
- Contemporáneo de Sócrates.

* Aportaciones.

- Descubrimientos en materia de geometría y su doctrina ética.
- Propuesta de una visión pluralista de la realidad, en la que los principios de todas las cosas son los átomos y el vacío o espacio.
 - ↳ los átomos son infinitos en número, distintos en forma y figura, inalterables por su dureza, y se mueven en el vacío atraídos por un torbellino llamado necesidad.
- El choque de átomos produce los fenómenos y seres del universo.
- Procesos de rarefacción y condensación de los átomos.
- Para él existía el conocimiento legítimo y el bastardo.
- Para él, el objetivo de la vida consistía en el bienestar del ánimo.

* Importancia histórica.

- Desarrolló la teoría atómica del universo, sus propuestas dan un nuevo salto en la consideración filosófica de la realidad física. Y no son divinidades, ni elementos los que dan cuenta de la realidad, sino partículas de materia en su constante interacción.
- Varios científicos retoman sus ideas tiempo después.

* Importancia personal.

- Me llevó a reflexionar que en mi vida debe existir un equilibrio para poder entonces tener un bienestar. Además, me hace entender cómo las teorías propuestas por filósofos como Demócrito sirvieron de base para las que nosotros tenemos actualmente.

9. Anaxágoras.

* Biografía y contexto histórico.

- 500-428 a. de c.
- Nació en Jonia, en la ciudad de Clazōmenes.
- Ocupación persa lo lleva a trasladarse a Atenas hacia el 483 a. c., donde vivió la mayor parte de su vida.
- Pericles era su amigo.

* Aportaciones.

- Primer filósofo en plantear la existencia de una Inteligencia Superior, que llamó el nous, responsable del orden y la armonía cósmica.

↳ El nous es infinito y autónomo, sin mezcla.

- "En un inicio, todas las cosas estaban juntas y revueltas".
- Todo lo que existe se genera de unas "semillas" (spermata).
- Propuso que el sol era una masa metálica y que la Tierra era plana y estaba suspendida por el aire.

* Importancia histórica.

- Anaxágoras prácticamente destronó al Sol y a la Luna como dioses para convertirlos en trozos de piedras candentes (ideas totalmente revolucionarias en su época).
- Intentó resolver el problema del ser y del devenir.
- Fue el primero en dar al mundo, o a la vida, un origen mental.

* Importancia personal.

• Filósofos, como Anaxágoras, son de gran inspiración para mí ya que me motivan a andar por el camino de la vida reflexionando sobre la realidad que está presente todos los días. Me animan a no guardar mis dudas o preguntas en un baúl olvidado sino buscar una respuesta para cada una de ellas. En fin, estas exposiciones fueron de gran utilidad para mí.

C-16
21/marzo/2012

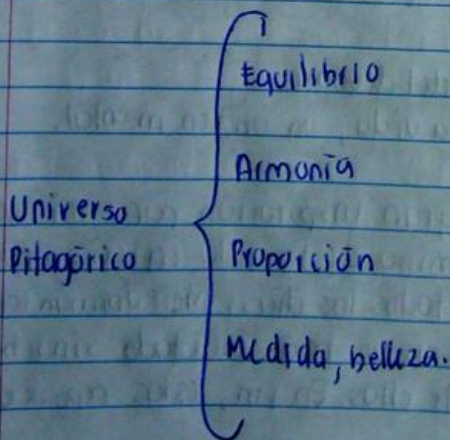
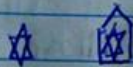
Hay un sólo ser que es único, el rostro, la belleza, el espejo, todos son uno mismo.

Pitagoras

- * Número de oro \rightarrow Divina proporción
- * Pinturas \rightarrow Usan proporciones perfectas
- El número aparece hasta tres veces en la figura \rightarrow pirámide
- 1, 160, ϕ \rightarrow Número de Oro.

* Espiral de daltoro (aparece con los puntos de los rectángulos), aparece concha de caracol.

* Para identificar a los pitagóricos se usaba el pentagrama o pentágono estrellados.



Parménides: Pensar y Ser es lo mismo

Apéndice F

Examen de autoevaluación

PRESOCRÁTICOS: EXAMEN DE AUTOEVALUACIÓN

Ejercicios de retroalimentación sobre los presocráticos.

Coloca la letra correcta en el paréntesis

El siguiente fragmento corresponde a la Carta del Gran Jefe Seattle:

“¿Cómo se puede comprar o vender el cielo o el calor de la tierra? Esa es para nosotros una idea extraña.

Si nadie puede poseer la frescura del viento ni el fulgor del agua, ¿cómo es posible que usted se proponga comprarlos?

Cada pedazo de esta tierra es sagrado para mi pueblo. Cada rama brillante de un pino, cada puñado de arena de las playas, la penumbra de la densa selva, cada rayo de luz y el zumbido de los insectos son sagrados en la memoria y vida de mi pueblo. La savia que recorre el cuerpo de los árboles lleva consigo la historia de la piel roja.

Los muertos del hombre blanco olvidan su tierra de origen cuando van a caminar entre las estrellas. Nuestros muertos jamás se olvidan de esta bella tierra, pues ella es la madre del hombre piel roja. Somos parte de la tierra y ella es parte de nosotros. Las flores perfumadas son nuestras hermanas; el ciervo, el caballo, la gran águila, son nuestros hermanos. Los picos rocosos, los surcos húmedos de las campiñas, el calor del cuerpo del potro y el hombre, todos pertenecen a la misma familia.”

() 1.- Si relacionamos este texto con el pensamiento de los presocráticos:

1.- Nos recuerda la postura de Tales centrada en la importancia fundamental del agua pues se enfoca en los elementos que necesitan del agua para su existencia.

2.- Nos recuerdan el sentido de unidad, e indivisibilidad del Ser de Parménides.

3.- Vemos que enfatiza la diversidad y movimiento de los entes que plantea Heráclito.

4.- Encontramos los cuatro elementos propuestos por Empédocles.

5.- Nos recuerda que “Todo está en todo” como afirmaba Anaxágoras.

A) 1 y 5

B) 2 y 5

C) 1 y 3

D) 2 y 4

El siguiente fragmento corresponde a la Carta del Gran Jefe Seattle:

“Ustedes deben enseñar a sus niños que el suelo bajo sus pies es la ceniza de sus abuelos. Para que respeten la tierra, digan a sus hijos que ella fue enriquecida con las vidas de nuestro pueblo. Enseñen a sus niños lo que enseñamos a los nuestros, que la tierra es nuestra madre. Todo lo que le ocurra a la tierra, les ocurrirá a los hijos de la tierra. Si los hombres escupen en el suelo, están escupiendo en sí mismos.

Esto es lo que sabemos: la tierra no pertenece al hombre; es el hombre el que pertenece a la tierra. Esto es lo que sabemos: todas las cosas están relacionadas como la sangre que une una familia. Hay una unión en todo.

Lo que ocurra con la tierra recaerá sobre los hijos de la tierra. El hombre no tejió el tejido de la vida; él es simplemente uno de sus hilos. Todo lo que hiciere al tejido, lo hará a sí mismo.”

() 2.- ¿Cuál frase sintetiza la idea principal de este texto?

A) El hombre es un insignificante hilo de la vida.

B) Los padres tienen la obligación de educar bien a sus hijos.

C) La tierra será destruida.

D) La separación y la diversidad son una ilusión.

El siguiente fragmento está tomado del libro El Profeta de Gibran Jalil Gibran.

“...La belleza es la vida, cuando la vida descubre su sagrado rostro.

Pero vosotros sois la vida y vosotros sois el velo.

La belleza es la eternidad que se contempla a sí misma en un espejo. Pero vosotros sois la eternidad y vosotros sois el espejo.”

() 3.- En este fragmento, ¿de qué es una metáfora el espejo?

A) Del pensamiento B) Del velo C) De la belleza D) Del rostro

() 4.- ¿Al pensamiento de cuál de los siguientes filósofos se asemeja este texto?

A) Anaximandro B) Heráclito C) Parménides D) Empédocles

Los siguientes son fragmentos del pensamiento de Heráclito.

“El camino arriba y abajo son uno y el mismo.”

“En la circunferencia de un círculo comienzo y fin son uno.”

“En el rodillo de cardar uno y el mismo es el camino recto y el torcido.”

“El agua del mar es al mismo tiempo muy impura y muy pura. Para los peces es potable y saludable....”

“En los mismos ríos nos bañamos y no nos bañamos; somos y no somos.”

“Para el dios todas las cosas son bellas buenas y justas, pero los hombres hay cosas que se figuran injustas y cosas que justas.”

() 5.- En estas ideas Heráclito expresa que:

- 1.- Que sustancialmente no hay dualidad.
- 2.- La esencia de la realidad es la dualidad.
- 3.- La identidad de los contrarios.
- 4.- Que los contrarios a veces son contrarios y a veces son idénticos.
- 5.- Que los contrarios son irreconciliables.

A) 1 y 5 B) 2 y 4 C) 1 y 3 D) 2 y 5

El siguiente es un fragmento del mito náhuatl de la creación.

Tonacatecuhtli y Tonacíhuatl: pareja divina que dio origen al mundo y a la vida; son a su vez, desdoblamiento de la dualidad suprema Ometéotl.

Igual que éste, esta pareja es autocreada, eterna y fuente de toda vida, dio origen a cuatro deidades (desde el decimotercer piso del cielo, donde habitaba): Tezcatlipoca (rojo), Tezcatlipoca (negro), Quetzalcóatl (¿blanco?) y Huitzilopochtli (azul).

() 6.- ¿A cuáles de las teorías cosmogónicas de los presocráticos se parece?

A) De Anaximandro B) De Empédocles C) De Demócrito D) De Tales

Los siguientes son fragmentos del pensamiento de Heráclito.

“Pues una sola cosa es la sabiduría, conocer la inteligencia que gobierna todas las cosas por medio de todas las cosas.”

“La mucha erudición no enseña sabiduría.”

“La virtud más grande es ser moderado y la sabiduría hablar cosas verdaderas y obrar según naturaleza, conociéndola.”

“Hay posibilidad para todo hombre de conocerse a sí mismo y ser sabio.”

“Yo me busqué a mí mismo.”

() 7.- Para lograr _____ es necesario _____

A) El conocimiento/ la virtud.

B) La virtud/ la erudición

C) La sabiduría/el autoconocimiento.

D) la sabiduría/ La erudición

Los siguientes son fragmentos del pensamiento de Heráclito.

“Aunque este *Logos* existe siempre, los hombres son incapaces de comprenderlo....aun sucediendo todas las cosas según este *Logos*, parece que no tienen experiencia alguna de él...”

“Por ello es necesario seguir a lo común. Pero siendo el *Logos* común, la mayoría vive como si tuviera una inteligencia particular.”

“...Es sabio escuchar al *Logos*, y no a mí, y reconocer que todas las cosas son una sola.”

() 8.- En estos fragmentos Heráclito afirma que:

1.- El Logos se expresa mediante los sabios.

2.- El Logos es accesible a todos

3.- El Logos es la inteligencia particular de las personas.

4.- El Logos muestra una realidad que trasciende la dualidad.

5.- El Logos interviene en algunos casos.

A) 4 y 5

B) 2y 4

C) 1 y 3

D) 1 y 4

() 9.- Los pluralistas trataron de resolver el problema que les plantearon las teorías antagónicas de Heráclito y Parménides, es decir buscar la conciliación entre el Ser inmóvil, eterno e indestructible y el movimiento incesante y diversidad de los entes

De acuerdo a los pluralistas: Si el Ser es Uno ¿Cómo se vuelve múltiple?

A) El Ser no es uno sino múltiple, y esta multiplicidad no es eterna ni indestructible, ni inmutable.

B) El ser no es uno sino múltiple, y esta multiplicidad es eterna, indestructible e inmutable.

C) La multiplicidad de entes surgen de la unión y separación de los elementos primigenios eternos.

D) La multiplicidad de entes es un engaño de los sentidos, carece de realidad.

() 10.- Las diferencias entre Demócrito y Anaxágoras son:

A) Para Demócrito los átomos se empiezan a unir aleatoriamente y para Anaxágoras las semillas que dan origen al universo son dirigidas por una inteligencia llamada Nous.

B) Para Demócrito los átomos son indivisibles y existen en un número limitado y para Anaxágoras las semillas son divisibles e infinitas.

C) Para Demócrito el universo es absolutamente material y para Anaxágoras hasta la materia inanimada tienen espíritu.

D) Demócrito fue acusado de impiedad y tuvo que huir, en cambio Anaxágoras vivió felizmente en su ciudad natal Atenas.

La base del pensamiento cosmológico y filosófico de Lao-Tsé es el Tao.

...Lao-Tsé describe al Tao como el origen de todo, la fuente primordial de todo lo existente, tanto lo físico como lo abstracto, por lo que define al Tao como un concepto supe profundo de unidad primordial que escapa a la idea fijista y mítica de un dios, un ser, o cualquier otra personificación; contrariamente, Lao-Tsé describe al Tao como abstracto, amorfo, intangible, inaudible e inasible, por lo que las posteriores formas de la naturaleza han surgido del Tao, y así también lo que carece de forma, por lo que el Tao no se describe como una de estas dos cosas, sino como la primordialidad neutra de la cual todo lo demás surge, siendo así el origen cosmológico y esencia de todo lo existente... son las cosas definidas del universo las que fluyeron de las mutaciones constantes y consecuentes del Tao, por lo que éstas son las cosas que el hombre logra conocer y catalogar bajo nomenclaturas, pero el Tao en sí no es una cosa, sino que es la cosa en sí; no de la forma absolutista de imperatividad jerárquica,^[1] sino como esencia infinita generadora de los posteriores cambios que tomaron forma en las diferentes manifestaciones; por lo que tanto los seres vivos, los objetos inanimados, la Tierra misma y el Cielo, todos han de ser formas que surgieron de cambios anteriores de la propia naturaleza, siendo así la Naturaleza la Madre de todas las cosas, y en su punto ancestralmente neutral la Naturaleza no había adoptado formas pero existía en sí misma, y por sí misma fluyó y adoptó formas en las cuales manifestarse, y es a eso lo que Lao-Tsé llama Tao, explicando que Tao es sólo uno de los nombres posibles de darle, pero no el nombre original en sí, ya que son los hombres quienes requieren de nombrar las cosas para reconocerlas, pero la Naturaleza en sí misma carece de nombres ya que no los necesita...Lao-Tsé llama Ser (*You*) y No-Ser (*Wu*) a los dos aspectos ontológicos emergentes del Tao;^[11]^[22] el Ser como categorización de todo lo manifiesto y perceptible del Universo, englobando así todos sus aspectos y creaciones, y el No-Ser como el aspecto oculto y metafísico de la existencia, siendo éste la etereidad ontológica de lo manifiesto...

En base a la lectura anterior señala en cada caso si el enunciado es verdadero V o falso F.

() 11.- El Tao es como el Fuego que propone Heráclito: la esencia dialéctica del universo es movimiento y transformación incesante.

() 12.- El Tao es como el ser de Parménides Único, Eterno, Indestructible e Inmutable.

- () 13.- El Tao Es el Ser que ocupa la jerarquía más alta en todo el universo.
- () 14.- El Tao es como el Ápeiron de Anaximandro, el cual es indefinido e infinito y genera el universo a partir de un movimiento eterno que le es inmanente.
- () 15.- El Tao es la mente divina que ha creado el universo.
- () 16.- Lao Tsé explica el Ser y el No Ser de la misma manera que Parménides.

17-20.-En los siguientes recuadros, relaciona correctamente la columna de cada filósofo con el renglón o renglones que le corresponden.

| PRIMERO EN: | PARMÉNIDES | TALES | PITÁGORAS | ANAXIMANDRO | HERÁCLITO | ANAXÍMENES |
|---|------------|-------|-----------|-------------|-----------|------------|
| Proponer un elemento natural como <i>arjé</i> . | | | | | | |
| Proponer un elemento desconocido como <i>arjé</i> . | | | | | | |
| Proponer al Ser como única realidad. | | | | | | |
| Proponer una justicia universal. | | | | | | |
| Proponer una teoría evolutiva. | | | | | | |
| Negar el movimiento. | | | | | | |
| Aportar un mapa cosmológico. | | | | | | |
| Proponer un elemento racional como <i>arjé</i> . | | | | | | |
| Negar el mundo sensorial. | | | | | | |
| Explicar el proceso que genera al | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| universo. | | | | | | |
| Distinguir entre conocimiento y opinión. | | | | | | |
| Enseñar a buscar al Logos. | | | | | | |
| Proponer la identidad de los contrarios. | | | | | | |

Apéndice G

Rúbrica 1

1) EVALUACIÓN CONTINUA: ACTITUDINAL.

| CATEGORÍA | REGULAR MENTE (1) | SIEMPRE (2) | TOTAL |
|--|----------------------|----------------|-------|
| 1.- Escucha atentamente y con respeto a quien expone. | | | |
| 2.- Demuestra una actitud de trabajo colaborativo. | | | |
| 3.- Cumple con sus tareas en tiempo y forma. | | | |
| 4.- Utiliza su espacio físico y el tiempo de la clase, únicamente para las actividades propias de la clase en curso. | | | |
| 5.- Mantiene apagado su celular durante el curso de la clase. | | | |
| 6.- Toma notas en clase. | | | |
| PROMEDIO | | | |

Rubrica 2: Rúbrica para evaluación de una exposición**4) RÚBRICA PARA EVALUACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN**

| CATEGORÍA | DEFICIENTE | REGULAR | EXCELENTE | TOTAL |
|---|------------|---------|-----------|-------|
| 1.- Se presenta a tiempo. | | | | |
| 2.- Demuestra una investigación completa de su tema. | | | | |
| 3.- Demuestra plena comprensión de su tema: expone en sus propias palabras sin leer ni “recitar” información memorizada. | | | | |
| 4.- Expone de manera fluida y coherente. | | | | |
| 5.- Utiliza equilibradamente su tiempo. | | | | |
| 6.- Se apoya en material visual o audiovisual: mapas, fotos, ordenadores gráficos, ilustraciones, etc. según sea el caso. | | | | |
| 7.- El material de apoyo que utiliza se puede observar desde los lugares más alejados del expositor. | | | | |
| 8.- Demuestra una buena coordinación con su equipo. | | | | |
| 9 y 10.- El equipo coordinó bien todas sus actividades. | | | | |
| TOTAL | | | | |

REFERENCIAS

Referencias

- Angulo, Y; Suárez, R & Polanco, V. (2011). Filosofía: enfoque por competencias. México: Santillana. Pp. 223
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Asociación Filosófica de México (s/ f). *Número de titulados como licenciados en filosofía en 2003*.
- Bacon, F. (trad. de 2003). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. Pp. 353
- Barton, D.; Hamilton, M. & Roz Ivanic (1999). *Situated literacies: Reading and writing in context*. USA: Routledge. Pp. 239
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Pp. 117
- Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Madrid: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bryman, A. (2001). *Ethnography*. 1(X). California: Sage.
- Bustingorry, S., Sánchez, I., e Ibáñez, F. (2006). *Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico*. Chile: Estudios pedagógicos 1(32) 119-133
- Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (2008). *Tabla general de ubicación profesional*. México.
- Concepción, D. (2004). Reading Philosophy with Background Knowledge and Metacognition. *Teaching Philosophy*, 27(4): 351-368

- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. University of Nebraska, Lincoln*. California: Sage.
- Daros, W. (1998). *La filosofía posmoderna ¿buscar sentido, hoy? Según Gianni Vattimo*. Argentina: CONICET-CERIDER.
- De Ketele, M. (2008). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Revista de curriculum y formación del profesorado. 12(3): 1-12
- Descartes, R. (trad. de 1999). *El discurso del método*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dewey, J. (1997). *Experiencie and Education*. USA: Simon & Shuster.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo número 442*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo número 444*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008
- Diario Oficial de la Federación (2009). *Acuerdo número 448*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5095415&fecha=23/06/2009
- Dirección General del bachillerato (s. f.). *Dirección General de Planteles*. Recuperado de <http://dgb1.sep.gob.mx/subpa1.php>
- Dirección General del bachillerato (2009). *Programas de estudio*. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio.html
- El Universal (2009, 11 de mayo). *Buscan inclusión en materias filosóficas en bachillerato*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/notas/597178.html>
- Ferrater, J. (2009). *Diccionario de Filosofía: Edición de bolsillo*. España: Ariel.
- Foucault, M. (2003). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gee, J. (2011). *An introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Second edition. UK: T&F
- Gess-Newsome, J. & Lederman N. (Ed.) (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Educations*. Utah: Kluwer academic publishers. Pp. 320
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata. 373-403

- Grossman, P.; Wilson, S.; Shulman, L. (2005). *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado. 9(2). España.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Gould, J. (2007). *Integrating Philosophy Courses in Learning Community Formats*. Teaching Philosophy. (30)3 309-326
- Heidegger, M. (2000). *El final de la filosofía y la tarea del pensar*. En. Tiempo y Ser. Madrid: Tecnos
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. and Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- INEE (2011). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. INEE: México
- Kirk, C. & Shofield, M. (1999). *Los filósofos presocráticos*. Parte uno. Madrid: Gredos. Pp. 605
- Tse, L. (trad. de 2008). *Tao Te Ching or the Tao and its characteristics*. USA: The floating press
- López, G.; Tinajero, G. & Pérez, C. (2006). *Jóvenes, currículo y competencia literaria*. REIE. (8)2.
- López, G.; Carrasco, A. y Peredo, M. (2008). *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia*. Editorial Universitaria: México. 80-81.
- Maughn, G. (2007). *A framework for facilitating Classroom Dialogue*. Teaching Philosophy. (30)1 59-84
- Malone-France, D. (2008). *Composition Pedagogy and Philosophy Curriculum*. Teaching Philosophy. 31(1), 59-86.
- Miller, Th. (1995). *Developing Philosophical Literacy: The student as Apprentice*. Teaching Philosophy. (18)1 39-57
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Filosofía y ciudadanía*. España. Recuperado de http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/19184

- Moje, E. (2007). *Developing Socially Just Subject-Matter Instruction: A review of the literature on Disciplinary Literacy Teaching*. *Review of Research in Education* 31(X), 1-44
- Moje, E.; Kamil, M.; Pearson D. & Afflerbach, P. (2011). *Handbook of Reading research. Volume IV*. USA: Routledge.
- Mondolfo, R. (1966). *Heráclito: textos y problemas de su interpretación*. México: Siglo XXI. Pp. 192
- Nystrand, M.; Gamoran, A. Kachur, R. & Prendergast, C.(1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of Language and Learning in the English Classroom*.USA: Teachers College Press. Pp. 139
- Observatorio Filosófico de México (2008) *Declaración por la filosofía*. Recuperado de <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
- Ormerod, F. e Ivanovic, R. (1999). *Texts in practices en Situated Literacies, Reading and writing in context*. Edited by Barton, D.; Hamilton, M. e Ivanovic. R. Routledge: London and New York. 91-107.
- Park, S. y Oliver, S. (2007). *Revisiting the conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals*. IOWA.
- Pass, S. & Willingham, W. (2008). *Teaching Ethics to High School Students*. Heldref Publications. 23-30
- Perrenoud, Ph. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen.
- Platón (1997). *Diálogos: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. España: GREDOS. Pp.302
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. 22ª Ed. Madrid. Recuperado de: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=filosofía
- Romano, C. (2002). *¿Por qué filosofamos? Segundas jornadas filosóficas de bienvenida: por qué filosofar*. BUAP. 59-61
- Russell, B. (1995). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Colección Labor
- Salazar, Augusto (1995). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 37-63.

- Salazar, S., (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). 1-18
- Sanabria, J. (1995). *Lógica*. México: Porrúa. 1-36
- Segall, A. (2004). *Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/ the content of pedagogy*. *Teaching and Teacher Education*. 1(20). 489-504
- Secretaria de Educación Pública (2011). *Programa de estudio de filosofía*. Pp. 1-35
- Secretaria de Educación Pública (2010). *Programa de estudio de ética y valores*. Pp. 1-30
- Skipper, R. (2005). *Aliteracy in the Philosophy Classroom*. *Teaching Philosophy*, 28(3), 261-276.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*. 1(57)
- Shulman, L. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*. 15(2) 4-14
- Shulman, L. (2001). *Conocimiento y enseñanza*. *Estudios Públicos*. (83) 163-196. Recuperado de www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf
- Torres, J. & Vargas, G. (2010). *Educación por competencias. ¿Lo idóneo?*. D.F.:Torres Asociados.
- UABC (2003). *Mapa curricular de la licenciatura en Ciencias de la Educación*. Recuperado de <http://fcays.ens.uabc.mx/subdireccion/MapasCurri/MapaLCE.pdf>
- UABC (2006). *Plan de estudios para la licenciatura en Historia*. Recuperado de <http://www.uabc.mx/formacionbasica/guiac/documentos/historia.pdf>
- UNESCO, (2007). *Philosophy: A school of freedom, Teaching philosophy and learning to philosophize*. Francia: UNESCO. Pp. 302
- UNESCO (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Francia. 25-37.
- UNESCO, (2011) *La filosofía: Una escuela de la libertad, Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar*. México: UNESCO. 1-302

- Vargas, Gabriel (2010). *¿De quién y para quién es la filosofía? Diez tesis*. Coloquio “El papel de la filosofía en la Educación Media Superior”. Recuperado de <http://gabrielvargaslozano.wordpress.com/>
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of education*. Cambridge University Press: USA. 231-241.