



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
CAMPO DE CONOCIMIENTO: FILOSOFÍA**

**APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE PROBLEMAS FILOSÓFICOS**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA:**

**CLAUDIA KARINA HUERTA RAMOS**

**TUTORA PRINCIPAL: DOCTORA OLIVIA MIRELES VARGAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA  
EDUCACIÓN**

**COMITÉ TUTOR**

**DOCTOR VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES  
DOCTOR ARMANDO RUBÍ VELASCO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior</b> .....	7
1.1 Educación Media Superior en México (EMS): De humanista a globalizada ..	8
1.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y enfoque por competencias .....	19
1.3 Lugar de la filosofía en la EMS .....	26
1.4 Filosofía como asignatura en la EMS.....	34
<b>Capítulo 2. Enseñanza de la filosofía para la EMS</b> .....	40
2.1 Filosofía y su naturaleza problemática .....	41
2.2 Enseñanza de la filosofía como filosofar .....	51
2.3 Enseñanza de la filosofía y competencias .....	55
<b>Capítulo 3. Rumbo a una didáctica filosófica</b> .....	70
3.1 Aspectos de la planeación y el contexto escolar.....	70
3.2 Propuesta didáctica: análisis de problemas filosóficos .....	75
3.3 La práctica docente en observación y las reflexiones finales .....	87
<b>Conclusiones</b> .....	104
<b>Bibliografía consultada</b> .....	110
<b>Anexos</b> .....	120



## Introducción

El presente trabajo, consta de tres capítulos que, si bien podrían valerse por sí mismos, se articulan al tratar de responder, ¿cómo puede enseñarse filosofía en el nivel medio superior? Para responder esta pregunta, se parte de varios hechos, el primero es que la enseñanza en general no es un proceso aislado que conste de dos participantes y un espacio físico: docente-estudiantes y salón de clases; más bien veremos que ella gira en torno de otros intereses más allá de los educativos, en primer lugar, los económicos. Un país guía sus modelos educativos de acuerdo al papel que desempeña dentro de la economía mundial, por ello, tiene que responder a ciertos criterios que la propia globalización le dicte.

Esto nos lleva a un segundo hecho: una vez establecido el modelo educativo, las instituciones deben alinearse a las características con las que contará la educación a partir de ese momento, pues no solamente su país, sino el mundo entero estará pidiendo esa formación para los estudiantes, para que más adelante, puedan cumplir cierta función en la sociedad globalizada. El tercer hecho, es que el docente, tiene que asirse a los requerimientos tanto académicos como administrativos que la institución en la que labora le solicite.

En ese sentido, el profesor debe sujetarse a un programa de estudios, y en la medida de lo posible, apegarse tanto a los contenidos, como a los temas o bibliografía que ahí se especifican con el firme cometido de enseñarlo de la mejor manera a los alumnos. Es en ese momento, en el que el profesor tiene poder de acción; su trabajo se rige por un programa; y éste se conduce de acuerdo a lo señalado por una institución educativa; ella orienta sus esfuerzos con base en los objetivos que el Estado le demanda y éste encauza su trabajo para seguirle el paso los demás países, pero el maestro tiene un

poder de decisión que ninguno otro en esta cadena tiene: ¿cómo impartir la clase?

Así, el profesor es libre, ya que puede elegir de qué forma conducirá su docencia. Puede dictar, leer toda la clase, hacer presentaciones electrónicas, pedir que los alumnos expongan, que hagan exámenes, que lean miles de páginas o puede elegir ser un acompañante de los estudiantes y llevarlos (en un primer momento) hacia un punto en el cual ellos se cuestionen ¿por qué las cosas son de cierta manera y no de otra? De este modo, la pregunta siempre será más importante que la respuesta; el hecho de cuestionarse es el primer paso para problematizar. Ese es el propósito del presente trabajo, elaborar una propuesta didáctica que, a partir del enfoque por competencias -impuesto en este momento en la educación mexicana- lleve a los alumnos a cuestionarse sobre la realidad por medio de la filosofía y sus problemas.

Para mostrar lo anterior y como ya se dijo, este trabajo se divide en tres capítulos, en el primero “Enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior”, se expone el lugar que la filosofía ha ocupado en la educación mexicana en general y como asignatura en el bachillerato, para tal efecto, se esboza una línea del tiempo en la cual se muestran los cambios de ideología que ha tenido la educación en México en los últimos cien años, se parte de una educación que busca formar seres humanos con valores morales que tengan arraigo hacia su tierra; con el paso de los años, esta noción centró sus esfuerzos en que los mexicanos se sintieran orgullosos de serlo; la visión nacionalista, a partir de los años ochenta con la entrada de México a la economía global, la educación encaminó su andar hacia el mercado laboral y la comercialización de productos y de conocimientos. En ese tenor, la filosofía parecía como un saber poco útil, al punto de considerarse una asignatura de segundo orden de la cual fácilmente se podía prescindir. Afortunadamente, la filosofía continúa como materia en las escuelas del nivel medio superior, lo que nos da esperanzas de seguir formando seres humanos que reflexionen

sobre su entorno y no sólo dediquen sus esfuerzos a las actividades laborales que el mundo les exige.

Para ubicar a la filosofía y su enseñanza en un espacio académico del nivel medio superior, se eligió al Colegio de Bachilleres, ya que esta institución (sin ser la única), ha puesto todos sus esfuerzos en apearse en tiempo y forma a los acuerdos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de la cual se hace un recuento que muestra sus atributos y objetivos, para vincularlo en última instancia a la labor de la enseñanza de la filosofía en esta institución.

El segundo capítulo parte de la concepción propia de filosofía para señalar cómo podría ser su enseñanza, la diferencia que existe entre la simple impartición de meros contenidos y el paso hacia el filosofar, que consiste en reflexionar de manera crítica sobre los conflictos que aquejan a la sociedad, en otras palabras: que el alumno aprenda a problematizar; lo que nos lleva a definir qué son los problemas filosóficos cuáles son sus diferentes ramas de estudio. Esto nos conduce a una reflexión sobre el paso de una enseñanza de la filosofía a una enseñanza filosófica, es decir, que a partir de los problemas propios de la filosofía se lleve a cabo su enseñanza. En último lugar se hace un análisis al enfoque por competencias desde el punto de vista pedagógico, en otras palabras, se presentan sus definiciones y formas de trabajo, la postura que se adoptará será la constructivista planteada por el autor Phillippe Perrenoud.

Asimismo, se busca una mediación entre dicho enfoque y la enseñanza de la filosofía, para este fin, se utilizan elementos del aprendizaje significativo, en este caso, la técnica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con todo esto presente, se sientan las bases para realizar la propuesta didáctica que se explicará en el siguiente capítulo.

El tercer capítulo, en el cual se sintetizan los dos anteriores en una estrategia didáctica, se narran los tres momentos de la práctica docente, en



primer lugar, se desarrolla la planeación que, con base en los postulados del capítulo anterior se lleva a cabo bajo la estrategia del ABP como método de enseñanza, cobijado por el enfoque por competencias y desde el problema filosófico de la existencia que iniciará con la interrogante: *¿qué significa ser?*

En este punto diremos *grosso modo* que un problema filosófico es aquél que, a partir de la curiosidad humana, intenta tanto analizar, como explicar racionalmente fenómenos que se presentan en el entorno de los individuos. Si bien un problema filosófico no es igual a una pregunta, ésta es el punto de partida para aquél; por lo cual, están íntimamente ligados en el camino hacia una resolución satisfactoria, mas no definitiva o acabada, puesto que la filosofía no tiene respuestas irrevocables.

El segundo momento, es la puesta en marcha de la propuesta didáctica, que se desarrolla a profundidad en el capítulo segundo, en ese aspecto, se relata qué sucedió en las sesiones dedicadas a llevar a cabo la metodología expuesta. Así, se hacen evidentes las contingencias que surgen durante las clases impartidas y la manera en que el docente sale adelante a pesar de ellas, pues debemos tener en claro que una planeación es simplemente una proyección de aquello que queremos llevar a cabo, pero ésta es flexible, no estática y está sujeta a factores externos que podemos o no imaginarnos, pero que tenemos que sortear para llevar a buen puerto nuestros objetivos educativos.

En último lugar, se hace una reflexión sobre el desempeño docente durante las sesiones impartidas con el fin de hacer una autoevaluación sobre las cualidades de la práctica y las oportunidades de mejora a favor tanto de los estudiantes como de la educación en general. Cabe decir, que la autocrítica es por demás difícil, pues se tenderá a ser muy permisivo con uno mismo o muy rígido, así entonces, es preciso encontrar el punto medio que nos ayude a ser lo más objetivos que se pueda para mejorar en nuestros puntos débiles para no conformarnos con ellos y volvernos docentes

estáticos, que más allá de actualizarse, perpetúan sus deficiencias y se vanaglorian en ellas.

A manera de cierre, las conclusiones amalgaman los tres capítulos al repensar críticamente cada uno de ellos, asimismo, se reflexiona críticamente sobre las cualidades y puntos débiles de la práctica docente todo ello para mejorar el propio desempeño para los años venideros con el fin de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases.

Sin entrar en detalles, se dirá que en la práctica docente, se confirmó una sospecha: para lograr todos los objetivos que la enseñanza de la Filosofía se propone, es decir, formar seres humanos que analicen y critiquen su entorno, hacen falta más que unas cuantas sesiones, en las cuales se desarrolle un tema, es preciso dedicar más tiempo, un curso entero, idealmente acompañar durante todo el bachillerato a los estudiantes para que la estrategia funcione a cabalidad. La práctica docente en un grupo que no le pertenece al profesor, es artificial; en otras palabras, cuando no conoces al grupo, ni ellos a ti, hay tensión, los estudiantes tenderán a comparar al maestro practicante con el titular; llevarán a cabo las actividades, pero de manera superficial, pues tienen la idea de que son clases “de mentiras”, que “no cuentan”; en ese sentido, se sugiere a los próximos maestrantes que, de ser posible, realicen esta práctica con grupos propios, para que sus resultados sean lo más objetivos que puedan ser.

Por todo lo anterior y ante las reformas educativas que incorporan el enfoque por competencias al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), así como la preocupación que el docente de filosofía tiene sobre cómo impartir la materia con base en esta orientación pedagógica, en este trabajo se sustenta que en el terreno de la Enseñanza Media Superior la *enseñanza de la Filosofía* (concebida como la historia del pensamiento filosófico, los autores, sus obras, sus ideas, sus sistemas, propuestas, entre otros) y el *filosofar*, es decir, la tarea de poner en duda, analizar y responder a los problemas del

mundo, nos inviten a desarrollar una actitud filosófica, que implica además de lo anterior, sospechar, cuestionarse, criticar o reflexionar nuestro entorno.

Asimismo, privilegiar el respeto a la diversidad que existe dentro de la filosofía misma y que se fomente la reflexión filosófica a partir de los problemas propios de ésta sobre temas actuales como la justicia, la sociedad, el ser humano o la política, la democracia, entre otros. Con ello, se intenta que los alumnos del nivel antes mencionado comprendan la naturaleza crítica de la filosofía y que desarrollen las habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales que el perfil de egreso de la EMS busca fomentar bajo el enfoque por competencias, con el cual la enseñanza filosófica es totalmente compatible, pues ambos persiguen el mismo fin: que los individuos tengan la capacidad de afrontar metódicamente un problema, cualquiera que éste sea.

Igualmente, se pretende contribuir a elevar la enseñanza de la filosofía a una didáctica de la filosofía y que se le tome en cuenta como un problema filosófico *per se*.

# Capítulo 1. Enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior

[El] deber me obliga a declarar que yo no he de conformarme con estar aquí bien pagado y halagado en mi vanidad, pero con la conciencia vacía porque nada logro.

Vasconcelos, 1920

En 2008 entró en vigor la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y con ella, surgieron un sinnúmero de críticas sobre su implementación y propósitos; específicamente, los estudiosos de la Filosofía, se alarmaron ante la eventual desaparición de la materia en este nivel educativo. Pese a estas acusaciones, la enseñanza de la Filosofía ha permanecido en los bachilleratos mexicanos, por lo cual, el eje que guiará este trabajo es la siguiente afirmación: la enseñanza filosófica ha estado presente en la educación de este país, no solo como asignatura del nivel medio superior, sino como fundamento ideológico y hasta constitucional en la educación mexicana. A pesar de todas las modificaciones que se han hecho a los planes y programas de estudio del bachillerato, la Filosofía ha permanecido dentro de ellos y sigue vigente<sup>1</sup>; con esto en mente, es tarea de todo docente de Filosofía darle el valor intrínseco que ella tiene y hacerla operable en cualquier teoría, modelo o enfoque pedagógico que se incorpore a la educación.

Para dar cuenta de todo lo anterior, este capítulo hace un esbozo sobre la noción de educación en general que hubo en México desde principios del siglo XX, hasta nuestros días y cómo ésta se fue transformando tanto en sus fines como en sus principios y propósitos sobre todo en los años ochenta a partir de la entrada de México en la economía global. Desde ese momento,

---

<sup>1</sup> Si bien podría ponerse en cuestión cuáles son los contenidos que se imparten y cuáles deberían ofrecerse dentro de esta materia, esto no será motivo de discusión en esta indagación.

la educación pasó de ser una formación humanista centrada en el nacionalismo a una instrucción para la productividad y la inserción al mercado laboral, lo que dio como resultado que años más tarde, en el nuevo milenio, se implementara el enfoque por competencias en la educación mexicana.

Finalmente, se analiza la situación actual de la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato mexicano bajo el enfoque por competencias. Para ello, se ubica a la filosofía y su enseñanza en un entorno escolar, que en este caso es el Colegio de Bachilleres, debido a que dicha institución se ha apegado con más rigor a los acuerdos de la RIEMS.

### **1.1 Educación Media Superior en México (EMS): De humanista a globalizada**

La EMS está enfocada en ofrecer enseñanza a los adolescentes de entre 15 y 18 años; es posterior al nivel básico que comprende preescolar, primaria y secundaria y anterior al nivel superior, lo cual la ubica en un punto estratégico porque, por un lado, consolida los aprendizajes de la educación básica y por otro, prepara para el nivel superior, además de atender a las necesidades de la formación general, así como encaminar hacia las actividades laborales. La EMS tiene una multiplicidad de subsistemas, en tres modalidades (Alcántara y Zorrilla, 2010):

1. Bachillerato general o propedéutico: el alumno accede al estudio de las diferentes disciplinas humanísticas, científicas y tecnológicas a fin de contar con una formación que lo ayuden a realizar sus estudios profesionales de nivel superior.
2. Bachillerato bivalente: combina una formación profesional en el ámbito técnico con los estudios que ofrecen una preparación para los estudios superiores, preferentemente los de índole tecnológica, pero no exclusivamente.

3. La educación profesional técnica: surgió en la década de los setenta como una manera de capacitar a los estudiantes para el trabajo, así como los procesos de producción en aras de vincular la educación con las necesidades productivas del país, sobre todo, para proporcionar una nueva oferta educativa al nivel medio superior.

La misión de la EMS, sin importar su modalidad, “es ante todo que el alumno aprenda a pensar y recrear para sí la comprensión del mundo y de sí propio y se convierta por ello en sujeto de la cultura” (Bazán: 2001, 37). En otras palabras, el éxito del bachillerato y de toda educación en general, debería ser que todos sus egresados sean seres humanos cultos, útiles (en términos pragmáticos) para la sociedad y sobre todo, que sepan enfrentarse a los retos que se les presenten en la vida cotidiana, escolar y laboral, es decir, saber resolver problemas, cuestionar, preguntar, preguntarse, tener conciencia de sí y de lo otro. Asimismo, que gracias a una formación sólida sean capaces de incorporarse críticamente en la economía actual y favorezcan el desarrollo nacional por medio del bienestar social.

En ese sentido, los propósitos de las diferentes escuelas que constituyen la EMS son: enseñar a los alumnos a desarrollar competencias (capacidades o habilidades), técnicas, valores, actitudes y conocimientos teórico-prácticos para seguir una educación superior o para su inserción en el ámbito laboral, si las circunstancias no les permiten seguir estudiando o ya no desean continuar. Con ello se intenta mejorar tanto la productividad como la competitividad del país al insertarse en la vida económica, además del desarrollo de la sociedad, pero sobre todo el personal. Es decir, este nivel debe responder a la necesidad de apoyar el proceso de formación integral del estudiante, pues se busca que los alumnos desarrollen un pensamiento ordenado, abstracto que les impulse a consolidar una visión objetiva de la realidad. La EMS también tiene otro propósito, que corresponde a la esfera

macro, es decir, a lo referente con las condiciones propias del país: las necesidades del modelo económico de México que requiere de individuos que lleven a cabo sus tareas con eficacia, calidad, también productividad, en este sentido, podemos apreciar que un modelo educativo se vincula directamente con la manera en la cual participa cada país en la economía global, por ello, se reformulan los contenidos, que ligan a los planes y programas de estudio a las obligaciones adquiridas con otros países, así como a las necesidades inmediatas del país.

De este modo, la enseñanza en general, está enteramente interconectada con las condiciones socioeconómicas de cada país, lo que nos muestra que no es un proceso que se limite al salón de clases, los estudiantes y el profesor; por tanto, no podemos hablar de un modelo educativo imparcial, ni objetivo, porque siempre estará cargado de ideología, entendida como “un conjunto de creencias, opiniones e ideas sobre el ser humano, la sociedad, la historia y el mundo, que proporciona un sistema de representación mental y un conjunto de significaciones desde las cuales el individuo se percibe en el mundo y percibe la realidad” (González: 2001, 22). Entonces, la educación tenderá a responder las necesidades de la sociedad de un tiempo específico.

Por todo lo anterior, cuando hablamos de educación en general, frecuentemente nos referimos a la educación institucionalizada, es decir, la que forma parte de un sistema, en ese sentido, la educación es una repetición de patrones que se mueven en círculo para el sistema. En el caso específico de la educación escolar, se busca enseñar un conocimiento conceptual y abstracto, que en su propia abstracción, presupone que para aprehender el conocimiento, basta con explicarlo teóricamente y después ofrecer algunos ejemplos de cómo podría aplicarse eso que “aprendimos” en diversas situaciones de la vida cotidiana; sin embargo, con el paso del tiempo se ha observado que esto no ocurre y que quien no llega a estos objetivos, es

juzgado (inclusive por sí mismo) por no ser lo suficientemente “bueno” en la escuela. Si ponemos como ejemplo la enseñanza de las ciencias, el primer acercamiento que tienen los estudiantes no es con el acontecimiento a estudiar, sino con el libro de texto, que le ofrece datos sobre ese fenómeno, pero no el hecho en sí.

Así pues, el alumno desde que inicia su educación escolar, tiene que *aprender a ver*, no con los ojos, sino a través de una mediación que de acuerdo a los hábitos y convenciones de su cultura le dirán qué y cómo debe observar o comprender las cosas, en ese sentido, *aprender a ver*, es una construcción que sólo tiene cabida si hay un consenso social, el que no ve como dicta la sociedad, será marginado por este sistema. En este sentido, se observa que la escuela, también tiene una función meramente reproductiva (Lemke: 1994).

Cuando un individuo desarrolla esa habilidad, se le llama inteligente, entonces la escuela y los profesores le alaban y le premian, lo cual genera discriminación hacia los otros que no alcanzan a adquirir este hábito, porque la institución ya no se interesa en enseñar a estos individuos, por creerlos fracasos escolares. Por todo lo anterior, cabe hacer una crítica a las concepciones de la educación moderna que sostienen que es posible el conocimiento objetivo, independientemente del observador; pues el conocimiento es una construcción que analiza la forma en la cual usamos nuestro patrimonio cultural para comprender al mundo (Luhmann: 1996).

En ese sentido, cuando se habla de educación se establece que es una práctica social, entonces, el sistema educativo es producto de un análisis en el que han intervenido los distintos sectores de la sociedad, incorporando nuevas metodologías, alianzas y participaciones, de acuerdo a la concepción de lo que aquélla debe ser, es decir, la educación como proceso formativo implica otras actividades más allá de las institucionales, como las prácticas sociales que se dan en el hogar o en la crianza, o aquello que se aprende con



base en la experiencia y a lo largo de la vida. En este punto podemos hablar de la educación permanente, que en nuestros días podría ser compatible con el enfoque por competencias (como se verá más adelante), pues el desarrollo de las mismas, es un proceso constante, permanente e inacabado en el cual se van perfeccionando las habilidades, capacidades y actitudes desde la educación preescolar hasta el desarrollo profesional en ámbito laboral.

En otro orden de ideas, al hacer un recuento sobre los fines de la educación en México, podemos apreciar que, dependiendo del contexto del momento en el país, será el modelo de hombre que quiere formarse; por ejemplo, en las primera décadas del siglo XX, y sobre todo con el filósofo José Vasconcelos, que encabezó la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se “proclamó que la educación sería la base de la mexicanidad y que por medio de ella se consolidarían los valores nacionales cuando todos adquirieran el sentimiento de pertenencia a la República y que se reconociera el valor de haber nacido en este suelo” (Ornelas: 1998, 81). Es decir, había una visión humanista que hacía hincapié en formar una identidad nacional pues con el paso de la Revolución de 1910, aquélla se había visto mermada; para lograr este objetivo, primero había que educar al pueblo, por lo cual Vasconcelos (cuando todavía era Rector de la Universidad Nacional), impulsó un proyecto de alfabetización y convocó a todo aquél que deseara mostrar su nacionalismo por medio de dicha transformación educadora. “La campaña que nos proponemos emprender es más importante que muchas guerras; por lo mismo esperamos que nuestros compatriotas sabrán responder al llamado urgente del país que necesita que lo eduquen para poder salvarse” (Vasconcelos: 1950, 53). Este proyecto, fue aún más ambicioso y se editó una colección de textos clásicos como La Ilíada o La Odisea con el fin de no sólo enseñar a leer, además dar qué leer a la población. De igual manera, se creó un Departamento de Desayunos Escolares para que los estudiantes aprovecharan al máximo su estancia en

la escuela y no sólo asistieran a adquirir contenidos conceptuales, sino que, formaran su ser integralmente, empezando por la alimentación, para que además, gozaran de buena salud. Al término del secretariado de José Vasconcelos, estos proyectos fueron apagándose poco a poco; no así el espíritu humanista que ha regido la educación desde ese momento en particular (Lozada: 1998).

Para la década de los treinta, la educación en México se caracterizaba por ser laica y sobre todo, socialista; prueba de ello, fue la redacción del artículo tercero constitucional:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (DOF: 1934, 849).

En otras palabras, el Estado dictaría cómo debían pensar los jóvenes mexicanos y este pensamiento tendría que basarse en un claro sentimiento nacionalista que defendiera la igualdad política, social y económica de todos los mexicanos. Asimismo, se pretendía luchar contra los prejuicios y el dogmatismo religiosos. En cambio, se aspiraba a que los estudiantes tuvieran un espíritu amistoso con sus compañeros y que en el futuro, cuando llegaran a la edad adulta, fueran capaces de actuar dentro de su contexto social de manera justa. Una vez más se puede observar que la educación, estaba encaminada a la formación en valores del individuo como persona y que, en última instancia, fuera un mejor ciudadano.

Para el año 1946, se modificó de nueva cuenta el artículo tercero, se eliminó el concepto de educación socialista y se forjó la idea que la educación debía fomentar el mejoramiento económico, social y cultural de las personas.

Se estableció que la educación impartida por el Estado tendería al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentando el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia. [...] la educación sería nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos, debía atender a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia nacional (Melgar: 2013, 226).

Es decir, se pretendía formar jóvenes orgullosos de ser mexicanos, cuya idea de pertenencia les impulsara a perseguir un fin común: el engrandecimiento del país, que fueran cultos e íntegros tanto intelectual, como moralmente hablando. En ese sentido, podemos observar que la idea de una educación humanista, seguía muy presente, las virtudes eran imprescindibles para poder llamar ciudadano a una persona. El crecimiento del país como nación, debía partir de la cultura y formación como seres humanos de cada individuo.

Décadas más tarde, ya en los años setenta, la educación seguía teniendo este sentido de pertenencia al país que pretendía que los mexicanos hicieran crecer la economía nacional y así ser competitivos frente al mercado mundial; es decir, que los mexicanos se sintieran orgullosos de serlo y por ello contribuyeran a este fin común, que con base en el trabajo, se lograra dejar de ser una tierra dependiente y rezagado versus otras naciones más desarrolladas, se deseaba que el papel de México en el mercado mundial ya no fuera de un Estado que se adaptara a los cambios o se subordinara a otros países, sino que marcara la pauta en el terreno económico. “Educar para el régimen de Echeverría, consistió inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo [...] mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza” (Robles: 1993, 218). Para lograr estos fines, se pretendía (en el nivel básico) reformar la educación primaria para que los alumnos

abandonaran el aprendizaje memorístico y arraigaran una educación basada en el razonamiento y en la solución de problemas. Para la EMS se proyectaba que debía sentar sus bases en el pensamiento racional, la objetividad, el rigor y la capacidad de expresarse con claridad y ser críticos del entorno, pues de esta manera, el estudiante podría asumir con responsabilidad las riendas de su vida y le permitiría ser solidario con su país; en otras palabras, podemos observar que la enseñanza que se pensaba para este nivel educativo era esencialmente filosófica. En este sexenio, se creó el Colegio de Bachilleres, en 1973, del cual se hablará más tarde.

En cambio, a partir de la década de los ochenta específicamente en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) debido a la crisis económica que había sufrido el país, se abrieron las puertas para que el núcleo empresarial participara en la definición y diseño curricular del modelo educativo así, en 1989 se presentó el Programa de Modernización Educativa en el cual se hablaba de crear un sistema educativo más racional y eficiente a nivel nacional, además se pretendía construir otra ideología que promoviera el desarrollo individual, inspirado en nuevos valores, no en el sentido moral, sino que impulsaran la iniciativa, que reflejaran conceptos como calidad y competitividad; igualmente, se fomentó la idea de una educación integral que incluyera conocimientos instrumentales, es decir, que se pudieran llevar a la práctica en el ámbito laboral, y una educación cívica y de valores como la tolerancia, o la solidaridad (misma idea que hasta nuestros días se sigue utilizando). Como puede observarse, ya no se hablaba de un individuo con sentido de pertenencia a su país o con altos estándares morales, en ese momento, por primera vez se estaba pensando en un individuo que fuera ciudadano del mundo y que sea capaz de competir en la economía internacional, pues se apostaba por hacer del hombre una mercancía, en tanto sus recursos intelectuales y la capacidad que tuviera de organizar sus conocimientos para transformarlos en un producto.

Lo anterior, con miras a modernizar al país y vincularlo con las necesidades propias de la globalización y el papel que México desempeñaba en ella. Desde este momento, se comenzaron a utilizar palabras como destrezas, habilidades, actitudes, desempeños, que más adelante, servirían como base de la terminología de la educación basada en competencias. En otras palabras: “se insertó en las escuelas un nuevo lenguaje proveniente del ámbito empresarial; disminuyó la participación del Estado en materia educativa; creció la educación privada, y se comenzaron a impulsar los valores y los instrumentos propios de la llamada sociedad del conocimiento” (Ramírez: 2014, 55). En ese sentido, la educación forjada en valores morales, con un fuerte sentido de pertenencia al país que se había tratado de construir en México durante casi todo el siglo XX, se fue diluyendo; con estos nuevos valores utilitarios se abrió el paso para que, en sexenios posteriores, se cuestionara la valía de las asignaturas de corte humanista dentro de las escuelas, en tanto que no parecían tener un papel trascendente para los fines pragmáticos y económicos de la nación.

En el período presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) con apoyo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se llevó a cabo un estudio sobre la situación de la educación en México con el fin de realizar un balance de las políticas educativas referentes a la calidad y eficiencia de la EMS y la Educación Superior; éste comenzó en 1994, terminó en 1996 y en 1997 se publicaron los resultados con el título *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación: México, Educación Superior* (OCDE: 1997); los resultados arrojaron datos la poca articulación que había entre el nivel medio superior y el superior; asimismo, sobre problemas como la desigualdad educativa, ya fuera por motivos de género o por condición socioeconómica en cuanto a los estudiantes; hacia los docentes se hicieron algunas recomendaciones encaminadas principalmente hacia el fortalecimiento de su formación, pero lo

que más preocupaba era que se pudieran “profundizar los vínculos con la economía, y generalmente con la sociedad, debido a que por razones históricas el sistema funcionaba de forma independiente de su contexto social, careciendo de los vínculos necesarios para [...] favorecer que los programas de estudio se definieran en común con los medios profesionales, los representantes de los actores económicos, sociales y los profesores” (Zorrilla: 2012, 116).

Es decir, abrir la educación a la pluralidad de opiniones, con mayor presencia tanto del sector empresarial, como de la sociedad civil para garantizar el acceso a la modernidad y la globalización, pues se considera que la educación es un elemento determinante para el desarrollo económico. Así, “los organismos con mayor presencia dentro de la agenda educativa en México, han sido el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los cuales han auspiciado la instrumentación de programas educativos, como el de Escuelas de Calidad y el del enfoque por competencias, respectivamente” (Ramírez: 2014, 44). Como puede observarse, un país, cualquiera que éste sea, no es autónomo en cuanto a las decisiones políticas, económicas, ni sociales que toma, sino que responde a los intereses propios del mercado y a las necesidades de la globalización. De este modo, las relaciones económicas globales tomaron mayor peso en el ámbito de la educación en México, ya no se pensaba en la economía nacional, sino en cumplir las expectativas internacionales, el discurso, en el cual se le exigía al mexicano ser partícipe de la sociedad del conocimiento, sólo incluía la parte de ser un talento productivo y no de ser un humano integral que tuviera bases humanistas sólidas; los nuevos valores “morales” eran la eficacia, la calidad, la productividad y la competitividad.

Años más tarde, de 2000 a 2006 con Vicente Fox Quesada como presidente, se empezó a hacer énfasis en el término calidad; en este tenor, el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 tenía como subtítulo:

*Por una educación de buena calidad para todos un enfoque educativo para el siglo XXI.* Sin embargo, no se explicita qué se entiende por calidad, como si fuera un término que no necesita de explicaciones, aunque podría elucidarse que hace referencia a “un sistema educativo, amplio, equitativo, flexible, dinámico, articulado y diversificado, que ofrezca educación para el desarrollo integral de la población, y que sea reconocido nacional e internacionalmente” (PNE: 2001, 11). No obstante, esta interpretación se queda corta, ya que la calidad puede entenderse desde distintas ópticas; puede hablarse de lo cualitativo, que haría referencia a las características que debería tener la educación, y por otro lado, el cuantitativo, es decir, si cumple o no con los estándares que se le han impuesto. En este sentido, parece que, al hablar de calidad, estamos más enfocados hacia el segundo concepto, cuando podríamos enfocarnos hacia la calidad en términos de mejoramiento, es decir, la obtención de resultados educativos en donde intervengan todos los elementos del proceso educativo: las políticas educativas, los cuerpos directivos y administrativos, la infraestructura, el currículo, los docentes, los alumnos y los materiales didácticos, entre otros. Para este punto, la construcción de una ideología basada en conceptos como la calidad y la competitividad, estaba más que arraigada en el gobierno mexicano. Si bien, durante todos estos sexenios, no hubo cambios drásticos en los planes y programas de estudios en la EMS, ya se estaba pensando en modificarlos para que se vincularan con las necesidades inmediatas (económicas) del país.

Para continuar con el PNE 2001-2006, éste planteó que el principal reto que la EMS enfrentaba era la diversidad de planes y programas de estudio, por ello era preciso, reformar el currículo, pues una vez más se hacía latente que era menester reconocer las necesidades de “la sociedad del conocimiento” en aras del desarrollo social y económico del país. De este modo, conceptos como destrezas, capacidades, habilidades se fueron

utilizando con mayor frecuencia y se incorporó el término de competencias laborales al plano educativo pues se dijo que la EMS debía dar respuesta a las transformaciones de los procesos de producción a nivel nacional e internacional. Finalmente, se hizo patente la necesidad de articular la EMS en un perfil de egreso común, en otras palabras: “los egresados de la educación media superior deberán compartir capacidades genéricas, actitudes y valores, y conocimientos básicos humanistas, técnicos y científicos” (PNE: 2001, 167). Esto fue el hito para las transformaciones que en el siguiente sexenio se hicieron a la EMS y de las cuales se sigue partiendo en el presente año (2017) para las modificaciones que se han llevado a cabo a lo largo del mismo y que se proyectan para el siguiente.

Todas estas disposiciones, dictadas en los años noventa, han tenido continuidad hasta nuestros días, pues los sucesores del presidente Salinas se han encargado de reafirmar el carácter neoliberal de la política educativa. La última novedad ha sido la instrumentación de la perspectiva curricular por competencias, enfoque de enseñanza con el que se pretende replantear qué, cómo y para qué enseñar, a fin de que la escuela responda con mayor efectividad a las demandas del mercado laboral” (Ramírez: 2014, 55).

Es decir, las transformaciones que comenzaron hace casi 30 años siguen modelando la educación en México, esa semilla que fue plantada en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, sigue hasta el día de hoy dando frutos.

## **1.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y enfoque por competencias**

Con base en lo trazado en el apartado anterior y debido a las insuficiencias que la EMS suponía, se sentaron los fundamentos para que en el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) se presentara la



RIEMS (2008) en la cual se explicita que todo alumno que termine este nivel educativo, debe contar con un perfil de egreso universal, es decir, que todo bachiller tiene que poseer ciertas habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes, en otras palabras, adquirir competencias compartidas sin importar la institución en la cual hayan cursado sus estudios, para lograr estos objetivos, se propusieron tres principios fundamentales:

1. Reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, sin alterar la identidad de las instituciones.
2. Pertinencia y relevancia de los planes de estudio (que la escuela se relacione con el entorno real y con el contexto).
3. Tránsito entre subsistemas y escuelas.

Lo anterior porque las autoridades diagnosticaron que había tres rasgos que debían ser corregidos:

1. Desarticulación de las modalidades de estudio: Antes de la reforma, cada subsistema tenía sus propios planes y programas de estudio, además cada institución se encargaba de actualizarlos y modificarlos de forma aislada, por lo cual, predominaba la dispersión. Por ello, la reforma apuntaba hacia las competencias comunes que todo egresado de la EMS debía adquirir y dominar.
2. Rigidez en los programas de estudio: La EMS debe responder a las necesidades de la sociedad contemporánea y a las exigencias de la economía mundial, por ende, los estudiantes merecen adquirir conocimientos que los motiven a permanecer en la escuela, que les permitan seguir estudiando o incorporarse al mercado laboral y que coadyuven en la comprensión y participación productiva de la sociedad.
3. Exceso de regulaciones que impedían el libre tránsito entre instituciones: Si un alumno por las razones que fueran, debía o quería

cambiar de subsistema, no era posible que revalidara sus estudios anteriores, en tal caso, tendría que comenzar de nuevo el nivel medio superior.

Asimismo, se propusieron tres retos: cobertura, equidad y calidad. Del primer punto, hay dos vertientes, 1) la población en edad de cursar el bachillerato, sólo el 46% tenía oportunidad de estudiarle y 2) la deserción, aun cuando lograran ingresar, en el primer año, dejaban de ir. En cuanto a la equidad, de los hogares más pobres sólo el 13.5% tenía oportunidad de incorporarse al sistema educativo, mientras que aquellos de clase alta, casi el 100% lo hacía. En relación con la calidad “se subrayaba la necesidad de mejorar tanto la pertinencia de los aprendizajes -desde el punto de vista de la oferta educativa- como el nivel de desempeño de las competencias de los alumnos en el contexto de las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, la economía global y los retos del ejercicio de una ciudadanía democrática” (Bracho y Miranda: 2012, 151).

Además, se estableció la conformación de una estructura curricular común que integrara tres componentes formativos: Básico, Propedéutico y Profesional. De igual manera, se definió un perfil de egreso que toda institución educativa que estuviera dentro del SNB debía compartir, es decir el Marco Curricular Común (MCC) que en un principio sólo contemplaba cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación.

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de

estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB (SEP: 2008, 2).

En ese tenor, cada institución de la EMS podría continuar con su singularidad, pues cada una estaría en condiciones de decidir de forma autónoma sus planes y programas de estudio, pero dentro de esa pluralidad, habría algo en común, esto es, el perfil de egreso con base en competencias. En otras palabras, el propósito del MCC fue dar identidad, orden, pertinencia y articulación a este nivel educativo, así como fortalecer los distintos subsistemas y modalidades. La pretensión no era crear un único plan de estudios, puesto que, para las autoridades era menester que cada institución adecuara sus proyectos educativos al contexto sociocultural y económico, pues, aunque todo el país se llame México, los usos y costumbres del Norte son diferentes a las del Centro o las de Sur, por ello, las escuelas, tienen que acoplarse al entorno y asirse a las necesidades del lugar en donde se encuentran y no al contrario.

Con esto en mente, el MCC “consiste en organizar el bachillerato en tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Sobre la base de éstas se construye un perfil de egreso común que parte de 11 competencias genéricas; al mismo tiempo, mantiene los espacios necesarios para la atención de la diversidad de la oferta del nivel educativo, a través de las competencias disciplinares y profesionales” (Bracho y Miranda: 2012, 153). Como se observa, sin importar el tipo de bachillerato (general, técnico o bivalente) éstos deben contar con competencias profesionales, es decir, el estudiante tiene que egresar capacitado para integrarse al campo laboral de no continuar con los estudios superiores.

El MCC traza el perfil de egreso del estudiante de la EMS que debe comprender 11 competencias genéricas, cada una con distintos atributos,

para que aquéllos las desarrollen, las apliquen y las dominen al terminar este nivel educativo, además que formen parte de todos los ámbitos de su vida. (SEP: 2008, 2-4):

Se autodetermina y cuida de sí

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.

Se expresa y se comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta la postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Trabaja de forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Participa con responsabilidad en la sociedad

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.

Todas estas competencias no pertenecen a ningún campo formativo en particular, más bien se pueden desarrollar de manera inherente en alguno de ellos; sin embargo, para relacionarlas con el campo de conocimiento filosófico se dirá que de estas competencias genéricas, debido a su afinidad, la filosofía favorece sobre todo el desarrollo de las competencias 1, 6, 9 y 10, aunque no exclusivamente, pues la naturaleza misma de la filosofía le permitiría fomentar las once; sin embargo, las ya enlistadas se apegan más al conocimiento filosófico porque en el caso de la competencia genérica 1: Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, puede argumentarse que la filosofía coadyuva a que el alumno sea capaz de afrontar las problemas que se le presentan y ser consciente de sus valores, fortalezas y debilidades, asimismo, le permite analizar críticamente su toma de decisiones y como resultado, asumir las consecuencias de sus actos; por lo cual la enseñanza filosófica es congruente con los atributos de esta competencia.

En cuando a la competencia 6: Sustenta la postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, se dirá que la filosofía permite que el alumno estructure de forma clara, racional y ordenada sus opiniones y que las consolide en argumentos sustentados con base en información relevante y evite prejuicios. Todo esto también es acorde a los atributos de esta competencia, por lo cual, la enseñanza de la filosofía y las competencias tienen otro punto de comunión.

En el mismo tenor, la competencia 9: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo y la competencia 10: Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y

la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales son compatibles con la enseñanza de la filosofía porque ella fomenta el diálogo, la tolerancia, el respeto al otro y en general los valores que fomenten el bien común. Es decir, a pesar de que la enseñanza en el nivel medio superior pretende encaminarse hacia la adquisición de conocimientos útiles para insertarse en el campo productivo, al menos en papel, se sigue dando peso a la formación humanista que la filosofía nos puede aportar.

En otro orden de ideas, la RIEMS buscaba que hubiera estrategias para la formación docente, acordes al enfoque por competencias, que la gestión escolar, orientada al fortalecimiento de las instituciones educativas con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos, generara ambientes colaborativos de aprendizaje, de trabajo, de innovación, de liderazgo, así como, el fortalecimiento de la infraestructura de las escuelas y estrechar lazos con el sector productivo, entre otros. En otras palabras, la gestión escolar, debe entender el contexto en el que se desenvuelve, por ello, debe ser un proceso sistemático que comienza con la planeación y evaluación en pos de fortalecer a las instituciones educativas, no sólo en el ámbito administrativo (siempre subordinada a los recursos económicos) sino que integre además lo pedagógico y lo político.

Además, se estableció el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) como instrumento de acreditación para certificar los cambios de los planteles y los subsistemas, previstos en dicha reforma. Los requisitos para el ingreso y permanencia son (Bracho, Miranda: 2012, 219):

1. Para ser un aspirante, el plantel educativo debe presentar una solicitud de evaluación, asimismo, demostrar que se ha adoptado el MCC y que al menos el 33% de los programas de estudio son impartidos por docentes que han concluido el Programa de Formación Docente (Profordems).

2. Para ser un candidato, el plantel ha adoptado el MCC, el 66% de los programas son impartidos por docentes que hayan cursado el Profordems; el 33% de los programas de estudio se imparte por docentes certificados por la Certificación en Competencias Docentes para el Nivel Medio Superior (Certidems); se cumple con el Acuerdo 449 que indica cuál debe ser el perfil del director, entre otros.
3. Para ser registrado, el 100% de la planta docente debe contar con los requisitos anteriores y el plantel cuenta con una evaluación favorable del Consejo para la Evaluación de la Educación de tipo Medio Superior (COPEEMS).
4. Para la permanencia, instrumentar un plan de estudios acorde al MCC, seguir los Acuerdos que conforman la RIEMS; obtener resultados favorables en la prueba ENLACE; certificar periódicamente una evaluación docente; evaluar la gestión educativa y del director y otras pruebas que la COPEEMS determine, así como la supervisión indefinida.

Así, un plantel que se ha incorporado al SNB puede demostrar que ha concretado (en mayor o menor medida) los cambios previstos en la RIEMS con el fin de mejorar cualitativamente la EMS, todo ello, bajo el acuerdo entre la SEP y las secretarías de educación de todo el país.

### **1.3 Lugar de la Filosofía en la EMS**

Como se mencionó en el apartado anterior, el MCC comprendía cuatro campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación; algo hacía falta, la materia de Filosofía estaba difuminada, ya que ni siquiera se podía decir que correspondiera a alguno de estos conjuntos, ni había merecido su propio campo. Así fue como ante el

modelo educativo que se implementó a partir de la RIEMS, surgieron críticas al enfoque por competencias y sobre todo, una inconformidad sobre la “desaparición” de la filosofía en la EMS. Cuando la comunidad filosófica advirtió esta situación, se organizó para hacer un frente común con el propósito de protestar y revertir tal exclusión. Fue así como surgió el Observatorio Filosófico de México (OFM) pues al hacer un análisis exhaustivo de la reforma, se observó que la enseñanza de la filosofía simplemente había desaparecido del MCC: “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 SNB podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente” (SEP: 2008, 44, nota 26). En el OFM se agruparon asociaciones de profesores e investigadores de filosofía de todo el país que pelearon para revertir esta problemática e iniciaron una lucha por la defensa de la filosofía.

Autores como Vargas (2012) se preguntaron ¿por qué elegir el enfoque por competencias para aplicarlo a la educación? Pues sostienen que éste: 1) se extrae del ámbito industrial y se acopla al educativo 2) no obedece al contexto social de México y 3) pretende generar trabajadores eficientes que tiendan a la mecanización.

En palabras de Vargas: “esta reforma no se fundaba en las condiciones históricas, sociales y culturales del país, sino que está orientada al solo objetivo de preparar a los estudiantes para que se incorporen al mercado de trabajo en lo que se ha denominado *globalización*” (2012: 79). Es decir, según esta perspectiva la EMS se convertiría en un semillero de individuos sometidos a un sistema de producción que limitaría los conocimientos de los estudiantes a un saber hacer, en otras palabras, que el individuo siga instrucciones sin cuestionamiento alguno y que abandone su libertad para entregarse al capitalismo. Si tomáramos esta postura como verdadera, estaríamos frente a una visión bastante negativa que puede prestarse a dos



interpretaciones: 1) nos estaríamos aferrando a un nacionalismo que ya no está vigente en nuestros días, pues en este momento somos parte de la globalización, lo que nos llevaría a pensar que tal vez no estaríamos comprendiendo a cabalidad la educación basada en competencias o 2) quizá desconoceríamos totalmente tal enfoque y nuestra opinión se basaría en lo que otros han dicho al respecto, las críticas que se han hecho, pues desde que empezó a hacerse el diagnóstico, se desvirtuó su papel en el ambiente educativo mexicano pues, se dice, que no está pensado para la realidad de la sociedad mexicana, ni toma en cuenta sus procesos históricos, además se argumentaba que tal enfoque no procedía de ninguna teoría o modelo pedagógico, sino que era producto de la industria automotriz (ver Brundrett: 2000).

Vargas (2012) se pregunta ¿por qué eliminaron la filosofía y las humanidades del MCC? Y se responde de tres maneras: 1) Por ignorancia, 2) por mala fe, 3) por considerar que representaban una “inutilidad” práctico-instrumental; con ello, dice el autor, se muestra un profundo menosprecio hacia la formación de una conciencia del mundo por parte de los estudiantes, pues sólo las humanidades pueden brindarnos tal capacidad y al suprimir este campo disciplinar, se observa un detrimento de una educación integral; además, sostiene que la filosofía hoy en día es necesaria en nuestra sociedad pues nos ayuda a discernir sobre problemas cotidianos como la violencia, la crítica social, las utopías y la imaginación creadora.

Tras varios coloquios, desplegados en medios de comunicación, cartas dirigidas a las autoridades, entre otros, los representantes del OFM lograron reunirse con una comisión encargada de la reforma y ésta aceptó la propuesta de crear el campo disciplinar Humanidades y restablecer las materias filosóficas en los planes de estudio, pero dio dos alternativas: 1) agregar al campo de las Ciencias Sociales el de Humanidades y considerar como obligatorias las disciplinas de lógica, ética, estética y filosofía. 2)

Incorporar como un sólo campo disciplinar a las Humanidades y adicionar las materias antes mencionadas, pero a partir de un debate. Los defensores de la filosofía, que en un principio exigieron la incorporación de las humanidades como un campo disciplinar y aun cuando esa opción les fue ofrecida, eligieron la primera, aduciendo “razones de tiempo”, pues argumentaron que la reforma estaba a meses de entrar en vigencia, lo cual podría prestarse a una mala interpretación para el lector, pues pareciera que en realidad hubo apatía para seguir luchando por lo que realmente querían, como si no valiera la pena esforzarse en ese punto de la discusión porque era más importante el tiempo que lograr sus objetivos.

A partir de esto, la reforma se modificó por medio del Acuerdo 488 y el OFM vio esto como un triunfo de la filosofía, pero más tarde, al iniciar el ciclo escolar 2009-2010, descubrieron que no se hicieron los cambios acordados en los planes y programas de estudio de los bachilleratos. El OFM retomó la lucha y buscó de nuevo a las autoridades y éstas contestaron que “no podían obligar’ a las instituciones que conformaban el SNB a adoptar el marco disciplinar” (Vargas: 2012, 93). En este sentido, podemos observar una contradicción, porque para ingresar al SNB, es menester adoptar el MCC, que incluía a las Humanidades como campo disciplinar. Asimismo, el OFM trató de establecer un perfil profesiográfico para que sólo egresados de las academias de Filosofía pudieran impartir estas asignaturas, lo cual fue rechazado por las autoridades; por ello, el día de hoy el perfil docente de alguien que quiera dar clases de filosofía va desde un abogado, pasando por un antropólogo hasta un psicólogo o un historiador.

A pesar de todos estos vaivenes; si bien la filosofía ha reclamado su “no lugar” en la RIEMS (Vargas: 2012), es verdad que sigue en el bachillerato, aunque no tan enaltecida como todo filósofo desearía, permanece en los planes de estudio de la EMS y como docentes, es menester que aprendamos a trabajar bajo cualquier modelo, teoría o enfoque que se establezca, pues

mientras la filosofía siga presente en las escuelas, tenemos la esperanza de cumplir con un ideal que es transformar al mundo.

En otro orden de ideas, las competencias en la RIEMS son entendidas como la forma en la que un ser humano moviliza habilidades, conocimientos y actitudes para desarrollarlas en un contexto determinado, ya sea la vida laboral o personal. Entonces si este es el objetivo del enfoque por competencias ¿por qué han sido tan criticadas? En primer lugar, porque, con base en autores como Vargas (2010, 2011, 2012), responden a intereses internacionales y no a las demandas propias de nuestro país; en segundo lugar, porque la reforma entró en vigor sin antes preparar a las escuelas, directivos y docentes para trabajar bajo esta orientación educativa y en tercer lugar, en el caso de la filosofía, por su desaparición en un primer momento y después por su reincorporación aparente, pues sólo estaba en el papel y no en el acto. De igual manera, por la resistencia al cambio.

Aunque esta primera reacción al enfoque por competencias pinta bastante pesimista, hay otras posturas a favor, una de ellas es la Raymundo Morado que en su artículo “La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS” (2008) afirma que ante la transformación en los planes de estudio del SNB podemos posicionarnos de dos maneras: 1) sentirnos amenazados y atacarla o 2) ver una oportunidad de potenciar la enseñanza de la filosofía, porque ella busca que los alumnos adquieran conocimientos para formar una cultura filosófica y que desarrollen ciertas habilidades de pensamiento para la vida. En otras palabras: “Los alumnos deben salir de un curso de filosofía con una visión de para qué usar la filosofía y hacia qué metas nos puede acercar” (Morado: 2008, s/p). Si no se logra que los aprendizajes tengan un sentido real en la vida de los estudiantes, dice el autor, será porque el maestro está fallando en su enseñanza; entonces, antes de exigir más espacios y desacreditar el modelo que impera actualmente en el bachillerato mexicano,

veamos cómo puede compaginarse con la filosofía y aprovechemos los espacios con los que sí se cuenta.

Por otro lado, aunque la SEP no lo exprese, (seguramente por desconocimiento), al introducir el enfoque por competencias, a pesar de ser limitado, no está cerrando las puertas a la enseñanza de la filosofía, al contrario, las está abriendo, “si alguien nos dice que hay que cambiar la educación en México y tener competencias, es decir, no mero conocimientos sino también actitudes y habilidades, los filósofos celebramos que por fin se reconozca lo que hemos tratado de hacer durante dos milenios y medio y ofrecemos nuestra ayuda para que no regresemos a una educación meramente memorística” (Morado: 2008, s/p). Es decir, el docente de filosofía ha buscado alcanzar este objetivo desde los inicios de la filosofía misma; si este propósito ahora se llama “competencia” habrá que darle la bienvenida, tratar de acoplarnos para aprender a trabajar con ellas. Incluso, al hablar de las competencias disciplinares (SEP: 2008b, 5 y 6), se observa que dentro de cada campo, bien podría estar hablándose de la filosofía pues las descripciones son perfectamente compatibles con ésta; así al hablar de las competencias del campo disciplinar de las matemáticas podemos decir que al igual que la filosofía, ambos buscan desarrollar un pensamiento lógico y crítico que sea capaz de argumentar y estructurar sus razonamientos, o en otro ejemplo, dentro de las ciencias experimentales, emitir juicios de valor sobre la contribución y alcances de la ciencia, es compatible con la enseñanza de la filosofía. Además, el autor sostiene que, si a pesar de estos argumentos no se hubiera incluido a los filósofos para los fines de la educación en México y se desconoce el papel de la filosofía para lograr estas competencias, habría dos culpables, el primero, la SEP por no incluir abiertamente a la filosofía como disciplina que apoya el desarrollo de las mismas y el segundo, los filósofos por no difundir la función de la filosofía; en otras palabras, Morado sostiene:

Hay que mostrar que la filosofía ayuda a cumplir esos objetivos, que ayuda a solucionar el reto de preparar a los alumnos con estos lineamientos. La filosofía es un aliado que puede facilitar la labor educativa en el bachillerato. Los filósofos no necesitan ir a pedir más cursos de filosofía y que no se eliminen esas materias. Pero es nuestro deber colaborar a los fines de la Reforma que son parte de los objetivos naturales de la enseñanza de la filosofía (Morado: 2008, s/p).

Ante estas dos posturas, habrá que ceñirse a la más optimista, la que afirma que sí es posible enseñar filosofía a través del enfoque por competencias, en primer lugar porque actualmente es el modelo imperante en el SNB y en segundo lugar, la resistencia a trabajar con él, no hará que desaparezca. De esta manera al trabajar la enseñanza de la filosofía bajo el enfoque por competencias se pretende coadyuvar en la formación integral de los alumnos de bachillerato al aproximarlos a esta disciplina, al ayudarlos a desarrollar su capacidad para reflexionar metódicamente los temas propios de la filosofía, como los problemas del bien, del mal, del conocimiento, del ser, de la verdad, de la política; de la actuación humana; que finalmente devendrá en fortalecer su sentido de la libertad y autodeterminación. Por ello, es importante que el profesor comprenda que su enseñanza no consiste en una mera repetición del conocimiento filosófico, sino que implica desarrollar capacidades de asombro, reflexivas y críticas sobre el planteamiento de un problema, que además, se muestre el resultado en los hechos de una sociedad y su cultura, ya que, en palabras de Fernando Salmerón “la educación no consiste tan sólo en la adquisición de algunos hábitos y en el progreso de ciertos conocimientos; consiste además en el desarrollo de la capacidad para comprender las acciones humanas” (1991: 97). Por ello, diremos que más que “transmitir” un cierto tipo de conocimiento conceptual, el profesor, sin importar su asignatura, pero sobre todo el de filosofía, debe estar en la disposición de orientar a los alumnos a formarse un criterio y favorecer el buen uso de la razón mediante la apertura a las preocupaciones e intereses

del momento, pues la enseñanza filosófica conlleva una concepción del hombre como ser histórico y respecto a una práctica social.

Aunque la enseñanza de la filosofía tiene tales pretensiones y se sostiene que actualmente está en crisis, cabe hacer una observación: en 2008 ante la RIEMS, los académicos se sobresaltaron cuando las materias filosóficas simplemente desaparecían del currículum por considerarlas de índole transversal; los reclamos han ido en el mismo sentido, al quitar la filosofía del MCC se estaba despojando a los alumnos de un conocimiento que les permitiría ser libres, críticos, reflexivos, analíticos; pero cabe preguntarse ¿antes de la reforma, se estaban logrando estos objetivos? La filosofía y sus demás materias sí estaban incluidas en los planes de estudio ¿cómo incidieron en ese momento en los alumnos? Por ello, este trabajo pretende conciliar críticamente la enseñanza de la filosofía con el enfoque por competencias que actualmente impera en los planes de estudio de los planteles y subsistemas que pertenecen al SNB.

En la actualidad, puede afirmarse que la Filosofía, goza de buena salud pues permanece dentro de los planes y programas de estudio de las instituciones que conforman el SNB. Después de toda la pelea emprendida por el OFM, el campo disciplinar “Humanidades” se adicionó en el Acuerdo 656 (SEP: 2012, s/p). En aquél se reconocían a las materias filosóficas como parte de las asignaturas que debían ser impartidas en los distintos subsistemas de la EMS y se les reconocía como un campo disciplinar por sí mismo y no como complemento de otro. Por todo lo anterior, debemos agradecer al OFM por haber emprendido la lucha a favor de la filosofía, ya que sin tal empeño, la Filosofía se habría eclipsado dentro de los bachilleratos mexicanos, lo que en última instancia, también pudo haber repercutido en la educación superior, porque al no haber asignaturas filosóficas en el nivel anterior, no habría demanda en el superior.

## 1.4 Filosofía como asignatura en la EMS

Como ya se ha dicho, la enseñanza de la filosofía en los últimos años sufrió sobresaltos y ante la mirada incrédula de todos los estudiosos de la misma, estuvo a punto de desvanecerse dentro de las instituciones educativas del país. Afortunadamente para nosotros, esta situación fue detenida por el OFM y hoy en día los egresados de las distintas licenciaturas en Filosofía del país, podemos acceder al trabajo remunerado como docentes del área de Humanidades dentro de los distintos subsistemas del SNB. En ese sentido, se dirá que, si bien la concepción de la Filosofía ha cambiado y más allá de formar ciudadanos con valores morales, se pretende instruir a los individuos para que se enfrenten a situaciones propias de la globalización, como la productividad y la eficiencia laboral, la enseñanza filosófica sigue presente en la EMS y aún podemos seguir soñando que a través de la educación podemos transformar el mundo.

En otro tenor, para situar a la Filosofía como asignatura en la EMS, se usará como ejemplo el modelo educativo del Colegio de Bachilleres porque este organismo público descentralizado creado en 1973, se ha apegado más a los lineamientos del MCC, por ende, ha adoptado el enfoque por competencias y ha respetado todos los Acuerdos que la SEP ha establecido para favorecer la enseñanza bajo dicho enfoque. La misión del Colegio de Bachilleres es “formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades” (Colegio de Bachilleres: 2015, s/p).

Es decir, formar a los alumnos para organizar, interpretar y dar sentido a un contexto social determinado, que les permita asimilar de manera crítica

la información a la que acceden y aprender a convivir con una diversidad de perspectivas y opiniones, además aprender a construir juicios propios. También puede observarse que el Colegio asume la dimensión filosófica como parte imprescindible de su labor, y para ser coherente con su misión, contempla la materia de Filosofía dentro de su plan de estudios con cuatro asignaturas obligatorias divididas en tres bloques temáticos, cada una:

- Introducción a la Filosofía (primer semestre): en esta materia, los alumnos se apropian del vocabulario filosófico además de las principales problemáticas que supone la filosofía, en primer lugar, se preguntan ¿Qué es la filosofía?, para después dar paso a la pregunta por el filosofar. Después entran a los distintos métodos y sistemas pertinentes a este campo de conocimiento, así como a sus diferentes objetos de estudio. Finalmente, analizan problemas sociales y políticos del contexto nacional con una visión filosófica.
- Ética (segundo semestre): en esta asignatura, los estudiantes identifican las nociones de *ethos*, *agathós* y *areté* como elementos fundamentales de la reflexión ética. Además, establecen relaciones y diferencias entre las nociones de ser humano, persona e individuo. Se preguntan por cuestiones como la libertad, la autonomía, la conciencia y la responsabilidad, así como por los problemas propios de los adolescentes, pues es la etapa que ellos están viviendo en este período.
- Lógica y Argumentación (cuarto semestre): en esta materia, los alumnos aprenden a identificar argumentos y con ello, son capaces de analizar argumentos deductivos, inductivos y analógicos en diferentes contextos, para sustentar una postura justificada y confiable con respecto a problemas de su vida cotidiana.



- Problemas Filosóficos (sexto semestre): en esta asignatura, los estudiantes explican el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo y reflexionan respecto a su dignidad y libertad.

Además, existen dos materias optativas de reciente creación (2016):

- Humanidades I (quinto semestre): esta materia tiene un enfoque disciplinario de carácter filosófico, con una orientación problematizadora, en torno a la preocupación general por lo humano alrededor del cual se articulan tres ejes temáticos: antropología-política, estética y epistemología,
- Humanidades II (sexto semestre): esta asignatura tiene en diversos contextos histórico- culturales y se pretende que el alumno se adentre en la explicación de diversas prácticas humanas actuales, relacionadas con la política, la ciencia, el arte, la moral, la interculturalidad, y el pensamiento filosófico mexicano.

Así la materia de Filosofía en general tiene como intención:

[...] el desarrollo de habilidades tales como el análisis sistemático, el cuestionamiento metódico, la reflexión crítica y la argumentación consistentemente fundamentada; con las cuales [el estudiante] estará en posibilidad de valorar éticamente su proceso de humanización desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas, así como de ofrecer alternativas de solución tanto a problemas filosóficos contemporáneos, como a cuestiones que preocupan, en general, al ser humano, particularmente aquellos vinculados con su responsabilidad ética en la construcción de su ciudadanía, la realización de su proyecto de vida y el cuidado de su entorno. Se pretende que desarrolle una actitud filosófica ante la vida y sus circunstancias (Colegio de Bachilleres: 2014: 11).

Es decir, acercarnos al mundo a través la filosofía, ya sea por el uso de la razón o de la intuición (por nombrar algunos), con el propósito tal vez idealista

de: conocer, transgredir y reconstruir el mundo que nos rodea. Así pues, la filosofía dota de herramientas metodológicas y argumentativas para transformar el entorno. Por todo lo anterior, ella es imprescindible en la EMS, puesto que más que dotar de conocimientos, la filosofía debe ayudar al desarrollo de un criterio propio en el estudiante, porque su práctica incluye también una preocupación por el ser humano como ser histórico que se desenvuelve en una práctica social, es decir, la filosofía hace referencia al hombre mismo y los estudiantes de la EMS, por su edad, viven una etapa de confusión y cuestionamiento, que bien encaminada puede convertirse en crítica bien fundamentada.

En otro orden de ideas, el Colegio de Bachilleres ha designado como las competencias básicas disciplinares de la materia de Filosofía:

1. Reflexiona filosóficamente sobre su proceso de ciudadanía, formación humana y su proyecto de vida.
2. Evalúa distintos aspectos filosóficos disciplinares: ontológicos, éticos, axiológicos, estéticos, epistemológicos y lógicos en su proceso de desarrollo humano.
3. Plantea propuestas éticas en la solución a problemas de su entorno social y natural.
4. Argumenta filosóficamente su visión del mundo asumiendo una postura responsable y comprometida.
5. Valora y propone alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos desde una perspectiva integral de las disciplinas filosóficas (Colegio de Bachilleres: 2012, 8).

La materia de Filosofía y sus competencias disciplinares se interrelacionan con las competencias genéricas 1, 6, 9 y 10 porque al analizar problemas filosóficos el alumno interpreta la realidad, propone y valora soluciones éticas a diversos problemas del mundo actual, asimismo, al hablar de

argumentación filosófica podemos decir que ésta permite que el estudiante construya propuestas de solución a problemas de su entorno asumiendo compromisos filosóficos.

Esta materia también permite que el alumno transite de un nivel cognitivo simple a uno más complejo, lo que le ayuda reflexionar sobre sí mismo y su contexto y plantear soluciones con el uso de métodos propios de la Filosofía. En el campo de las Humanidades dentro del Colegio de Bachilleres, se plantean diferentes maneras de interrogar la realidad mediante un proceso reflexivo, crítico y deliberativo que permite al sujeto tomar una postura ante la vida y ante determinadas situaciones relativas a sí mismo, al ser humano, a la sociedad, y a la naturaleza. Comprende explicaciones sobre la constitución moral y ética del individuo y la búsqueda de respuestas que históricamente se han dado a problemas filosóficos relacionados con la actuación humana, la dignidad de la persona, la libertad y su responsabilidad consigo mismo, con los otros y con el entorno natural y sociocultural.

En las asignaturas de este campo, se pretende que el alumno se forme como un ser integral que contribuya a la mejora de su entorno social; se apropie de un lenguaje filosófico y lógico, para el desarrollo de las actividades que se desprenden de los ámbitos de su vida cotidiana y académica. La enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía es un proceso reflexivo, crítico y deliberativo que le permitirá argumentar desde una perspectiva lógica y filosófica una postura ante la vida y tenga la capacidad de dialogar con sus semejantes para llegar a consensos.

Pese a que el Colegio de Bachilleres trabaja desde el enfoque por competencias, podría hacerse una crítica, en sus programas de estudio, sugiere que las estrategias de aprendizaje se lleven a cabo bajo la forma de seminario, en comunidades de indagación, variaciones del café filosófico, entre otros; no obstante, todas estas modalidades, requieren que los grupos

sean pequeños, máximo 20 estudiantes, lo cual no corresponde a la realidad de las aulas de esta institución, pues tanto al primer semestre como a las materias optativas del sexto semestre, pueden ingresar 60 alumnos o más, lo cual no favorece dichas estrategias.

Entonces, la filosofía como reflexión, nos permite cuestionarnos de forma ordenada el porqué de las cosas, por lo cual, la enseñanza de las humanidades en general y de la filosofía en particular es menester en la EMS porque aborda problemas enlazados a las necesidades de la sociedad, pues a través del filosofar se fomenta el análisis del entorno, lo cual contribuye al desarrollo de los seres humanos; sobre todo en la EMS ya que los alumnos se encuentran a un paso de la edad adulta, con lo cual debe participar de los derechos y obligaciones que les dota la ciudadanía.

La enseñanza de la filosofía abordada de manera crítica y no como una compilación de datos históricos de la misma, permite al estudiante (Muñoz: 2011): 1) Tener una visión más objetiva sobre la Filosofía, 2) a partir de problemas propios de la filosofía, desarrollar un pensamiento crítico sobre su propia situación en el mundo. 3) A partir de la reflexión filosófica, dota de métodos de análisis de la realidad circundante.

A modo de cierre se dirá que a pesar de haber posturas que sostienen que la enseñanza de la filosofía y el enfoque por competencias son incompatibles, este trabajo pretende mostrar que a partir del análisis de problemas filosóficos es posible conjuntar y enseñar filosofía desde este enfoque, puesto que para la filosofía no hay límites, al preguntarse el porqué de las cosas, no cierra sus horizontes a ninguna respuesta; en el ámbito de la educación, no tendría por qué ser distinto, su enseñanza debe estar abierta a cualquier teoría, modelo o enfoque, que le permita nutrirse y fortalecerse a favor de la educación y de sus aspiraciones de transformación del mundo.

## Capítulo 2. Enseñanza de la filosofía para la EMS

[...] ¿qué significa filosofar?, respondamos que, en nuestro caso, significa cierta relación con un mundo que no nos satisface y, con ella, la aspiración, el ideal o la utopía de su transformación.

Sánchez Vázquez, 1997

Cuando se trata de hablar de la enseñanza de la filosofía, generalmente, salen a la luz algunas preguntas: ¿Qué es filosofía? ¿Puede enseñarse? ¿Para qué enseñarla? ¿Qué enseñar? ¿Quién la enseña? ¿Cómo se distingue la filosofía del filosofar, o acaso hay alguna distinción? En este capítulo se responderá de una manera muy breve a estas interrogantes para poder dilucidar la tarea docente en el campo de la educación por medio de la filosofía. Al resolver dichas cuestiones, también se estará perfilando la respuesta a: ¿Cómo puede ser la enseñanza de la filosofía? Si bien hay infinidad de métodos para ello, que podríamos tomar desde la propia filosofía, vale la pena nutrirlos con enfoques pedagógicos que hagan más fuerte dicha enseñanza, que nos permitan mejorar nuestra propia docencia.

En primer lugar, se dirá qué se entiende por filosofía en este trabajo, y por supuesto, se aproximará a una respuesta encaminada hacia la educación. A partir de ese momento, se tratará de mostrar que la filosofía entendida como un filosofar, es decir, el actuar de aquélla, está relacionado casi de manera inherente a su enseñanza. Además, el planteamiento de todas estas inquietudes abre la exploración a otro problema particular, que versará sobre la filosofía como materia escolar dentro en la EMS; en ese sentido, la cuestión se centrará en vincular la enseñanza de la filosofía con el enfoque por competencias a través de los problemas filosóficos y mostrar, por una parte, que el enfoque por competencias visto desde la óptica pedagógica, es más rico de lo que se plantea en el primer capítulo del presente trabajo, pues sólo se había enunciado como parte de una política educativa.

Finalmente, se dirá que a pesar de haber un sinnúmero de concepciones y corrientes sobre qué es la filosofía, hay al menos algo en común: la filosofía exige orden en el pensamiento, claridad en los conceptos, saber argumentar y rigor científico, todo esto nos conduce a uno o varios métodos, que en última instancia nos muestren el camino para su enseñanza.

## **2.1 Filosofía y su naturaleza problemática**

¿Qué es la filosofía? Pregunta inicial que todo estudioso de la misma se hace. Habrá quien conteste con la clásica definición: amor a la sabiduría; como si se tratara de un “conocer por conocer” o una contemplación, saber por puro deleite; alguien dirá que es un compendio de saberes que nos muestra la evolución del ser humano a través de su pensamiento y cómo éste se ha ido transformando según la época donde surja cierta pregunta filosófica (Muñoz: 1996); ya sea que la respuesta aluda al mito, a la naturaleza, a ser humano en sí mismo, a los dioses; el individuo, el filósofo contesta según su tiempo y su contexto. En otras palabras, no se puede contestar de manera objetiva, es decir, desde un punto de vista neutro, la respuesta será en todos los casos subjetiva y a partir de una postura y ésta tendrá que ver con la concepción que cada uno, en este caso el docente, tenga de la filosofía, pues como dirá Adolfo Sánchez Vázquez “la filosofía que se profesa revela el hombre que se es” (1979: 7). En este caso, el docente que se quiere ser.

Para este trabajo se dirá que la filosofía es, como disciplina, un compendio de saberes que nos muestran la evolución del ser humano a través de su pensamiento, cómo aquél se ha ido cuestionando sobre los distintos ámbitos que lo rodean. Ya sea una respuesta mitológica, naturalista, antropocéntrica o de cualquier índole, el individuo, el filósofo, se pregunta según su tiempo y contexto; de acuerdo a éstos trata de resolver los problemas que le aquejan a su sociedad. Por otro lado, la filosofía entendida

como una actividad, académica o de la vida diaria, es una reflexión que, por ser ordenada y rigurosa, nos dota de capacidades para conocer e interpretar la realidad y el mundo en general.

Como disciplina, la filosofía es el estudio crítico de los problemas relativos al conocimiento de la realidad en cuanto tal. [...] Académicamente hablando, la filosofía es el estudio de la historia de los contenidos de los discursos filosóficos (léase filosofía), su génesis e influencias. Por ello, la filosofía es el producto de la acción del filosofar que se plasma en un discurso filosófico. Como objeto material, la filosofía es el conjunto de las obras filosóficas, de los discursos filosóficos, es decir, los textos. (Muñoz: 1996, 40)

La filosofía entendida como una actividad académica principalmente, pero no exclusivamente, es una reflexión ordenada, rigurosa y metódica que nos dota de capacidades para conocer e interpretar la realidad propia, al partir de un contexto determinado y nos permite dar respuesta a nuestras inquietudes más inmediatas. En otro sentido, la segunda concepción de filosofía, implica cierta inconformidad (Sánchez Vázquez: 1997). Quien decide estudiar esta disciplina es inconforme, ¿la filosofía nos hace así o ya lo somos?, ¿es una virtud o un defecto?; no hay respuestas definitivas a estas inquietudes por ello no se ahondará en el tema. Esta inconformidad es con el mundo en el que vivimos porque no nos gusta cómo es, soñamos con modificarlo, con hacerlo mejor, ¿quién estaría en desacuerdo con perfeccionar el mundo en donde vive? Aunque una sola persona no puede renovar todo su entorno, ¿por qué no intentarlo? La opinión popular dice que pequeñas acciones logran grandes cambios, entonces, cabe preguntarse ¿cómo puede ayudarnos la filosofía a reformar nuestro ámbito?, ¿qué hacer con tantos miles de años de conocimiento filosófico hoy?, ¿de qué sirve tanto saber si se ha quedado en los libros; encerrado en la universidad, en los institutos, en las bibliotecas? En este trabajo se asume que la respuesta a esta

inconformidad está en la educación, en la enseñanza de la filosofía, por ello, para hablar de filosofía, hay que saber qué es; aunque ésta puede expresarse de múltiples formas, según sus diversas ramas de estudio, en este trabajo se privilegiarán aquellas definiciones que sean más parecidas a las concepciones propias, que a su vez son las más cercanas a la enseñanza de la filosofía, pues “el filósofo decidirá, de acuerdo con su vocación, el objeto de su filosofar” (Moreno: 2000, 14).

Así pues, la postura que aquí se presenta apunta a que la enseñanza de la filosofía debe perfilarse a enseñar a filosofar; entonces, la filosofía entendida como una actividad, académica o de la vida diaria, es una reflexión que se distingue de la mera especulación de todos los días por ser ordenada y rigurosa, nos dota de capacidades para conocer e interpretar la realidad, nuestro contexto y el mundo en general. La filosofía en este caso, nos brinda habilidades metodológicas que nos permiten relacionarnos o incluso alejarnos de la sociedad a la que pertenecemos, ya sea porque la comprendemos mejor o porque no estamos de acuerdo con ella, porque sólo el filósofo se cuestiona sobre la actividad que realiza, es un distintivo, pues es propio de la filosofía preguntarse por sí misma. En este sentido, la enseñanza de esta disciplina en la EMS permite que los jóvenes se posicionen de una manera distinta frente a los problemas de la sociedad. De tal suerte que la pregunta por la filosofía es la pregunta por el hombre mismo. Así, la filosofía trata de responder las inquietudes del ser humano, tanto en su ser como individuo, como en su entorno.

En su aceptación más amplia, la palabra 'filosofía' alude a ciertas representaciones o doctrinas que pretenden expresar la estructura del mundo por medio de una conexión más o menos coherente de conceptos o simplemente de imágenes. En estos intentos, el filósofo trata de comprender a un tiempo el destino de sí mismo y el sentido del mundo, por eso presenta entrelazadas sus ideas sobre la estructura



última de la realidad con principios de valor y con ideales morales que dan razón de la conducta de un individuo o de una comunidad entera (Salmerón: 1991, 14).

Entonces, podemos entenderla como una tarea crítica pues el ejercicio crítico de la filosofía se encamina al campo educativo como un proceso de concientización, caracterizado por ser un saber comprensivo, evaluativo y crítico de la vida social; así pues, el propósito de la enseñanza de la filosofía es que quien lleve a cabo este proceso, sea capaz de formarse un hábito de pensamiento riguroso, siga ordenadamente un argumento y se libre de prejuicios. Es decir, estar preparado para distinguir entre una argumentación correcta y una incorrecta, más allá de los sentimientos, creencias u opiniones personales. Cuando todo esto se ha alcanzado, entonces, estamos ante alguien que ha desarrollado una conciencia crítica. Así, el estudiante se forma con ayuda del profesor, tanto en la filosofía como en el filosofar; entonces, la enseñanza de la filosofía potencia las capacidades intelectuales de los alumnos por ello no puede delimitarse como una transmisión de cierto tipo de conocimiento, aunque no puede decirse que sólo con ella se despliegan habilidades argumentativas o cognitivas, pues la aspiración de toda enseñanza que se diga crítica es desarrollar estas capacidades. Por todo lo anterior, para este trabajo, la enseñanza de la filosofía supone dos cosas: 1) enseñar contenidos filosóficos y 2) enseñar a filosofar, en otras palabras: reflexionar de manera ordenada y rigurosa. Todo esto para fomentar una actitud hacia el conocimiento, hacia la filosofía y hacia lo humano.

Sin embargo, cuando se habla enseñanza de la filosofía, no se piensa en una filosofía que deambula por las calles, sino que se piensa en un marco institucional, en el cual se privilegia la enseñanza de contenidos conceptuales y el filosofar queda en segundo plano, entonces, ¿cómo podemos enseñar a filosofar si hay que circunscribirnos a “transmitir” una historia de la filosofía? La respuesta está en no conformarse con ser repetidores de información, se

trata de transformar ese compendio de saberes, a partir de la creatividad (cosa por demás difícil) y apropiarnos de ellos de acuerdo a nuestro contexto histórico y social. De ese modo se transita hacia la cimentación de problemas filosóficos que nos lleva a responder otra pregunta que es común a la filosofía ¿cuál es su utilidad?, y ésta se obtiene al situarla en relación con un entorno determinado e incidir en la realidad a través de la problematización filosófica, lo cual es el propósito de este trabajo.

Para hablar de problematización en el ámbito filosófico, primero debemos caracterizar *grosso modo* a la filosofía en general, para después preguntarnos: ¿Qué es un problema filosófico? ¿Cuáles son los problemas propios de la filosofía? ¿Cómo se distingue un problema filosófico de un problema cualquiera? Para dar respuesta a esto, primero diremos que es propio del ser humano hacerse preguntas y pensar sobre su entorno; en este sentido la filosofía es producto de la curiosidad; no obstante, no todos lo hacemos de forma sistemática, como es el caso de la filosofía y en esto se distingue de la mera reflexión y la convierte en una reflexión filosófica. Todos nos preguntamos por el sentido de la vida, de la muerte, o qué es la libertad, pero la filosofía nos dota de herramientas para que estas preguntas las respondamos de forma metódica, rigurosa, y ordenada, es decir, sistemáticamente. Por todo lo anterior, hemos de afirmar que la filosofía posee ciertas propiedades:

1. La pregunta: se cuestiona por la naturaleza misma de las cosas, o por su ser en sí mismo. “La filosofía, gracias a su sentido eminentemente reflexivo, está hecha de muchas preguntas y de muy pocas soluciones. Su método de conocimiento es la interrogación. Un historiador puede preguntarse qué sucedió en tal momento del pasado, pero el filósofo preguntará: ¿qué es el tiempo? Un matemático puede investigar las relaciones entre los números, pero un filósofo preguntará: ¿qué es un número?” (Montoya: 2012, 27).

2. La duda: esta es una inquietud o propensión hacia la indagación, a partir de ella, podemos hacernos cuestionamientos, es una búsqueda de respuestas y por ello surgen las preguntas, así pues, esta incertidumbre es el paso primigenio para la investigación. Ejemplo de ello, es Descartes que, en sus *Meditaciones Metafísicas*, encontró que podía titubear respecto a todo lo que conocía, pero que tenía al menos una certeza: ¡Que dudaba! Y la duda, necesariamente nos lleva a aceptar que pensamos, por ello, su célebre frase *cogito ergo sum*.
3. El asombro: nos estimula a desarrollar nuestra capacidad de búsqueda y nos conduce a encontrar explicaciones ante las interrogantes de las cuales aún no tenemos respuesta. Cuando las cosas nos asombran, es porque nos enfrentamos no a lo desconocido. Por ejemplo, nos asombramos y nos preguntamos: ¿Cómo es el infinito? ¿Podremos alguna vez alcanzar a comprenderlo a pesar de nuestra mente limitada y finita?
4. Una visión totalizadora: los enunciados propios de la filosofía tienden a ser universales, es decir, se pretende que las respuestas que ésta ofrezca puedan ser válidas y verdaderas para todos los mundos posibles; en otro sentido, trata de estudiar a la totalidad del Ser, así es como, para la filosofía, nada le es ajeno, estudiando las preguntas últimas en aquellas regiones del ser donde la ciencia no tiene todavía.

De manera particular, podemos afirmar que la Filosofía, cuando se cuestiona, está tratando de responder algo que le preocupa, en ese sentido, se torna una problemática filosófica, pues, “la filosofía es el hogar de esos problemas intelectuales a los que los otros no pueden hacer frente” (Cornman, Pappas y Lehrer: 2006, 14).

En primer lugar, tendríamos que hablar de las ramas de la filosofía, para después centrar los diferentes problemas en cada una de ellas. Según

nuestras inclinaciones filosóficas será la forma en que dividamos a la filosofía y sus problemas:

La filosofía podrá dividirse en dos grandes capítulos, en dos grandes ciencias: un primer capítulo o zona que llamaremos ontología, en donde la filosofía será el estudio de los objetos, todos los objetos, cualquier objeto que fuere; y otro segundo capítulo, el que la filosofía será el estudio del conocimiento de los objetos. ¿De qué conocimiento? De todo [...] (Morente: 1994, 21).

Esta primera dicotomía nos deja en el vacío respecto a otros problemas como los morales, según este autor, ramas como la ética no abarcan todo objeto pensable, sino que se circunscriben a uno solo, el de la acción humana, por ello, algún día la ética, la lógica o la estética, tenderán a separarse de la filosofía, por todo lo anterior, esta división no nos satisface. Entonces diremos de manera general que la filosofía y sus diferentes ramas de estudio, se centran en resolver cierto tipo de problemas:

- Problemas de ontología o metafísica: se trata de responder por el ser de las cosas, es decir, se investigan los primeros principios de algo, cuáles son sus causas primigenias. Por ello, la metafísica es el estudio de lo que es en tanto que es y existe. Este ser debe comprenderse como un verbo, en otras palabras, ¿qué significa ser como un acto? En cuanto a la ontología, ésta se ocupa de definir al ser y establecer categorías fundamentales o modos generales del ser de las cosas a partir del estudio de sus propiedades. En cualquiera de los dos casos, las preguntas pertinentes son: ¿qué es: el ser, la esencia, el fundamento de lo existente, el alma, el principio de todas las cosas; la identidad de un objeto?
- Problemas de antropología filosófica: referentes al modo de ser del ser humano, entendido éste como una conciencia, como un animal racional y político, que participa de la existencia junto con otros seres vivos; así,

el ser humano reflexiona sobre el mundo además de sobre sí mismo. En esta rama se investiga todo lo referente al hombre, no como ser natural, porque entonces sería Biología, más bien nos referimos a su autoconciencia. A través del desarrollo histórico y social en tanto ser que genera cultura, se cuestiona ¿por qué existo? ¿Qué es el hombre? ¿Qué me es permitido esperar?

- Problemas de ética: ellos son referentes al estudio de la moral y de la acción humana; dicho de otro modo, problemas del deber ser, por un lado, se debe responder a los conflictos de la moral, es decir, los valores, normas y costumbres; y por otro, el intento racional de fundamentar la moral, en otras palabras, la ética. Las interrogantes a este respecto, versan sobre ¿qué es la libertad, la justicia? Los problemas éticos surgen de la reflexión filosófica que analiza la conducta moral, por ello otra pregunta fundamental será ¿Cómo saber si nuestros actos son buenos y justos?
- Problemas de estética: ser racionales es eso que nos diferencia de los animales y precisamente esta racionalidad nos permite acceder a algo que ningún otro ser vivo podrá experimentar: la belleza, este goce, no corresponde a ninguna necesidad concreta, simplemente sacia nuestra sensibilidad, la contemplación de lo bello, es propio de lo humano, el objeto de estudio de la estética es tanto la naturaleza, como el arte, por ello sus preguntas fundamentales son ¿qué es lo bello?, ¿qué es el arte?, ¿cómo es la creación artística?
- Problemas de lógica: atienden las cuestiones del razonamiento correcto, dicho en otros términos, razonar es discurrir ordenando ideas para llegar a una conclusión. El ejercicio de esta rama de la filosofía nos dota de herramientas necesarias para construir argumentos sólidos que nos permitan plantear de manera correcta y ordenada nuestros pensamientos; asimismo, nos brinda de elementos para evitar

la manipulación a la que estamos constantemente expuestos. El estudio de la lógica nos permite resolver dificultades sobre la rectitud y claridad de un juicio o argumento; la exactitud y coherencia al presentar un razonamiento; el análisis de argumentos, entre otros.

- Problemas de epistemología o de la teoría del conocimiento: se trata de determinar el origen, la estructura y la validez del conocimiento; es decir, preguntarse cuál es su naturaleza, su posibilidad, sus alcances y sus límites. Algunas de sus preguntas fundamentales son: ¿Qué podemos conocer? ¿Cómo conocemos? ¿Cómo es posible el conocimiento? ¿En dónde se origina el conocimiento?

*Grosso modo*, se han englobado los problemas universales de la filosofía en esta enumeración, ahora resta decir ¿cómo podemos caracterizar propiamente un problema filosófico? De manera muy general diremos que<sup>2</sup>:

---

<sup>2</sup> Si bien podría parecer una caracterización muy general de los problemas filosóficos, esa generalidad abarca los temas propios de la filosofía sin importar su rama, autores como Simmel (2006) afirman que los problemas filosóficos se explican desde la misma filosofía, por medio de sus propios conceptos, por lo cual el principal problema de la filosofía es ella misma.

Autores como Cornmann, Pappas y Lehrer (2006) más allá de caracterizar los problemas filosóficos, sostienen que hay cinco grandes problemas filosóficos:

1. El conocimiento y el escepticismo
2. La libertad y el determinismo
3. Mente-cuerpo
4. Justificar la creencia en Dios
5. Justificar una norma ética

Asimismo, autores como Gutiérrez (2009) afirman que los problemas filosóficos pueden dividirse de acuerdo a:

1. La tendencia filosófica, es decir, la propensión a investigar
2. Referentes al conocimiento
3. El Ser
4. El Absoluto
5. La existencia auténtica del hombre
6. La consitución y evolución del universo
7. Problemas de Lógica, Ética y Estética

1. Son temas que se mantienen a lo largo de la historia y son problemas fundamentales de la existencia humana; por ejemplo, cuestionarse por la esencia del ser hombre. En otras palabras, los problemas filosóficos son producto de una actitud de búsqueda de respuestas por parte del ser humano. En ese sentido, toda problemática filosófica ha surgido de una intuición que sirve como una estructura para crear incluso un sistema filosófico.
2. Utilizan conceptos universales, así, se pregunta por la humanidad en general y no por un hombre en particular. Los problemas filosóficos deben partir de una fundamentación primigenia de todo lo que quiere sustentar, por ello, la filosofía pretende abarcar y entender todo lo existente.
3. Debe tomar en cuenta los aspectos teóricos que expliquen la realidad a partir de la reflexión. Por ejemplo, cuestiones sobre el conocimiento. La filosofía como un saber meramente humano, debe cumplir con requisitos científicos, como el rigor y el orden. Así, los problemas filosóficos son racionales, esto no significa que no se tome en cuenta la experiencia o la sensibilidad, pero serán sólo un punto de partida para que la razón encuentre respuestas.
4. Puede ubicarse el problema en un campo disciplinario de la filosofía (Ética, Estética, Lógica, etc.). Por ejemplo, el problema de la vida, no se responderá como un proceso biológico, en el cual el individuo nace, se desarrolla, se reproduce y muere. Sino que se buscará responder desde la metafísica o la ética, si estamos ante un dilema.

La enseñanza de la filosofía a través de sus problemas, nos permite traer el pasado al presente para reflexionar por el estado actual de las cosas en el mundo, sobre todo en nuestro país. En este sentido, partir de dichos problemas para la EMS, permite que el estudiante interprete y reconozca

alternativas de solución a problemas filosóficos contemporáneos, mediante el examen crítico de las concepciones humanas. Para que todo esto sea posible, el alumno tiene que acercarse al filosofar, es decir a practicar la filosofía.

## **2.2 Enseñanza de la filosofía como filosofar**

Para abordar el tema del filosofar, primero hay que hablar del filósofo, y “el filósofo, para decirlo de una vez, es el sujeto que realiza la acción de filosofar. [...] Hacer filosofía se entiende de dos formas: 1) cuando aquel que filosofa crea y enseña filosofía; y 2) cuando aquel que filosofa crea y escribe filosofía. [...] De tal forma tenemos que se es filósofo por el ejercicio del filosofar y por el producto de esa acción” (Muñoz: 1996, 16). Más aún, el autor afirma que hay tres tipos de filósofos, pero en distintos niveles: el espontáneo, el profesional de la filosofía y el filósofo por excelencia.

El primero es aquél que reflexiona su realidad críticamente, aunque, se queda en el plano del análisis y no genera filosofía. Este filosofar es simple e inmediato, incluso puede ser que el sujeto ni siquiera lo haga consciente, lo hace con naturalidad. El segundo, es quien ha estudiado y enseña filosofía. Su filosofar es disciplinado, consciente y hasta planeado; investiga se cuestiona más allá de lo inmediato, por ello está capacitado para enseñar filosofía. Aunque forma e informa a otros, no siembra, ni cosecha fruto alguno. Finalmente, el filósofo por excelencia, es también un filósofo profesional, pues sabe de filosofía, pero profundiza más en los temas, se distingue por originar conocimiento, plasmar en el papel su andar filosófico y compartirlo con la comunidad. Este filósofo, ve su actividad como la más excelsa. Si bien no es necesario estudiar filosofía para ser llamado filósofo; según estas categorías, es permisible decir que todos lo somos en potencia, no obstante, en la academia se aspira a ser el filósofo por excelencia, aportar nuestra obra al



mundo, ir más allá de la información y producir nuevos saberes, filosofar en toda la extensión de la palabra. Es decir: “la acción de filosofar es la actitud racional, crítica, fundamentadora, inquisitiva, clarificadora o develadora por medio de la cual, el hombre, pretende dar razón, explicar y/o solucionar los problemas que se le presentan” (Muñoz: 1996, 24). Esta actividad deja una huella; que es una condición a la respuesta que se ofrece a la realidad que se presenta. Es decir, el accionar de la filosofía es propio del individuo porque es racional, pero esta razón nada más es un instrumento mediante el cual se lleva a la práctica. En este sentido, no hay una distinción entre la teoría y la praxis, pues es en el conjunto de la relación entre el individuo y su sociabilización en el mundo, que se posibilita la reflexión y la duda sobre él mismo.

En otro sentido y para apuntalar el filosofar hacia la enseñanza de la filosofía diremos que filosofar es un proceso de concienciación, caracterizado por ser un saber comprensivo, evaluativo y crítico de la vida social, por ello, la enseñanza filosófica tiene que dirigirse hacia un hábito de pensamiento riguroso, es decir, de seguir ordenadamente un argumento y de librarse de prejuicios. Es decir, quien enseñe filosofía deberá estar preparado para distinguir entre una argumentación correcta y una incorrecta, más allá de los sentimientos, creencias u opiniones personales, para así también poder enseñarlo, si se ha alcanzado, entonces, podremos decir que hemos logrado una conciencia crítica.

Y de ahí la importancia -tanto en la investigación como en la enseñanza filosófica- de someter a crítica no sólo las posiciones ajenas sino también las afines a las nuestras a una constante autocrítica. La crítica y la autocrítica constituyen la garantía más firme para que, al sostener nuestra posición filosófica, no se incurra en los defectos antes señalados, y por consiguiente, para contribuir a que la filosofía que asumimos como nuestra sea, tanto para nosotros como para nuestros alumnos un pensamiento vivo (Sánchez: 1979, 14).

Así pues, la enseñanza de la filosofía está íntimamente ligada con el filosofar, tanto el alumno como el profesor, al seguir este camino dejan de ser repetidores de conocimiento para convertirse en dueños de su razón, con la guía adecuada, serán capaces de forjar su propio pensamiento. Para entender la enseñanza de la filosofía como filosofar se dirá en principio que “filosofar es una actividad humana, y, como tal, individual y transindividual (es decir, intersubjetiva, social y cultural) a la vez. Como actividad vivida y ejercida por un sujeto concreto” (Sánchez: 1997, 415). Esta definición es fácilmente atribuible a la enseñanza de la filosofía porque quien filosofa, no lo hace sólo, necesita de otro para poder comunicar sus pensamientos, pues una idea que no se comparte, es una idea muerta; así de manera análoga, se puede decir que quien enseña filosofía, comparte su pensamiento con sus alumnos y los hace coparticipes de él, los invita a participar de la filosofía y del filosofar, entendida la primera como un producto del segundo que como ya se dijo, es una actividad y ésta se hace latente en el modo de vida del hombre que la realiza, pues la pregunta por la filosofía es la pregunta por el hombre mismo y que “significa cierta relación con un mundo que no nos satisface y, con ella, la aspiración, el ideal o la utopía de transformación. Por su naturaleza teórica, esa relación no cambia efectivamente nada, aunque cumple la función práctica de contribuir a elevar la conciencia de la necesidad de esa transformación” (Sánchez: 1997, 420).

Por otro lado, la enseñanza de la filosofía como filosofar también ha de entenderse como una tarea de formulación de preguntas para tratar de darles respuesta, pues es un deseo por saber, por apropiarse de un pensamiento compartido entre alumnos y maestro de filosofía. Para poder filosofar, es menester tener una actitud filosófica capaz de problematizar, cuestionar o criticar el entorno, es la búsqueda constante de respuestas, a partir de las preguntas que el estudiante y el profesor (como iguales dentro del aula) se plantean.

Ahora bien, el simple hecho de preguntar, no es en sí mismo filosófico, lo que hace a una interrogante ser filosófica, es la intencionalidad de quien pregunta o se pregunta, más que la respuesta en sí. “Es posible preguntar “¿qué es la vida?, “¿qué es la muerte?” o “¿qué es la justicia?” sin intención filosófica. “¿Qué es la vida?” o “¿qué es la muerte?” pueden ser respondidas técnicamente desde la medicina o la biología, “¿qué es la justicia?” desde el derecho, etc., y de esa manera satisfacer la inquietud de quien pregunta” (Cerletti: 2008, 23). Sin embargo, cuando la inquietud es filosófica, la intención versa en una aspiración de saber, de llegar al concepto puro y de apropiarse del conocimiento, así el filosofar es un desafío por responder una inquietud, esto es, tener cierta actitud, de sospecha, crítica y cuestionadora que no deja de examinar dentro y fuera del salón de clases; es una búsqueda constante por lo que en filosofía se llama la Verdad (con mayúscula) y en esta indagación se problematiza de acuerdo a las condiciones de posibilidad que hay en el contexto del aula.

En el mismo tenor, al impartir una clase de filosofía, es casi natural preguntarse ¿qué quiero enseñar? Es una aspiración casi universal que el alumno aprenda a filosofar; pero ¿cómo ayudar a que lo logre? Para ello, hay que referirse a la filosofía, habrá que entender que no se está hablando de una sola, sino de una multiplicidad de corrientes, autores y sistemas, por ello, no podemos pensarla como algo estático, sino dinámico, dentro de esta pluralidad, la filosofía necesita de un método para ser enseñada, pero tampoco habrá un único camino para ello, por eso, dependiendo de la dirección que se quiera tomar, será la forma de enseñarla. No obstante, no importa la vía que se tome, parece ser que hay un consenso sobre qué debe fomentar la enseñanza de la filosofía y esto es que el alumno sepa argumentar, reflexionar, criticar, interpretar y reinterpretar, en un primer lugar, el profesor será su guía, pero el alumno deberá, en un segundo momento hacerlo de manera autónoma.

### **2.3 Enseñanza de la filosofía y competencias**

La enseñanza como trabajo del profesor, no es una reproducción; sino una actividad que desarrolla capacidades de asombro, reflexivas y críticas sobre el planteamiento de un problema, por ello, la enseñanza de la filosofía no debe limitarse a una simple exposición de los hechos históricos o datos, sino que debe favorecer una actitud, la cual ayude al alumno a tomar una postura respecto a su propia situación en el mundo para que sea capaz de relacionarse de una mejor manera con los otros; posteriormente, aprender a ser tolerante, a tener una posición crítica frente a los dogmas. En otras palabras, acercarse desde otra óptica a los valores que han sido inculcados y dejar de aceptarlos “porque sí”, al contrario, la enseñanza filosófica supone que el alumno esté capacitado para discriminar los valores establecidos, aceptándolos o rechazándolos, pero siendo su propio legislador, en última instancia, se pretende que el individuo confronte sus nociones del mundo, sus prejuicios para forjar así una nueva identidad, pero razonada. Así, cuando el sujeto se enfrente con su propia persona, estará influyendo en su destino, surgirá el soberano de sí mismo que es capaz de ejercer su razón y se encuentra en la búsqueda constante de lograr lo que se proponga, por ello enseñar filosofía en la EMS es imprescindible, pues con ayuda de la filosofía, el alumno se cuestiona, decide cuál es su posición en el mundo, con ello se puede conducir a crear nuevos valores para alcanzar la verdadera autonomía por medio de la jerarquización de los valores según su personalidad, sus intereses y sus posibilidades, finalmente, ayudar a que los estudiantes estén más preparados para convivir con los otros libres de enfrentamientos, en otras palabras superar el miedo a la diferencia.

Por todo lo anterior, es necesaria una educación que permita al alumno ejercer por cuenta propia su razón y su individualidad, pero no de manera egoísta, sino como parte de una sociedad. En este sentido, podemos afirmar

que, por un lado, la filosofía tiene esas mismas pretensiones en el campo de la educación, por el otro, ella requiere un vehículo, para alcanzar el camino propuesto, entonces, es preciso que se amalgame con una teoría, modelo o enfoque pedagógico que fortalezca su enseñanza. Debido a que, como ya hemos dicho, en México se adoptó el enfoque por competencias, es preciso que la filosofía se acople a este método de enseñanza, así, para complementar la enseñanza de la filosofía con el enfoque por competencias, hay que definir qué es una competencia, para esto se usará principalmente la postura de Phillippe Perrenoud, además se nutrirá con los autores Zabala y Arnau.

La noción de competencias tiene muchos significados. Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (Perrenoud: 2008, 7).

En otras palabras, se entiende a las competencias como la capacidad de utilizar varios recursos cognitivos al mismo tiempo para enfrentar una situación. Éstas no son conocimientos, habilidades o actitudes *per se*, pero combinan dichos aspectos e implican operaciones mentales complejas que permiten tomar decisiones sobre cómo actuar ante cualquier escenario que se presente.

Para comprender mejor este concepto, el autor imagina una partida de ajedrez entre una computadora y un jugador experimentado, pese a que la computadora puede realizar miles de operaciones y llevar a cabo un sinfín de tareas, un jugador experimentado puede ser capaz de ganar la partida, porque éste utiliza y pone en práctica su pensamiento; así, puede afirmarse

que la movilización consiste en saber utilizar el conocimiento en una situación concreta y no sólo poseerlo.

El enfoque por competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades. En ese sentido los autores Zabala y Arnau (2010, 13) sostienen que:

El uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real. [...] La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.

Además, confiere un papel importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo. Este enfoque avanza como un proyecto mundial porque pretende abarcar la educación formal, informal y no formal, por otro lado, para que este enfoque funcione, se tiene que asumir que el alumno es una parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el profesor, funge como un guía y no como un informador o un transmisor. Igualmente, debe haber construcción de conceptos y producción de conocimientos que se signifiquen en la experiencia. Lo que distingue a una persona competente no es el conocimiento que posee, sino la capacidad de utilizarlos de un modo pertinente, eficaz y duradero.

Por ello, puede decirse que el enfoque por competencias tiene como características que: integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan dentro de un contexto e involucran las dimensiones

cognitivas, afectivas y volitivas en una situación determinada, es decir, una competencia consiste en la integración de diversos recursos cognitivos: ser, saber, hacer. Las competencias pueden ser utilizadas para resolver problemas o realizar cualquier tipo de tareas; el conocimiento conceptual se transforma en una práctica, ya sea de la vida cotidiana o en la vida laboral o académica; preparan al individuo para responder en cualquier escenario; son capacidades que se desarrollan por la mediación pedagógica; o son observables de forma directa, es decir, se identifican a partir de un desempeño, es un constructo que se reconoce en la conducta de las personas.

“La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. [...]” (Zabala y Arnau: 2010, 13). En otras palabras, se plantea que estos fines estén encaminados al desarrollo de las competencias necesarias para que el ser humano responda a los problemas a enfrentar en su vida, delimitando sus responsabilidades en función de los medios que disponga y sus posibilidades reales. Lo anterior implica tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes para que las situaciones sobre las que se trabaje en la escuela tengan familiaridad con su vida real.

La necesidad de cambiar el modelo educativo por uno más centrado en el aprendizaje que en el conocimiento, radica en que se ha encontrado que hoy en día, aun predomina la memorización mecánica que no permite al alumno hacer una asociación entre teoría y práctica. No obstante, al hablar de este enfoque en la enseñanza, se cae en un falso dilema: si se enseñan competencias, entonces se da la espalda a los conocimientos, al pensar de esta manera, no se está tomando en cuenta que todo acto humano trae consigo conocimiento que bien pudo darse en la escuela o con base en la experiencia, pero no por ello deja de ser un saber.

En el mismo sentido, la competencia va más allá de la erudición, pues si imaginamos un ejemplo en donde un individuo debe formular una serie de argumentos con el fin de convencer sobre un tema en específico a su adversario o un escéptico, no basta saber cómo se formula un argumento, sino que hay que saber cómo llevarlo a la práctica; es decir, tener el conocimiento conceptual es la base para realizar una acción; por esto, es preciso aclarar que el simple hecho de utilizar una competencia, no es en sí mismo un conocimiento. Entonces, tener conocimientos es una condición necesaria, pero no suficiente para desarrollar una competencia y no se reduce a una simple aplicación de conocimientos memorizados, las competencias exigen realizar operaciones mentales complejas a partir de la realidad. En ese sentido:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau: 2010, 45).

Así, la encrucijada entre qué enseñar si competencias o conocimientos, no tiene razón de ser porque ambos se entrelazan, en este sentido, ninguno de los dos tiene prioridad respecto al otro; aunque hoy en día se sigue pensando que los conocimientos conceptuales son más importantes y el desarrollo de competencias se deja en segundo plano, como si éstas fueran a florecer de forma natural. Por esta razón las competencias asustan a los profesores porque pone en crisis sus creencias y obliga a que se hagan cambios en la forma en que ha desarrollado la clase, la planeación; por otro lado, siempre ha sido más fácil evaluar un conocimiento que una competencia, pues para ello, hay que observar, verla en acción en tareas complejas y esto requiere



de tiempo. Asimismo, hay quienes sostienen que cambiar de modelo educativo, conlleva necesariamente a un bajo rendimiento o de nivel escolar, y por eso es preciso, según ellos, defender el saber. En otras palabras:

La presión del saber teórico académico y de las ideas erróneas sobre el aprendizaje y la transferencia de los saberes ha determinado la preponderancia de los conocimientos factuales y conceptuales, tanto es así que para la mayoría del profesorado el término “contenidos de enseñanza” se limita a los conocimientos, o sea al saber, dando por supuesto que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores son otra cosa, es decir, no son objetos de la educación y, por tanto, no son contenidos de la enseñanza (Zabala y Arnau: 2010, 24).

En el enfoque por competencias, el giro está en que no se trata de enseñar, sino de hacer que los alumnos aprendan, por ello, el profesor debe transformar su relación con el saber, así, debe desarrollar sus propias competencias. Lo que supone (Perrenoud: 69-90):

1. Considerar los saberes como recursos para movilizar: es decir, los conocimientos conceptuales sólo pueden ser útiles, en la medida que éstos puedan ser aplicados en la resolución de problemas o para tomar decisiones.
2. Trabajar regularmente a través de problemas: cuando se trabaja por problemas dentro del aula, éstos suelen ser artificiales y descontextualizados, por ello, más que de problemas, habría que tratarlos como situaciones-problemas puesto que así se le da un sentido más contextualizado. Entonces, en una situación problema el profesor debe saber con exactitud cuál es su meta y a qué obstáculos cognitivos quiere enfrentar a sus alumnos e integrar los recursos ya sea que estén presentes o que falten. La situación problema debe enfrentar al alumno a una serie de decisiones para alcanzar un objetivo ya sea que él lo elija o que le haya sido asignado.

3. Crear o utilizar otros medios de enseñanza: el profesor debe apropiarse de las situaciones-problema. Tendría que haber en el mercado más libros de texto que aborden este método de enseñanza porque la bibliografía sigue siendo para el modelo tradicional en el que se resuelven ejercicios de forma artificial.
4. Negociar y conducir proyectos con los alumnos: el profesor debe ponerse de acuerdo con los alumnos para elegir las situaciones problema a plantear durante el curso para que éstos se involucren.
5. Adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar: es decir, el aprendizaje debe girar en torno a un número limitado de situaciones-problema que desarrollen saberes importantes y no una serie de contenidos que se acumulen, pero que no se movilizan.
6. Establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico: A diferencia de la educación tradicional en el cual la enseñanza está centrada en los saberes, cuando se trabaja por situaciones-problemas, el alumno debe involucrarse, participar colectivamente y crear nuevas competencias. De este modo, el alumno tiene permiso para equivocarse y toma conciencia de la forma en la que comprende y aprende y puede explicar con más claridad sus razonamientos, es decir, utiliza la metacognición.
7. Practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo: en el enfoque por competencias, la evaluación debe ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe estar presente en todo momento.
8. Dirigirse hacia una menor separación disciplinaria: exige un cambio de paradigma, en el cual los profesores deberían comprender que la formación es global y valorar la transversalidad.

En otro orden de ideas, las competencias son de varias clases, en ese sentido, podemos mencionar las genéricas que podemos definir como aquellas que no tienen relación directa con alguna disciplina, en cambio, todo

individuo las posee en mayor o menor grado, nos permiten formarnos mejor como personas, en cualquier área de estudio o trabajo y son necesarias para el desempeño laboral y de la vida diaria de las personas; porque sirven para comprender el mundo e influir en él, pues generan relaciones armoniosas entre la sociedad, además son transversales porque son relevantes a todas las asignaturas y transferibles pues implican la capacidad de adquirir otras competencias y en distintos ámbitos profesionales. Por su parte, las competencias disciplinares expresan conocimientos, actitudes y habilidades. Las específicas se vinculan al desarrollo de áreas especiales del conocimiento que incluyen saberes de orden teórico-práctico. Y las profesionales tienen una lógica encaminada hacia el trabajo y por ello preparan para la vida laboral, también consisten en la aplicación de los saberes integrales de un individuo al logro de resultados previamente determinados por las exigencias del campo laboral, así pues, están desarrolladas para el mundo del trabajo.

Las competencias que se pretenden formar en los egresados del bachillerato permiten que paulatinamente los alumnos adquieran niveles superiores de desempeño, habilidades manuales, operativas, lingüísticas, habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica, habilidades de pensamiento de orden superior, la resolución de problemas, entre otras más. La enseñanza de la filosofía y el enfoque por competencias, son compatibles porque ambos pretenden trascender una enseñanza meramente conceptual, en el caso de la filosofía, ésta tiene como propósito potenciar una actitud, mientras:

Las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicas se pone en juego en la resolución de problemas, los cuales tienen como resultado un

desempeño que obedece a las demandas diferenciadas del entorno, y buscan crear procesos adaptativos. [...] las competencias identifican los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se requieren al llevar a cabo un desempeño, o sea, una tarea que tiene un sentido elegido por el sujeto que lo realiza (Fraire: 2009, 14).

En este sentido, la autora sostiene que el conocimiento, conduce a un cometido que tiene intenciones o propósitos por parte de quien lleva a cabo, entonces, la competencia se refiere a la capacidad de conocer, pensar y sentir, incluyendo conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas que permiten responder a las demandas del entorno, las cuales se traducen en un desempeño.

Al tomar estas perspectivas en cuenta, debemos retornar al punto que también nos interesa: la enseñanza de la filosofía. Como trabajo del profesor, debe entenderse que ella no es una reproducción, tiene un propósito y por ello es una actividad que desarrolla capacidades de asombro, reflexivas y críticas sobre el planteamiento de un problema. Asimismo, muestra su resultado en los hechos de una sociedad y cultura, ya que la enseñanza de la filosofía “no consiste tan sólo en la adquisición de algunos hábitos y en el progreso de ciertos conocimientos; consiste además en el desarrollo de la capacidad para comprender las acciones humanas” (Salmerón: 1992, 92).

En el mismo tenor, se dirá que el tratamiento que se le dé a una asignatura de filosofía será el canal para alejar o acercar a los alumnos de ella; por ejemplo, algunos consideran que la mera historia de la filosofía no es filosofía en sí misma, pero esta postura no es acertada.

Pensemos que una docencia de la Historia de la Filosofía bien planeada, proporcionará al estudiante la información básica (contenidos conceptuales, bibliografía, vocabulario, relaciones, métodos) para que pueda seguir investigando por su cuenta. Uno de los objetivos prioritarios en la formación del estudiante, será

la adquisición de un criterio maduro e interesante para asumir la información recibida. No es tan importante formar eruditos cuanto personas críticas e inquietas, auténticos filósofos (Gómez: 2005, 59).

Por ello es importante plantearnos la pregunta ¿qué es mejor o qué se debe transmitir a los estudiantes, la cultura filosófica o el ejercicio de la reflexión filosófica? La respuesta más acertada será que tanto la cultura filosófica, como la reflexión se complementan y la una está vinculada con la otra, puesto que, la cultura filosófica nos muestra cómo nace un problema, qué solución (tentativa) se le da, cómo se difumina y después vuelve a surgir desde un nuevo aspecto.

Por todo lo anterior, diremos que con la reflexión filosófica se busca enseñar cuáles son las características del discurso filosófico para diferenciarlo del razonamiento ordinario o del día a día, pues debe dejarse muy en claro que el primero es, ante todo, un pensamiento ordenado. Así pues, el profesor busca propiciar que los alumnos “encadenen su pensamiento, que sean consecuentes con lo que afirman, que no olviden los pasos de su propia reflexión, que se centren en una temática dada, que no dejen los temas inconclusos y que fundamenten argumentativamente sus propuestas” (Benítez: 2000, 30). Estas habilidades son fundamentales, no sólo en el desarrollo del alumno en el aula, sino para toda su vida en general y sobre todo para su vida profesional. Por otro lado, si el profesor decide enfocarse a la transmisión de información, entonces tendrá que definir el tratamiento metodológico que desea darle y para tal efecto, deberá evaluar qué temas, problemas, autores o textos implementará en su clase.

Aunque algunos profesores consideran que la historia de la filosofía no es en sí misma filosofía, está claro que “quien historia la filosofía tiene en mente una idea de lo que ésta debe ser y decide sobre la pertinencia de tópicos y autores con arreglo a la norma o guía racional de su elección”

(Benítez: 2000, 31). Nótese que esta autora hace una invitación a disponer de los temas de forma libre, pero racional, lo que no debe implicar que el tratamiento se impregne de la subjetividad del profesor; es decir, el enfoque que cada maestro le dé a los temas es ya en sí mismo una manera de filosofar y de formar críticamente a los alumnos, puesto que les hace cuestionarse, cómo, por qué y para qué pueden utilizar ese conocimiento ofrecido en el aula. Por todo ello el profesor habrá de preguntarse de qué forma quiere acercarse al autor, tema, problema o sistema, porque “Ningún profesor de filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia” (Gómez: 2005, 11). En resumen, la filosofía y el filosofar, se entrelazan tocando puntos de coincidencia cada uno de los autores y sus posturas. La frontera entre el producto y la actividad se entre desdibuja fácilmente, no parece haber un límite bien definido entre la filosofía, el filosofar y su enseñanza.

La filosofía como enseñanza, en algunos casos pretende convertirse en una didáctica, porque se presupone que al filosofar, se genera un vaivén de enseñanza-aprendizaje, que por medio del diálogo, la argumentación y la crítica, permite a los participantes llegar a acuerdos, que si bien, no llegarán a ser nunca definitivos, se han sometido a consenso, es decir (Grup Embolic: 1988, 19), “en la medida en que la enseñanza de la Filosofía piensa desde fuera una situación problemática concreta, estimula el proceso de aprendizaje y lo liga con los resultados de la tradición filosófica.” Una corriente filosófica no es en sí misma un método de enseñanza; sin embargo, a partir de ella, se puede construir uno, primero para aprenderlo y luego para aplicarlo, si nuestra corriente es analítica, preferiremos definir, identificar, analizar y determinar los conceptos, sus estructuras lógicas, sus funciones y alcances; en otras palabras, la filosofía se dirigirá primordialmente al lenguaje. Si bien la enseñanza filosófica puede tener un modelo en común para tratar de

alcanzar sus objetivos y que puede aplicarse a partir de ejemplos a cualquier corriente de pensamiento y ajustarse según lo que quiera enseñarse, cabe aclarar que este proceso está más enfocado al ejercicio de escribir que al de la actividad cotidiana dentro del aula. Los pasos son: 1) Dar una tarea metódica a los alumnos orientada hacia una dirección de pensamiento, 2) elaborar un principio metódico, con el cual el profesor elegirá ejemplos en donde los autores muestren claramente sus métodos, 3) una vez mostrado el camino, los alumnos deben desarrollarlo de forma autónoma y 4) leer los textos redactados por los alumnos y comentarlos con la clase. Así, se observa que, aunque la filosofía no es una didáctica en sí misma, a partir de aquella, se puede desarrollar una que colabore en la formación de habilidades o competencias filosóficas en los alumnos, es decir, que le enseñe a filosofar. Es decir:

[...] si un joven desarrolla en plenitud las capacidades y las competencias señaladas aquí, habrá logrado educarse y podrá dar lo mejor de sí mismo en todos los ámbitos de la vida humana, tanto en lo individual como en lo social. Lo novedoso de todo ello es que hoy día se piensa en la educación como si se tratara de un proceso desarrollado a lo largo de la vida, en permanente necesidad de actualización y de progreso. Siempre se ha sabido que la educación es un imperativo que no se termina nunca de cumplir y que exige esfuerzo de renovación y de aprendizaje” (Cifuentes y Gutiérrez: 2010, 22).

Es menester hacer compatibles todas estas ideas de la filosofía y su enseñanza con el enfoque por competencias, pues éste supone que redefinir el papel que desempeñan los protagonistas, es decir, el profesor y el alumno, entonces, éste toma una parte más activa en el proceso, no es simple receptor de información y aquél, por su parte es una guía, un acompañante, un facilitador del aprendizaje, por ello, deben seguirse otros caminos no sólo los que la filosofía aporta. Con esto presente, se propone que los alumnos

sean capaces de analizar sus propios problemas filosóficos y para ello, se irá de la mano con la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que forma parte de la enseñanza situada, que consiste en un medio de aprendizaje, es una estrategia de enseñanza que favorece el compromiso de los estudiantes con su propia educación.

Además consiste en un proceso de indagación y resolución de un problema, es decir, partir de un escenario en el cual se crea un conflicto cognitivo para buscar una solución; por ello, los problemas deben estar vinculados con la realidad, en el caso de ser una es una situación simulada, debe ser lo más auténtica posible, pues quien se enfrenta con el problema tiene que analizarlo desde distintos puntos de vista para construir varias opciones de solución, en otras palabras: “el interés estriba en fomentar el aprendizaje activo, aprender mediante la experiencia práctica y la reflexión, vincular el aprendizaje escolar a la vida real, desarrollar habilidades de pensamiento y toma de decisiones, así como ofrecer la posibilidad de integrar el conocimiento procedente de distintas disciplinas” (Díaz-Barriga: 2006, 63).

Entonces, la problemática debe presentarse y construirse, pues ésta será el punto central y dará sentido al aprendizaje, entonces, los alumnos asumen el rol de solucionadores de problemas y el profesor como un facilitador, ella permite vincular el conocimiento académico con situaciones de la vida real. Por lo tanto, una situación problema lleva en sí misma una semilla de interés, es decir, los estudiantes se identifican con ella, puesto que se imaginan como las personas que están viviendo esa problemática. Los docentes deben elegir la situación de acuerdo a las características de sus alumnos y pueden basarse en noticias de los periódicos, pero también deben analizar cómo se conectan con el currículo de la materia y si es posible, relacionarlo con la comunidad. “Este análisis los lleva a identificar un problema que permita, por un lado, que los alumnos establezcan relaciones significativas entre la escuela y la vida, y por el otro, que los docentes puedan



establecer eficaces relaciones curriculares” (Torp y Sage: 1998, 40). La meta con esta técnica es que los alumnos sean capaces de resolver problemas cada vez más complejos, mediante la supervisión del docente, éste debe modelar el proceso sin revelar demasiada información al alumno para que él llegue a la solución de forma autónoma. Asimismo, el profesor ha de saber plantear las preguntas apropiadas que conduzcan el caso y ayuden a que el alumno logre enfocar su mirada al problema y que lo lleven a construir sus propios argumentos y propuestas. La elaboración de una situación problemática a través del ABP que corresponde a la visión constructivista de la enseñanza situada, tiene como pasos (Solá: 2005, 45, 46):

1. Presentación y lectura comprensiva del escenario: en este momento los alumnos deben revisar el escenario, si éste es un texto, se leerá el documento, se aclararán las palabras desconocidas, y se identificarán los conceptos claves y las ideas principales y secundarias. Es decir, hacer una lectura comprensiva.
2. Definición del problema: identificar cuál es el problema, qué se está planteando el escenario y cuáles son los retos que deben afrontarse.
3. Lluvia de ideas: una vez que se ha identificado el problema, los alumnos deberán preguntarse qué se necesita para llegar a la solución, en este punto los estudiantes hacen una toma de conciencia de lo que saben y lo que desconocen sobre el tema.
4. Clasificación de las ideas: en la lluvia de ideas puede generarse un desconcierto debido a todas las ideas vertidas, por ello, es preciso ordenarlas y jerarquizarlas según su intención.
5. Formulación de los objetivos de aprendizaje: es decir, qué se quiere lograr.
6. Investigación: no se limita a buscar fuentes de información, requiere además de extraer conceptos clave e ideas principales, leer comprensivamente y hacer una interpretación correcta del material. La

investigación exige un plan de trabajo, en el cual los alumnos explicitan cada paso que darán para llegar a buen puerto.

#### 7. Presentación y discusión de los resultados.

Cabe mencionar que los primeros cinco pasos tienen que ver con el diseño del problema y los dos últimos con la implementación de la búsqueda de soluciones. Finalmente, habrá que decir que previo a llevar a cabo dicha estrategia es preciso que el profesor elabore una planeación de la asignatura en general y del tema en particular en donde se especifique cuáles son los objetivos generales y específicos de la materia, cuáles serán las actividades, el camino a seguir, los instrumentos de evaluación y la bibliografía; asimismo se sugiere hacer un mapa mental que recoja “los principales conceptos e ideas de la materia, debidamente ordenados según jerarquía, donde se presente el significado de las relaciones de interdependencia existentes entre ellos” (Solá: 2005, 44).

En este sentido, la metodología del ABP es congruente con los propósitos del enfoque por competencias puesto que ambos buscan que en el proceso de enseñanza el alumno se sitúe en contextos de aprendizaje reales, es decir, que utilicen los conocimientos adquiridos en la escuela de entornos de la vida cotidiana y no en escenarios simulados; en otras palabras, que sea capaz de resolver conflictos de forma eficaz, con ello, se es acorde con las propuestas de solución de la RIEMS respecto a la pertinencia de los planes y programas de estudio de la EMS.

Así, el ABP plantea para la estrategia didáctica un camino para que los estudiantes desarrollen un sentido crítico y reflexivo en cualquier ámbito de la vida que, en última instancia, es un objetivo fundamental de una enseñanza de la filosofía que conduzca a los alumnos hacia el filosofar.

## **Capítulo 3. Rumbo a una didáctica filosófica**

En este capítulo se muestra el desarrollo de la propuesta didáctica a partir de tres momentos: el primero es la planeación de clase basada en las premisas expuestas en el capítulo anterior; es decir, se regirá por la estrategia del ABP como apoyo del enfoque por competencias y desde una problemática filosófica existencialista que comenzará con una pregunta: *¿qué significa ser?*

La segunda parte de este capítulo consiste en la práctica docente, en ese sentido, se narran cada una de las sesiones, cómo se desarrollaron y cuáles fueron los hechos que marcaron el desarrollo de la misma. Para ello, esboza el contexto escolar en el cual se llevó a cabo la práctica docente y se mostrarán algunas evidencias del trabajo realizado por los estudiantes.

El tercer momento es la reflexión sobre dicha práctica, que se llevó a cabo en la asignatura Problemas Filosóficos que se imparte en el sexto semestre del Colegio de Bachilleres, en este punto se expone cómo a través de los problemas filosóficos es posible enseñar filosofía bajo el enfoque por competencias y la compatibilidad que existe entre estos dos conocimientos que algunos consideran que se repelen entre sí.

### **3.1 Aspectos de la planeación y el contexto escolar**

Para llevar a cabo la práctica docente se realizó con anterioridad una planeación que fuera congruente con 1) el modelo educativo del Colegio de Bachilleres, 2) la propuesta didáctica aquí presentada que incluyera los aspectos pedagógicos mencionados en el segundo capítulo de este trabajo, es decir, el enfoque por competencias y la técnica del ABP y 3) la presencia de un problema filosófico que diera pie a la toda la estrategia.

Antes de dar paso a la planeación, es menester precisar algunas ideas; cuando se habla de una planeación, algunos profesores se aterroran porque lo

consideran un trabajo laborioso y más administrativo que didáctico; no obstante, si se le considera como una herramienta para llevar a buen puerto el trabajo del profesor, pueden verse sus bondades, por ejemplo: trazar el camino por el cual se quiere llevar la clase, es decir, reflexionar sobre desde dónde se partirá y a dónde se quiere llegar para que el profesor tenga un rumbo fijo y no desvíe su atención hacia otras rutas. También permite integrarse al proyecto institucional por medio de actividades concretas, las cuales incluso pueden ser transversales a otras disciplinas para que el alumno tenga una educación más integral. Igualmente, el profesor se desenvuelve mejor dentro del aula, porque al tener un plan, se evita la improvisación y los efectos negativos que produce en los estudiantes que, al observar esta situación, pierden respeto hacia el docente y causa desinterés hacia la materia. Sin embargo, cabe recalcar que la planeación, no es un ente estático que no permite cambio alguno, al contrario, como ya se dijo, ésta debe ser dinámica y maleable, siempre abierta a la transformación, pues siempre habrá variables que no hayan sido contempladas.

Para organizar la tarea docente dentro del aula independientemente de la asignatura, nivel educativo o grado escolar, el profesor debe vislumbrar estas etapas previas (Cazas: 2006, 40): 1) Diagnóstico de las circunstancias: un docente puede tener ciertas expectativas sobre la clase que quiere impartir, pero debe tener siempre presente que el proceso enseñanza-aprendizaje está encaminado las necesidades de los alumnos y no principalmente a los intereses personales del maestro. 2) Formulación de objetivos: el docente tiene que delimitar sus expectativas para lograr algo en concreto, saber el *para qué* es necesario que los estudiantes aprendan ciertos temas. 3) Selección de contenidos. 4) Organización de contenidos: los dos puntos anteriores ya están definidos por los planes y programas de estudio de cada institución, en la medida de lo posible, el docente se apegará a ellos, aunque no como una lista inquebrantable o inamovible, el profesor puede

decidir dar mayor o menor énfasis a un tópico o cambiar el orden de tales contenidos sin que esto afecte el proceso. 5) Selección de experiencias de aprendizaje. 6) Organización de experiencias de aprendizaje. 7) Evaluación. Los tres últimos puntos representan el principal campo de acción del maestro, porque éste puede elegir cuáles serán esas experiencias, en estos puntos sí se plasma la personalidad del profesor, ya que podrá imprimir el sello de sus experiencias docentes, será capaz de experimentar y crear caminos hacia el conocimiento, podrá observar tanto los alcances como límites de su práctica para mejorarla continuamente. Por lo tanto, diseñar una secuencia didáctica involucra aspectos complejos que no se limitan a determinar qué contenidos serán tocados en las clases, o el número de horas que se destinan para ver cada tema.

Es menester comprender el contexto espacio-temporal de la práctica docente, en este caso se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres Plantel 15 ubicado en la colonia Del Toro en la delegación Magdalena Contreras, lugar que dispone con todos los servicios urbanos, está demarcada al Norte por una zona habitacional de tipo residencial; al Sur, por una colonia popular; es de un acceso medianamente difícil porque las avenidas son muy angostas y esto impacta en la puntualidad tanto de los alumnos, como de los profesores.

Esta institución opera en dos turnos, el matutino y el vespertino. La infraestructura escolar se conforma por cuatro edificios, que albergan una sala de danza, una de teatro, una biblioteca que posee un acervo digitalizado y físico, un auditorio, tres salas de cómputo, una videoteca, cuatro laboratorios; seis conjuntos de sanitarios, tres de hombres y tres de mujeres.

Asimismo, cuenta con 25 salones de clases, que además de un pizarrón doble, tienen una iluminación apropiada, así como contactos y apagadores para utilizar materiales que requieran de electricidad, por ejemplo, un aparato de cómputo o un proyector, con los que, dicho sea de paso, cuenta cada jefatura de todos los campos disciplinares.

Cada aula está pensada para recibir no más de 50 personas (51 pensando en el docente), pues cada uno tiene 25 mesas dobles con 50 sillas. Esto no representa ningún problema en el turno de la tarde, porque los grupos se conforman con hasta 50 estudiantes; sin embargo, ya que en el turno matutino la demanda es mayor, sobre todo en el primer semestre, puede haber casos en los que haya grupos con más de 50 alumnos, lo que merma la comodidad de quienes se encuentren presentes, además condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades académicas; finalmente, implica un riesgo en caso de una emergencia, porque se dificulta el libre paso en caso de evacuación.

La planta docente de este plantel en el ciclo escolar 2016-2017 fue de 120 profesores y 2630 alumnos entre ambos turnos. Como la RIEMS lo indica, cada profesor debe tener al menos título de licenciatura e impartir sólo las materias que sean acordes al perfil profesional para el personal académico (SEP: 2008 c). En este sentido el Colegio de Bachilleres en todos sus planteles es muy estricto y se apega íntegramente a dichos lineamientos sin excepción alguna.

Los alumnos tienen entre 15 y 19 años, el 53% de los estudiantes son hombres, mientras que el 47% son mujeres; la educación promedio de sus padres es la secundaria; la mayoría de las madres desempeña labores del hogar; en el caso de los padres son empleados generales. Las familias están conformadas en promedio por cuatro integrantes y sus ingresos van de los \$2,000 a los \$4,000.<sup>3</sup> Si bien la mayoría de los alumnos no tienen un empleo formal, al menos la mitad, se desempeñan en actividades remuneradas de manera informal o bien, realizan prácticas escolares durante la mañana, lo cual, aunado a un horario escolar de 15:00 a 21:00 horas, en el que no cuentan con descanso alguno; dificulta el pleno desempeño académico de

---

<sup>3</sup> Datos estadísticos elaborados y proporcionados por el departamento de Orientación del Plantel 15, en agosto de 2016.

los estudiantes; que se ve reflejado sobre todo en el poco tiempo que le dedican a la lectura; como se describirá más adelante, esto se traduce en deficiencias, no sólo de comprensión lectora, sino en problemas de comunicación escrita.

La estrategia didáctica se llevó a cabo en la materia “Problemas Filosóficos” que se cursa en sexto semestre. Dicha asignatura, se imparte tres horas a la semana, una hora la primera clase y dos horas la segunda; su programa consta de tres bloques temáticos con cuatro contenidos por bloque.

Las competencias genéricas que se aspira a fomentar con este programa son: 1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que se persigue. 6) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región México y el mundo y; 10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales (SEP: 2008, 2-4).

La práctica docente se realizó en el mes de mayo de 2017 en el turno vespertino con el grupo 656, en el cual hay 32 alumnos inscritos, de los cuales 30 asisten con regularidad. Se trabajó con el tema 1: Crisis de la existencia, del segundo bloque temático: El problema de la existencia. El tópico se impartió durante cuatro sesiones, dos de una hora cada una y dos de dos horas cada una, para dar un total de 6 horas. El tema tratado en clase, abonaría para promover las competencias 1 y 6. Como se dijo en el apartado 2.3 de este trabajo, el método que se ha utilizado para esta estrategia es el ABP, por ello, la planeación sigue sus pautas, aunque no necesariamente el orden. A continuación, se presenta la secuencia didáctica por medio de la planeación y los indicadores de desempeño que se consideraron para la evaluación de las sesiones.

### **3.2 Propuesta didáctica: análisis de problemas filosóficos**

La secuencia didáctica consiste en plantear el problema filosófico situado, que será objeto de consideración a lo largo de toda la temática. El planteamiento es facultad del docente y consiste, básicamente, en problematizar una circunstancia que provoque el interés de los estudiantes. La problematización se lleva a cabo mediante cuestionamientos y preguntas que orienten su tratamiento, el cual debe ser de carácter disciplinario, es decir, con base en el conocimiento filosófico. Los recursos a utilizar serán decididos por el profesor, pero el propósito siempre será que los estudiantes se apropien de la problemática. En este caso la secuencia tiene los siguientes pasos:

0. Presentación por parte del docente.
1. Planteamiento de la problemática situada: “Dime cuánto tienes y te diré cuánto vales” en este punto, el profesor introduce el tema a partir del uso que actualmente se le da al teléfono celular y cómo el modelo, precio y marca influyen para que un individuo se considere inferior o superior respecto a sus congéneres. El propósito de la problemática propuesta es que los estudiantes reflexionen críticamente sobre la posibilidad de elegir un tipo de vida, ya sea uno que responda a la moral mercantilista y consumista impuesta por el capitalismo en su etapa actual, o bien uno que responda a un proceso de humanización libre y consciente tanto de su voluntad como de su identidad. En este primer punto, se lanza una inquietud en los estudiantes, para en un segundo momento, introducir el problema de la existencia.
2. Después de la exposición por parte del profesor, los alumnos se organizan en equipos de seis personas y responden a las siguientes preguntas: ¿cómo se define el ser entendido como existencia y qué significa tener?, ¿en su opinión son dos cosas distintas, se



complementan o son exactamente iguales? ¿Cuál es su postura al respecto? El primer paso para la problematización que se quiere llevar a cabo dentro de esta estrategia es formular preguntas, para que una vez que reflexionen sobre estas cuestiones, discutan entre ellos y traten de llegar a un acuerdo entre sus posturas. El propósito de este punto es que identifiquen qué se está planteando, cuáles son los retos que deben afrontarse y cuáles son las posibles respuestas; en otras palabras, realizan los primeros pasos hacia la problematización de una cuestión filosófica.

3. Una vez concluida la discusión en equipos y con base en las respuestas a las preguntas planteadas, los alumnos inician una lluvia de ideas y plasman los conceptos principales en el pizarrón.
4. Con base en las respuestas vertidas en el pizarrón, los alumnos comparten sus primeras opiniones sobre las diferencias que existen entre el tener como un acto consumista y el tener como un ejercicio responsable de su libertad, además del ser como un propósito de su existencia, independientemente de las cosas que posean.

Hasta el punto cuatro, los alumnos opinarán únicamente con base en sus propias experiencias, con el fin de hacer (por parte del profesor) una especie de diagnóstico sobre las concepciones del mundo que tienen los estudiantes.

A partir del punto cinco se solicitará que lean de forma paulatina tres textos; el primero, un artículo sobre un hombre que decidió tener sólo lo indispensable y ahora vive de forma minimalista: “Menos es más: la vida de un hombre que decidió que no necesitaba tantas cosas para ser feliz” (Juárez: 2017); el segundo texto, un fragmento del libro *Tener y Ser*, escrito por el psicólogo Erich Fromm (2007), en el cual se marca una diferencia entre tener como un acto consumista y tener como gozar de ciertos objetos para ser felices. Finalmente, se leerá el apartado “Esbozo de una fenomenología del

tener” del libro *Ser y Tener* del existencialista Gabriel Marcel (1975), en el cual el autor sostiene que, al aferrarse a las cosas poseídas, el yo, es decir, el sujeto, se va aniquilando porque pierde su propio ser al darle valor a los objetos. A partir del punto cinco, la problemática se llevará del mundo de la opinión hacia el camino filosófico.

5. Una vez que los alumnos hayan reflexionado sobre las preguntas anteriores, el profesor debe inducir el tratamiento filosófico de la misma de acuerdo con el aprendizaje esperado y a través del cuestionamiento filosófico: ¿Cuál es la diferencia entre la existencia para el ser y una referente al tener? ¿Qué alternativas podemos construir para mediar entre el ser y el tener? Para ello el profesor designará las lecturas que se deben realizar.

Dichas lecturas se harán de manera individual y como trabajo en casa, para que el alumno tenga tiempo suficiente para leer y tomar las notas necesarias para continuar su participación tanto en clase, como en el trabajo colaborativo que representa pertenecer a un equipo dentro cada sesión.

6. Después de unos minutos para ponerse de acuerdo, los alumnos socializan las primeras respuestas a las preguntas anteriores. Los estudiantes, en equipos, compartirán y darán inicio a una discusión sobre la problemática situada, pero con un enfoque cada vez más filosófico que suponen las lecturas antes citadas. El profesor irá orientando dicha discusión.
7. El profesor debe promover el trabajo dialógico y colaborativo de cada equipo para comprensión y análisis del problema filosófico planteado. En este punto, los estudiantes organizados en equipos, debían discutir el tema planteado, es decir, cada uno de ellos, debía externar su punto de vista y los otros, además de escucharlo, debían aportar alguna

reflexión al respecto de lo dicho por sus compañeros, para después poder hacer observaciones razonadas.

8. Cada equipo elaborará una reflexión argumentada que consistirá en tratar de responder al problema entre el ser y el tener en sus distintas vertientes. Dicha reflexión contará con una introducción que esboce el propósito del trabajo; un desarrollo que explicita las respuestas al problema planteado, además de citas que hagan evidente la lectura; una conclusión en la cual se evidencie una postura respecto al problema del ser y el tener, así como una bibliografía mínima.

Si bien esta reflexión argumentada se llevará a cabo durante las horas de clase, la entrega final deberá ser redactada en computadora e impresa, por lo que implicará trabajo en casa por parte de los estudiantes.

9. El profesor cerrará emitiendo una valoración general sobre las propuestas de solución diseñadas por el alumno sobre la problemática entre el ser y el tener.

En este caso, el docente tomará como punto de partida las respuestas iniciales de los estudiantes en la primera sesión para ir elevando la complejidad del problema, encaminándolo hacia respuestas que sean pertinentes de acuerdo a las lecturas que se hicieron, asimismo pedirá a los alumnos que reflexionen sobre su vida personal y se cuestionen si en algún momento han considerado que los objetos materiales pueden otorgarles la felicidad o si ellos han realizado acciones que los conduzcan a pertenecer a un grupo social y si para ello han fingido ser personas distintas a las que realmente son. Así, la práctica docente y la secuencia didáctica se desglosan ahora en cuatro sesiones en un total de seis horas. Además, se muestran los materiales y la bibliografía utilizados para este propósito.

**PLANEACIÓN DIDÁCTICA  
COLEGIO DE BACHILLERES  
PLANTEL 15 “CONTRERAS”  
SEMESTRE: Sexto**

**Nombre de la docente:**

Claudia Karina Huerta Ramos

**Asignatura:**

Filosofía IV. Problemas filosóficos

**Bloque temático:**

Crisis de la existencia humana

**Propósito:**

El docente explica el problema de la existencia e identidad del hombre contemporáneo, para que el estudiante reflexione respecto a su dignidad y libertad, en su vida cotidiana.

**Contenidos mínimos indispensables:**

Crisis de la existencia. Distingue entre la crisis de la existencia como rasgo ontológico del hombre actual y su relación con la libertad.

**Competencias genéricas:**

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que se persigue.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

**Competencias transversales:**

- Escribe una reflexión argumentada
- Recaba información sobre un tema en general
- Trabaja colaborativamente

**Fases**

<b>Apertura</b>					
<b>Sesión</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Actividad evaluable sí/no</b>	<b>Evidencia de aprendizaje</b>
<b>1</b>	Presentación por parte del profesor.	Pizarrón Gis/plumones	5 minutos	No	
	Planteamiento de la problemática situada: “Dime cuánto tienes y te diré cuánto vales” (exposición por parte del profesor).	Pizarrón Gis/plumones Un celular	20 minutos	No	
<b>Desarrollo</b>					
<b>1</b>	Los alumnos se organizan en equipos y responden a las siguientes preguntas: ¿cómo se define el ser como existencia y qué significa tener?, ¿en su opinión son dos cosas distintas, se complementan o son exactamente iguales? ¿Cuál es su postura al respecto?	Reflexiones escritas elaboradas por los estudiantes  Pizarrón Gis/Plumón Borrador	30 minutos	Sí	Reflexión escrita sobre el tema del ser y el tener
<b>2</b>	Los alumnos inician una lluvia de ideas y plasman los conceptos principales en el pizarrón.	Reelaboración de la reflexión escrita.	30 minutos	Sí	Los alumnos escriben sus comentarios en el pizarrón
	Los alumnos comparten sus primeras opiniones.	Respuestas orales por parte de los estudiantes.	35 minutos	Sí	

<b>3</b>	El profesor induce el tratamiento filosófico de la misma de acuerdo con el aprendizaje esperado.	Exposición por parte del profesor.	30 minutos	No	
	Los alumnos, en equipos, compartirán y darán inicio a una discusión sobre la problemática situada.	Discusión en equipos guiada por el profesor quien promueve el trabajo colaborativo.	40 minutos	No	
	Cada equipo elaborará una reflexión argumentada que consistirá en tratar de responder al problema entre el ser y el tener.	Elaboración de un primer borrador de la reflexión.	40 minutos	Sí	Reflexión argumentada con las características acordadas en clase

#### Cierre

<b>4</b>	Los estudiantes compartirán sus trabajos durante la clase.	Exposición oral de los trabajos elaborados por los estudiantes	35 minutos	Sí	Reflexión argumentada
	El profesor cerrará emitiendo una valoración general	Exposición oral por parte del profesor	20 minutos	No	

#### Materiales utilizados

#### Bibliografía

<b>Pizarrón</b>	Fromm, Erich. (2007) Tener y ser. FCE. México.
<b>Gises/plumones</b>	Marcel, Gabriel. (1975) Ser y tener. Diario filosófico. FCE. México.
<b>Hojas/cuadernos</b>	“Menos es más: la vida de un hombre que decidió que no necesitaba tantas cosas para ser feliz” Tomado de: (Juárez: 2017) <a href="http://www.labioguia.com/notas/menos-es-mas-la-vida-de-un-hombre-que-decidio-que-no-necesitaba-tantas-cosas-para-ser-feliz">http://www.labioguia.com/notas/menos-es-mas-la-vida-de-un-hombre-que-decidio-que-no-necesitaba-tantas-cosas-para-ser-feliz</a> Consultado el 2 de mayo de 2017
<b>Bolígrafos</b>	

La estrategia didáctica se llevó a cabo a lo largo de cuatro sesiones, seis horas en total (dos clases de una hora y dos clases de dos horas) en los días 2, 4, 9 y 11 de mayo de 2017. En cuanto a la primera sesión, se realizaron tres actividades, la inicial fue la presentación por parte de la docente y la explicación del método de trabajo durante las clases que se impartirían. En principio los estudiantes se sorprendieron, pues confundieron a la profesora con una estudiante y les causó extrañeza verla sentada en el escritorio destinado para el docente. Eso sirvió como punto de partida para hacer una broma y decir que el profesor no había cambiado de sexo, ni se había hecho una cirugía plástica para verse más joven, lo cual, sirvió para aminorar el nerviosismo personal; además de fue un aliado para atraer la atención de los estudiantes para hacer la presentación de la docente, la cual dijo su nombre, explicó que durante las siguientes cuatro sesiones ella sería la encargada del grupo, cuál sería la forma de trabajo y en qué consistiría la evaluación.

La segunda actividad fue el planteamiento inicial de la problemática, en la cual, la profesora comentó que en sociedad actual, es común escuchar ciertas frases que por ser dichas muchas veces, creemos que son verdades absolutas y por ello las arraigamos en nuestro pensamiento, por ejemplo, cuando nos dicen: “como te ven, te tratan”; lo cual sirvió para hacer una pregunta: ¿esto qué significa? A lo cual los estudiantes contestaron cosas como: “quiere decir que las personas te tratan bien si te ves bien vestido”; “que las personas son prejuiciosas”; “que si ven a mi compañero se van a asustar”; esta última respuesta sirvió para que los alumnos se rieran e hicieran comentarios sobre la apariencia de su amigo y ello favoreció un ambiente relajado en el salón de clases.

Dichas respuestas fueron el detonador para hacer otra pregunta: “¿Las apariencias dicen quiénes somos en realidad?” A lo que los estudiantes respondieron que no, entonces, acordamos que estas opiniones muchas veces se basan en prejuicios y las personas suponen que si tienes dinero

eres exitoso y que si no lo tienes eres fracasado. Lo que nos llevó a otro dicho de la sabiduría popular: “Dime cuánto tienes y te diré quién eres”. Esto nos da a entender que lo que nos valida como personas es lo que poseemos, así entonces, lo que me hace ser la persona que es este reloj, estos aretes, mi ropa, los zapatos, el maquillaje y por supuesto, ¡el celular que tenemos! Entonces la profesora sacó del bolso de su pantalón un teléfono del tamaño de un estuche de lentes y dijo: “este es mi celular”, ante un teléfono tan grande los alumnos se exaltaron, rieron y exclamaron: “¡¿No es cierto!?” Les parecía muy raro ver que ese teléfono no tenía cámara fotográfica, ni era táctil y tampoco se podía conectar a internet. Así, podemos ver que se realizó el primer paso del ABP: presentar el escenario.

Todo lo anterior sirvió para pasar a la tercera actividad que se trataba de organizarse en equipos y discutir, ¿cuál era la diferencia entre tener objetos para aparentar ser alguien y ser auténtico? La discusión duró el resto de la clase y se acordó que en la siguiente sesión se haría una lluvia de ideas con base en las respuestas que hubieran dado en cada uno de los equipos. En este sentido, se llevó a cabo otro paso del ABP: la lluvia de ideas, para ello, los alumnos deben hacer conciencia sobre lo que saben y desconocen del tema.

La segunda clase se desarrolló con menos nerviosismo de la docente y con más confianza por parte de los estudiantes. Estos, se acercaron a la profesora para hacerle preguntas de orden personal, por ejemplo ¿cuántos años tenía?, para quedar sorprendidos ante la respuesta; “se ve más joven” decían. En esta clase, hicimos una recapitulación de las ideas que se habían vertido en la sesión anterior, también acordamos que, en primer lugar, debían sentarse reunidos en equipos; además, que tendrían diez minutos para revisar sus notas para poder aportar sus opiniones iniciales en la lluvia de ideas. Una vez transcurrido ese tiempo, la profesora preguntó a los estudiantes ¿cuál era la diferencia entre ser, y aparentar? Los alumnos



respondieron que “en algunas ocasiones las personas quieren hacer creer a otras que son de una manera, pero en realidad no son así”, o que “había veces que las *chavas* hacían cosas que no querían hacer, solo por quedar bien con sus amigos o sus novios”, este tipo de cosas eran, por ejemplo, asistir a fiestas en las que había bebidas alcohólicas como mínimo. También reflexionaban sobre otros temas, como “querer ser delgadas para ser aceptadas”; entonces, decían, todas estas cosas mostraban cómo la gente vivía a través de apariencias, en lugar de tratar de ser auténticos. De este modo, podemos observar que, una vez hecha la lluvia de ideas, se realizó el paso cuatro del APB: una clasificación de las ideas, es decir, se les ordenó y jerarquizó de acuerdo a las diferencias que podíamos encontrar entre, ser/existir, tener y consumir.

Con base en las respuestas vertidas, la profesora les solicitó que reelaboraran sus respuestas y que trataran de responder entonces ¿Qué significaba ser auténtico?, así como, si era necesario poseer objetos para existir en esta sociedad que se caracteriza por consumir desmedidamente todo tipo de productos.

Al concluir esta actividad los estudiantes dividieron opiniones en dos grupos, por un lado, algunos decían que lo más importante en la vida era ser quien realmente se era, sin importar lo que pensarán los demás, e independientemente de las cosas que se tuvieran. En el otro extremo, estaban los que consideraban que para existir en este mundo, sí se necesita poseer objetos (aunque eran la minoría); sin embargo, hubo una opinión por demás interesante, que se formuló como una pregunta: “¿qué pasa con los indigentes?, ¿ellos sí existen en esta sociedad o no?, porque para vivir en este mundo necesitas poseer cosas y ellos no las poseen”. Ante esa pregunta, aquellos que dijeron que no necesitabas de objetos para existir, cambiaron su opinión a una más moderada: “sí debemos tener algunas cosas, pero eso no debe determinar nuestra personalidad.”

Esta discusión logró el objetivo que era problematizar a partir de las preguntas arriba mencionadas y sirvió como base para introducir una tarea, se solicitó a los alumnos que leyeran un artículo de una revista electrónica en el cual se habla de un hombre que decidió vivir con lo mínimo y dejar de comprar artículos que no fueran de primera necesidad, asimismo, se hizo hincapié en que además de esto, debían leer el texto de Marcel (1975) que desde la primera sesión se había establecido como eje para las clases tres y cuatro.

La tercera sesión, comenzó preguntando a los estudiantes por el artículo, la mayoría de ellos lo leyó, pero el texto de Marcel, que era de más complejidad ni siquiera lo revisaron superficialmente, lo cual sirvió para confirmar en lo micro, lo que se dice en lo macro: los estudiantes no muestran interés en la lectura, mucho menos si se trata de un texto que parezca largo o complejo<sup>4</sup>. Este hecho dificultó un poco esta clase, porque ella dependía de la participación de los alumnos con base en su lectura, pues el tratamiento

---

<sup>4</sup> En ese sentido, pueden consultarse los resultados 2017 del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), del cual uno de sus propósitos es “conocer la medida en que los estudiantes de distintos niveles de la educación obligatoria logran un conjunto de aprendizajes clave establecidos en el currículo”.

Los resultados de la prueba se miden en cuatro niveles, en donde el nivel I que contempla es el más bajo y el IV, el más alto. En la media nacional, en Lenguaje y Comunicación, los estudiantes de la EMS se ubican en el nivel I en un 34%. En el nivel II el 28%; en el nivel III 29% y en el nivel IV el casi 9%.

El nivel I corresponde a: No identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas; ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura. El nivel II: Identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discriminan y relacionan información oportuna y confiable, y la organizan a partir de un propósito.

El nivel III: Reconocen en un artículo de opinión: propósito, conectores argumentativos y partes que lo constituyen (tesis, argumentos y conclusión); identifican las diferencias entre información objetiva, opinión y valoración del autor; identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa y utilizan estrategias para comprender lo que leen.

Y el nivel IV: Seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo; identifican la postura del autor, interpretan información de textos argumentativos (como reseñas críticas y artículos de opinión) e infieren la paráfrasis de un texto expositivo (como un artículo de divulgación) (INEE: 2017, 5).

filosófico que se pretendía lograr, estaba a expensas de las aportaciones que los estudiantes pudieran hacer, ya que la profesora deseaba generar una discusión crítica que, si bien no estaba en la planeación, se consideró importante, para que no fuera un soliloquio que sólo comprendiera quien la docente.

Como recurso alternativo, se cedió el tiempo destinado a la discusión a la lectura; sin embargo, se presentó otro problema, aunque se había solicitado que tuvieran impreso el material (proporcionado por la maestra), los alumnos en su mayoría no lo llevaron de ese modo, pues se observó que ellos consideran que tenerlo en el celular es suficiente, aunque sea por demás difícil leer, ya que la letra es muy pequeña y los estudiantes se ven en la necesidad de “hacer zoom” una y otra vez, lo cual implica varios conflictos: por un lado, requiere un lapso más grande de lectura, por el otro, los alumnos no prestan la debida atención a lo que leen, también se torna complicado regresar en el texto si acaso se quiere releer una idea.

Otra cosa que se pudo observar es que los estudiantes no toman notas y cuando se les hace una pregunta, no saben qué contestar, al parecer, esto se debe a que la mayoría de ellos se encuentra en el nivel de logro I de PLANEA (ver cita de la página anterior), lo cual les dificulta identificar ¿qué quiso decir el autor? En esta clase, la primera hora tuvo que ser dedicada a la lectura, por lo cual se hizo énfasis en una última tarea: leer fragmentos de un libro de menor complejidad *Tener y Ser* (Fromm: 2007), para complementar de alguna manera los textos que debieron leer y poder realizar la reflexión argumentada que se solicitaría como producto para la evaluación. La segunda hora, debían reelaborar las opiniones que habían vertido desde la primera clase, pero ahora utilizando aquello que debieron haber leído.

Finalmente, la cuarta sesión también se vio ligeramente modificada, al ser el cierre, los alumnos debían exponer las reflexiones argumentadas que fueron elaborando a lo largo de las cuatro sesiones; no obstante, se pudo

observar que los estudiantes no lograron completar del todo esta tarea, ya que no están acostumbrados a elaborar trabajos escritos con características académicas como citar o hacer una introducción y escribir conclusiones; a pesar de que la profesora les mostró varios ejemplos físicos, dedicó un tiempo a explicar cómo hacer citas bibliográficas, e incluso facilitar un documento corto de las Normas APA. Por todo lo anterior, en lugar de leer o exponer los razonamientos escritos, se solicitó que los alumnos que tomaran un tiempo en equipo para decidir ¿cuáles eran las conclusiones a las que habían llegado como equipo? ¿Por qué a pesar de tener presente que para ser alguien en la vida o existir en este mundo, seguíamos necesitando demostrar algo a través de nuestras pertenencias?

Los estudiantes eligieron a un representante por equipo y cada uno de ellos explicó lo que pensaban, las reflexiones finales no fueron muy diferentes a las iniciales, los alumnos hablaron más de lo que sentían, por ejemplo, al sentarse siempre en el mismo lugar en cada salón o de por qué al salir de la escuela se “juntaban” en todas las ocasiones en el sitio exacto, como si les perteneciera; pero no se pudo observar que hayan interiorizado alguna de las lecturas hechas a lo largo de las sesiones. Con esto en mente, el cierre por parte de la docente sólo fue un agradecimiento a los estudiantes por el tiempo dedicado a dichas clases y la recomendación de retomar el tema en sus conversaciones posteriores.

### **3.3 La práctica docente en observación y algunas reflexiones finales**

Si bien el trabajo previo a la planeación es una reflexión preliminar sobre qué tema se va a impartir y cómo se desea impartirlo, la labor no termina cuando se terminan las sesiones que se planearon; a partir de ese momento, empieza otra todavía más importante que implica la introspección y la capacidad de autocrítica que en muchas ocasiones es más difícil que escuchar los

comentarios de nuestros compañeros que dedican un poco de su tiempo a observar nuestra práctica docente. La planeación, como todo modelo, se refiere a una cuestión ideal y abstracta, si bien, esto es una ventaja porque nos permite impartir una clase de forma organizada y sistematizada, es preciso considerar que, ya puesta en marcha, debe ser flexible y moldeable de acuerdo a las variables que puedan presentarse. Asimismo, será menester prever cualquier contingencia, además de tener expectativas realistas, pues los resultados no siempre serán favorables. En ese orden de ideas, podemos apreciar que; no obstante que los profesores sabemos de antemano que los alumnos tienen poco dominio de la lectura, preparamos nuestras clases con dependencia textos de complejidad alta para los estudiantes; si se da el caso de ir a los textos filosóficos de manera directa y no a través de manuales, entonces, el docente deberá acompañar la lectura de los estudiantes para que no se desanimen al enfrentarse a un vocabulario al que no están acostumbrados.

Así pues, el profesor de filosofía debe contemplar todas estas posibilidades, si éste considera que la única forma de acercar a los estudiantes a la filosofía es a través de los textos filosóficos directos y esta estrategia no funciona, ¿qué puede hacer el docente? Lo ideal sería pensar en otros recursos, quizá primero acercar a los estudiantes a manuales, hay historietas (claro, si el docente piensa que la única vía de enseñar filosofía es desde los libros mismos); si se pensaran otras alternativas, el maestro podría echar mano de los videos educativos, de películas que traten la problemática que se quiere enseñar, en fin; cerrarse a una sola estrategia implica el riesgo de tener poco impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no lograr los objetivos que el docente quiere alcanzar.

En el caso de la práctica docente que se llevó a cabo y a un par de meses de distancia, puedo decir, que los objetivos propuestos en la planeación se lograron parcialmente, en primer lugar, las sesiones se dieron

pocos días después del regreso a clases del período vacacional de Semana Santa; en ese tenor, los estudiantes estaban más interesados en realizar las tareas vacacionales que les habían requerido en otras materias, por lo cual, se notaban distraídos durante las clases impartidas.

En segundo lugar, la ejecución docente se vio afectada por los temores personales; en otras palabras, cuando yo fui estudiante de filosofía, consideraba que cada tema, cada lectura, cada clase era de un grado de complejidad mayor al que yo podía comprender, por ello y ante alumnos más jóvenes que yo, en comparación de mi edad universitaria, decidí hacer la clase lo más asequible posible, con ello, pensaba que los estudiantes “no se espantarían” ante contenidos filosóficos que implican términos como “ontología”, “Ser”, “Fenomenología”; sin embargo, esa pretensión de facilitar los conocimientos, se convirtió en un arma de dos filos, en ese sentido, cuando los estudiantes respondían a alguna pregunta, en un afán personal de cobijar sus opiniones, casi cualquier respuesta era aceptada como correcta; se perdió el rigor que la filosofía implica, es decir, hacer filosofía requiere de un análisis de nuestras propias concepciones del mundo, para ello, debemos, hacer explícito ¿qué entendemos por “X”?, una vez dicho esto, entonces tratamos de conducirnos de manera ordenada en nuestros pensamientos, así como en los argumentos que ofrecemos para sustentar nuestra opinión; así pues, por temor a inhibir las respuestas de los estudiantes, todas aquello que dijeran era aceptado, aunque se intentaba interpretar la respuesta para que fuera acorde al tema y a los propósitos de cada sesión.

En tercer lugar, se observó que el enfoque por competencias aún no ha logrado sus propósitos a cabalidad, porque los alumnos no “sustenta la postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva”, ni “aprenden de forma autónoma” o “por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida”; al contrario,

los estudiantes se muestran apáticos ante una pregunta que implique un esfuerzo intelectual; por mencionar un ejemplo, en una de las sesiones, le pregunté a una estudiante qué música le gustaba, a lo que respondió: “no sé”. Los alumnos piensan que es normal que los profesores dirijan sus pasos, que les digan qué cuaderno deben llevar, cómo forrarlo, que tomen apuntes, que escriban lo expuesto en el pizarrón; prefieren esas clases en las que dejan demasiada tarea, en donde la evaluación consiste principalmente en revisar los apuntes como base de la calificación y un examen en cual “demuestren que saben”. Cuando los estudiantes se enfrentan a otro tipo de clase, en la que se les pide que participen, que reflexionen sobre ellos mismos y su entorno, se sienten desubicados, después consideran que es una clase “de mentiras”, no parecen tomarlo en serio.

La generación de los alumnos con los que se realizó la práctica docente, fueron formados bajo el enfoque por competencias aproximadamente desde sexto de primaria, al momento de su implementación (2009) tal vez algunos fueron la primera generación, por ello, la transición ha sido lenta, pues la capacitación de los profesores ha sido paulatina y en algunos casos, con gran resistencia al cambio. Entonces, muchos de los alumnos han continuado con una educación tradicional, es por esto que parecen más cómodos cuando un docente dicta cada paso que ellos deben dar.

Asimismo, los alumnos buscan la constante aprobación del profesor, cada palabra que dicen, escriben o piensan, quieren saber si “¿así está bien?”, tienen un temor muy grande al error, porque justo así se les ha educado, la escuela sigue fomentando la falsa idea de que equivocarse es algo prohibido, que lo más importante es tener un buen número en las calificaciones. Por eso, cada idea que tienen o no la quieren expresar o requieren que alguien la certifique para validarla como suya.

Otro factor que pude percibir como obstáculo para realizar la práctica docente, fue que algunos alumnos no podían aceptar que alguien que se veía como ellos (yo) fuera la maestra, mi juventud les representaba un conflicto, pensaban que, por ser joven, la clase era una reunión de amigos, que no requería ningún esfuerzo y cuando observaron que no era así, algunos se trataban de revelar ante la autoridad.

Para dejar en claro lo que acabo de narrar, procederé paso por paso según los momentos de la planeación para explicar que pasó en cada uno de esos momentos.

0. *Presentación por parte del docente.* Desde mi arribo al salón de clases, los alumnos se mostraron extrañados por ver a alguien de apariencia tan joven, varios de ellos se acercaron a preguntarme cuántos años tenía y se sorprendían al escuchar la respuesta, afirmando que “me veía más joven”.
1. *Planteamiento de la problemática situada.* En este punto, se planteó una situación de la vida cotidiana como lo dicta el ABP para que los estudiantes se sintieran atraídos e identificados para despertar su interés; se partió de unas preguntas para en un segundo momento plantear el problema del ser como existencia, si bien tenía todo un guion preparado, se utilizó de forma desordenada y se perdieron algunos conceptos filosóficos que eran claves para realizar algunas preguntas; esto sucedió debido a los nervios de estar frente a un grupo que observaba con escepticismo, pero sobre todo, el saber que la clase se estaba grabando y que sería observada por los estudiantes de la asignatura de Práctica Docente III.

Además, considero que se debió realizar una evaluación diagnóstica que evidenciara si el tema anterior (Existencialismo) estaba afianzado entre los estudiantes, simplemente asumí que lo sabían y



que por ello tenían conocimientos previos sobre las nociones filosóficas del ser y el tener como fenómeno existencialista.

2. *Los alumnos se organizan en equipos de seis personas y responden a las siguientes preguntas: ¿cómo se define el ser entendido como existencia y qué significa tener?, ¿en su opinión son dos cosas distintas, se complementan o son exactamente iguales? ¿Cuál es su postura al respecto?* El objetivo de este segundo paso era que los estudiantes identificaran a qué se estaban afrontando, cuáles podrían ser las posibles respuestas, es decir, que reflexionaran sobre estas preguntas como primer paso para una problematización en general, que nos llevaría a una de orden filosófico. Según la percepción personal, a los estudiantes les cuesta trabajo expresar su opinión frente a un tema asignado, sus respuestas son lacónicas y consideran que son suficientes, en ese tenor, puede mencionarse que ante la primera pregunta se escucharon respuestas como “existir en vivir” y ahí terminaba la discusión; otra cosa que observé, fue que nadie quería hablar, sólo se quedaban viendo, esperando que alguien más iniciara la discusión.

Sin embargo, a la distancia, me pregunto si quizá las instrucciones no fueron claras, pues no basta con pedir que se organicen en grupos de seis personas, es menester precisar qué van a hacer, cómo lo van a hacer, por cuánto tiempo, pedirles que asignen roles a cada integrante y que traten de ahondar más en sus respuestas.

3. *Una vez concluida la discusión en equipos y con base en las respuestas a las preguntas planteadas, los alumnos inician una lluvia de ideas y plasman los conceptos principales en el pizarrón.* En este punto, a pesar del anterior, me parece que los estudiantes hicieron una labor adecuada, porque, si bien no fueron las indicaciones iniciales, se

realizó un cuadro comparativo en el cual se distinguía entre el ser como sinónimo de existir, el tener y la diferencia con el consumir.

SER/EXISTIR	TENER	CONSUMIR
<ul style="list-style-type: none"> <li>Existir es ocupar un espacio en un determinado lugar y en un determinado tiempo.</li> <li>Ser la capacidad del ser humano.</li> <li>* Existir es estar presente en algo. (lugar, tiempo, espacio).</li> <li>El ser humano se distingue por su esencia y su razonamiento.</li> <li>El poder sentir y hacer uso de la razón.</li> <li>* El ser humano existe para cumplir propósitos u objetivos que lo harán un ser social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No es necesario ambicionar para sentirse vivo.</li> <li>Existen 3 tipos de tener: material, físico y mental.</li> <li>Tener es adquirir un objeto y darle un valor no necesario.</li> <li>* Es poseer alguna cosa que es exterior a nosotros.</li> <li>✓ Si poseer cosas (materiales e inmateriales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lo material no te acompaña como persona.</li> <li>* No es necesario para la vida cotidiana.</li> <li>Consumir es algo con lo que tenemos la capacidad de pensar y razonar nos da.</li> <li>✓ Consumir para cubrir ciertas necesidades humanas.</li> </ul>

**Cuadro elaborado por los estudiantes**

4. Con base en las respuestas vertidas en el pizarrón, los alumnos compartieron sus primeras opiniones sobre las diferencias que existen entre el tener como un acto consumista y el tener como un ejercicio responsable de su libertad. Sin embargo, los estudiantes sólo repitieron lo que ya estaba plasmado en el pizarrón y no fueron más allá de los planteamientos iniciales. Una sesión anterior se les había solicitado que leyeran el artículo arriba citado “Menos es más: la vida de un hombre que decidió que no necesitaba tantas cosas para ser feliz” y aunque sí lo leyeron, nadie tomó ninguna idea de lo plasmado en ese texto, como si fuera algo ajeno al ejercicio que estábamos realizando. En este contexto, surgen las siguientes reflexiones, la docente no hizo el vínculo entre la lectura y las opiniones vertidas en clase. Y después

de esa experiencia, se vuelve evidente que no basta con pedirle a un alumno que lea algo, es necesario dar instrucciones precisas sobre qué debe hacerse con esa lectura, por ejemplo, imprimirla si está en un medio electrónico, subrayar ideas principales, realizar producto escrito en el cuaderno, tomar notas en general, entre otros. De otro modo, los estudiantes no lo harán, pues considerarán que en eso no consiste la tarea.

Como tarea en casa y porque tendríamos otra sesión hasta la siguiente semana, se les pidió que leyeran el capítulo “Esbozo de una fenomenología del tener”, dentro de esa lectura debían identificar las distintas definiciones que el autor daba del tener, pero centrar su atención en el tener entendido como poseer, la lectura constaba de 18 páginas y la noción del tener como poseer, se encontraba dentro de las primeras cuatro; es decir, ni siquiera era necesario que leyeran todo el texto; sin embargo, para la siguiente sesión, la mayoría no demostró haber leído y los que lo hicieron, mostraban una lectura superficial. En este sentido, caben dos posibilidades, que bien podrían ser inclusivas: o bien los estudiantes no dedicaron el tiempo necesario a la lectura o el trasfondo es que tienen poca comprensión de lectura como se dijo páginas atrás. Así, el docente de filosofía debe estar consciente de las limitantes que conlleva su práctica, si decide que la lectura es indispensable, tendrá que dedicar tiempo a enseñar a leer textos filosóficos a los estudiantes; si considera que puede encontrar otros medios, tendrá que dar instrucciones precisas y claras para lograr sus objetivos de aprendizaje.

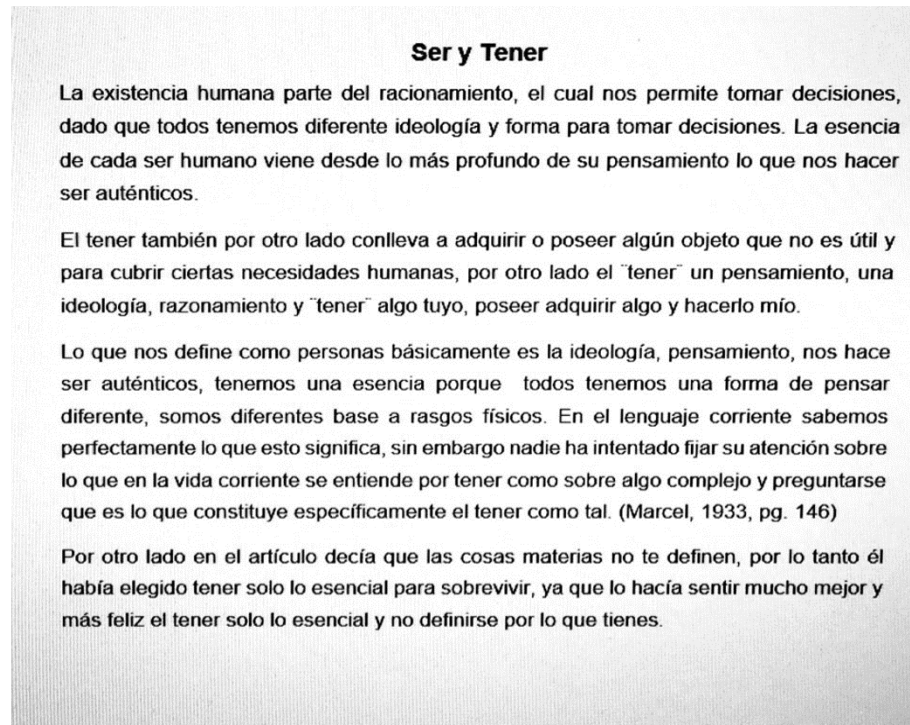
5. *El profesor induce el tratamiento filosófico del problema.* Aunque esta parte correspondía totalmente a mi persona, yo esperaba que, con la ayuda de todos, el tema se fortaleciera, pero mis expectativas se quedaron cortas al observar que muy pocos habían leído y que ninguno

podía mantener una conversación al respecto. Así, traté de realizar una síntesis de las clases anteriores y comprendí que habría sido de mucha ayuda partir desde el tema anterior al ser y el tener, es decir, desde entender qué es el Existencialismo y hacer un contexto de la visión existencialista de Gabriel Marcel para entender por qué el autor consideraba que quien se afanaba en poseer, terminaba poseído por el objeto. Entonces, intenté llevar al plano filosófico y ontológico el tema que en un principio partió de un problema cotidiano como la marca de un celular y si éste definía nuestro ser o nuestra personalidad. Para finalizar la sesión, les pedí que leyeran fragmentos (elegidos por mí) del libro *Tener y Ser* de Erich Fromm para cerrar la idea sobre la importancia de apreciar nuestro ser por quienes somos, no por el deseo consumista de adquirir objetos que nos doten (en apariencia) de valía ante la sociedad.

Asimismo, el objetivo de esta lectura era encaminar la actividad final de evaluación que consistiría en elaborar una reflexión argumentada sobre el tema tratado.

6. *Los alumnos, en equipos, compartirán y darán inicio a una discusión sobre la problemática situada, pero con un enfoque cada vez más filosófico que suponen las lecturas antes citadas. El profesor irá orientando dicha discusión. A pesar de que en apariencia, más estudiantes leyeron este último texto, las respuestas al problema del ser y el tener seguían siendo como en el primer momento, los alumnos no lograron trascender las respuestas basadas en las opiniones y no con base en las lecturas, aunque en este momento se comenzó a apuntalar el camino hacia la elaboración de la reflexión argumentada, los alumnos no reflejaban un aprendizaje profundo sobre la temática planteada, simplemente, se conformaron con repetir lo que ya se había dicho en sesiones anteriores. Ejemplo de ello es la siguiente reflexión,*

este equipo, desde el principio sugirió que la autenticidad de una persona se podía observar en su ideología y que eso lo dotaba de existencia y no se movieron de ese punto.



***Imagen de la reflexión argumentada por parte de los estudiantes I***

7. *El profesor debe promover el trabajo dialógico y colaborativo de cada equipo para comprensión y análisis del problema filosófico planteado. No obstante, que estuve presente y colaborando con cada equipo para que elaboraran de la mejor manera la reflexión argumentada, considero que debí haber pedido que se asignaran roles a cada integrante para que todos trabajaran por igual, pues cuando esta acción no se realiza, algunos tienden a relegar el trabajo a otros y esos otros no manifiestan su descontento.*
8. *Cada equipo elaborará una reflexión argumentada que consistirá en tratar de responder al problema entre el ser y el tener en sus distintas vertientes. Dicha reflexión contará con una introducción que esboce el propósito del trabajo; un desarrollo que explicita las respuestas al*

problema planteado, además de citas que hagan evidente la lectura; una conclusión en la cual se evidencie una postura respecto al problema del ser y el tener, así como una bibliografía mínima. Para que no hubiera lugar a dudas, en este punto explicité de varias maneras y durante varias ocasiones cómo debía ser entregado el trabajo, incluso, realicé una especie de esquema en el pizarrón sobre cada punto que debía contener esta reflexión, asimismo, llevé impreso un ejemplo concreto de las partes del trabajo e hicimos varios ejemplos de cómo citar. Aun así, los alumnos lo hicieron de otro modo, como consta en el siguiente texto:

#### Ser y Tener

##### Introducción

Esta lectura a nuestro parecer es la mejor representación de lo que "Ser y Tener" es, el cómo las cosas que poseemos no nos definen, qué tener no es significado de poseer, No por tener muchas cosas o pocas cosas te hace menos o más persona. La idea de una vida minimalista donde lo que importe no sean las cosas materiales es muy interesante y más aún cuando se es plenamente feliz simplemente con vivir. E?

##### Desarrollo

La realidad de ver la vida como algo materialista te quita el verdadero sentido que se le tiene que dar, dejamos pasar muchas cosas importantes y le quitamos el valor a cosas o situaciones que si lo tienen solo por creer que tener nos hace ser superior a la demás gente, nos definimos por lo que somos, las acciones hablan por nosotros y no por "el celular, la ropa, el dinero, etc." que tengamos, tener te hace ser consumista para poder cubrir tus necesidades y de poseer una cosa que es externa a uno mismo y que sólo es para poder satisfacer tus deseos.

##### Citas

"Hay que valerse sólo de aquello que se tiene y no de lo que se es."

Gabriel Marcel, 1933

"...la cosa poseída se desgasta y puede escapar y eso la convierte en centro de temores y ansiedades. Y en el apego de las cosas el "yo" se aniquila"

Gabriel Marcel, 1933

"...tener puede ciertamente significar, y en principio significa, *tener como propio*, guardar para sí, como un secreto..."

Gabriel Marcel 1933 p.148

##### Conclusiones

Primeramente hemos llegado a la conclusión de que hay que aprender a vivir con solo lo necesario, dejar de pensar que "somos lo que tenemos" dicha frase o pensamiento nos lleva a la ambición de querer adquirir más y más cosas, creyendo que entre más tengamos seremos mejores personas sin darnos cuenta que estas cosas nos invaden y no nos dejan pensar más allá de lo material. Esto hace que nuestra vida llegue a depender de cosas materiales y que seamos sometidos bajo un poder de lo material.

##### Bibliografía

Marcel, Gabriel, 1889, "Ser y Tener" 1933, Colección espirit

**Imagen de la reflexión argumentada por parte de los estudiantes II**

9. El profesor cerrará emitiendo una valoración general sobre las propuestas de solución diseñadas por el alumno sobre la problemática entre el ser y el tener. El cierre de estas sesiones se limitó a las respuestas vertidas en los trabajos entregados por los estudiantes, aunque como ya se dijo, algunas reflexiones se quedaron en el primer momento de la introspección, hubo otros que mostraron haber escalado al menos un peldaño de la reflexión, por ejemplo:

**Tener como poseer**

La sociedad nos ha inculcado y hecho creer que mientras más objetos poseamos más valemos como personas, es por eso que muchas veces ya no consumimos conscientemente pues queremos poseer cosas que creemos son indispensables, pero ¿realmente las poseemos? ¿En qué momento creemos que son indispensables?

Para empezar hay que dejar claro que no se puede tener algo que no posea una existencia independiente a nosotros aunque después la relación entre el objeto y la persona sea la indispensable, pues es una relación en la que hacemos nuestro lo exterior (el objeto).

Poseer es de cierto modo el poder que se ejerce sobre algo conteniéndolo y aferrándose a él. Comúnmente nos hallamos frente a cosas que sostienen con nosotros "relaciones de una naturaleza especial y misteriosa [...]. No son simplemente exteriores" (Marcel, 1933, p.152); es como si existiera un lazo o comunicación por dentro con nosotros. Mientras más adhesión haya con ellas estas tendrán mayor dominio que nosotros, y así los papeles cambian.

En conclusión no debemos de olvidar cuál es el fin de los objetos. Marcel (1933) considera que mientras tratemos el instrumento como instrumento no tendrá poder alguno, esto hará que nosotros seamos los que dispongamos de ellos y no ocurra lo contrario.

No es necesario consumir más de lo necesario para ser mejor, pues creemos que todos tenemos una esencia en la que tiene mayor efecto el poseer conocimiento que poseer objetos.

**Bibliografía**

Marcel, Gabriel. (1933) Ser y tener, Francia.

**Imagen de la reflexión argumentada por parte de los estudiantes III**

Si bien hasta este punto se ha hecho énfasis en los problemas que surgieron en la puesta en marcha de la práctica docente, existen aspectos positivos de

la misma, en primer lugar, realizar una planeación es proyectar eso que quieres que los alumnos aprendan, para ello, imaginas qué te habría gustado que te enseñaran a ti cuando eras estudiante de bachillerato y cómo te habría gustado que te lo hubieran enseñado. Así, ya en el espacio áulico traté de llevar un tema tan complejo como la existencia humana a un plano totalmente cotidiano y considero que esto fue un punto a favor para que los alumnos se apropiaran de la problemática; con ejemplos de su vida diaria, fueron capaces de relacionar algunos conceptos de las lecturas con sus experiencias del día a día.

Otro punto a favor fue que, si bien no estaba planeado, los estudiantes iniciaron una especie de debate en el cual se confrontaban algunas posturas sobre ¿qué significaba tener? Algunos sostenían que tener cosas te dotaba de existencia, pues (decían) un vagabundo no tiene cosas, no tiene identidad, por ello no existe para la sociedad; mientras otros argumentaban que el hecho de no tener patrimonio, no les quitaba su existencia, porque seguían viviendo e incluso ocupando un lugar en el espacio.

Algunos otros, reflexionaron sobre su sentido de pertenencia y se preguntaban ¿por qué a pesar de que cierta silla o cierta banca no eran de su propiedad, ellos sentían que les pertenecía? Es decir, se preguntaban ¿por qué se sentaban siempre en el mismo lugar y si otro se atreviera a quitarles ese espacio, ¿cómo se sentirían, tranquilos o exiliados, exigirían su lugar, aunque no fuera realmente suyo?

Además, cada alumno reflexionó sobre la importancia que les da a las cosas materiales, algunos aceptaron que para ellos tener muchos amigos en las redes sociales los hacía sentir relevantes, aunque no conocieran en persona a la mayoría y supieran que nunca los iban a tratar ni en la vida real ni en la virtual.

De manera oral, los alumnos concluyeron que era más significativo poseer una personalidad propia y arraigada a pretender ser alguien que no



se es, sobre todo al tener artículos, dígame un celular de cierta marca para aparentar un modo de vida. Asimismo, sostuvieron que la dignidad humana era más provechosa que una falsa amistad, por ello, no debían llevar a cabo prácticas que fueran en contra de sus valores morales para poder ser parte de un grupo social.

Finalmente, dentro de las cualidades de mi persona como docente, considero que soy capaz de interconectarme con los estudiantes a través de cuestiones de importancia para ellos, conocer sus gustos, sus preocupaciones, me permitió abrir un canal de comunicación con ellos para que fueran capaces de apropiarse, al menos de manera básica la problemática planteada en la secuencia didáctica. Otro punto a favor, consigo sintetizar de manera clara, organizada y sencilla cualquier tema con la debida preparación. Asimismo, a pesar de que pudiera estar nerviosa (sobre todo cuando una cámara está captando cada movimiento que haces) logro disimularlo y me muestro muy segura dentro del aula.

También puede decirse, el desplazamiento dentro del aula fue propicio para observar cómo se desarrollaba cada grupo de trabajo, durante todas las sesiones estuve a lo largo y ancho de cada parte del salón, ya sea explicando el tema o participando de las discusiones de cada equipo. Otra cosa que contribuye a una práctica docente más efectiva es que en seis sesiones aprendí los nombres de cada uno de los alumnos, lo cual hizo que ellos se sintieran en confianza. Finalmente, considero que el uso del pizarrón es de suma importancia para concretar algunas ideas o conceptos de los cuales los alumnos deben apropiarse, en mi caso, me di cuenta que lo uso de una forma ordenada y esquemática, lo cual ayuda a que los estudiantes tomen mejores apuntes.

Para retomar la política educativa que rige en nuestro país, y redondear lo que se ha dicho a lo largo de estos tres capítulos; considero que, aquélla aún tiene muchos retos por delante; como ya lo mencioné, estos estudiantes

no son capaces de tomar decisiones autónomamente; sin embargo, el triunfo de esta política educativa, diremos que se encuentra en que los alumnos sólo van a la escuela porque aspiran a tener “un buen trabajo y ser alguien en la vida”, en otras palabras, pareciera que los estudiantes piensan que con sólo asistir al bachillerato, ya tienen un paso en la universidad y con ello, en el futuro podrán acceder al mercado laboral, que es el principal objetivo de la educación en México, insertar a la ciudadanía al trabajo remunerado.

Para amalgamar a la enseñanza de la filosofía, diremos que para construir una didáctica filosófica habrá de decirse que ésta no es un conjunto de técnicas o herramientas que se ofrecen por igual para que el profesor sea más eficiente dentro de la clase, más bien ésta debe consistir una intervención creadora por parte del docente que vea al aula como un espacio para formular preguntas que nos lleven hacia los problemas filosóficos, que a su vez, cimiente el camino hacia el filosofar, es decir, que el alumno esté en capacidad de problematizar y responder a su contexto dentro y fuera de la clase de filosofía y genere una autoconciencia que dé lugar al pensamiento propio, en otras palabras, que se promueva la actitud filosófica, entendida como una actitud de sospecha que debe ser crítica y cuestionadora, pues está en una búsqueda constante de respuestas a partir de la problematización y como un desafío por responder una inquietud siempre de índole intelectual; también puede entenderse como una capacidad de “plantear buenas preguntas, analizar sus alcances, relacionarlas, priorizarlas y tratar de responderlas; en vincularse a la resolución de problemas que según las preguntas tengan que ver con nuestras prácticas” (Hoyos, Serna y Gutiérrez: 2001, 146). Como puede verse, la actitud filosófica es generalmente entendida como propia del pensar, cabe preguntarse si es exclusiva de este ámbito, pues también hay que dar cabida al sentir; es decir, no tendría por qué haber escisión entre el mundo intelectual y la sensibilidad.

La actitud filosófica es pues, una tensión entre el pensar y el sentir, así el individuo busca desde sí mismo formar su ser, al hacerse y rehacerse a partir de su sociedad y su cultura. En el ámbito de la educación, la actitud filosófica debe permitir el libre desenvolvimiento de las emociones, las creencias y las acciones y cómo éstas se relacionan o se repelen entre sí. Así pues, la actitud filosófica invita al individuo a declararse en conflicto consigo mismo para aspirar a ser el mejor ser humano que se pueda ser.

Por otro lado, la actitud filosófica también es una autocrítica, puesto que es común que el docente y el filósofo en general, deje de asombrarse y hace caso omiso a su intuición para asumir una actitud de certeza, por ende, olvida la actitud filosófica. En cambio, habrá que entender que la enseñanza de la filosofía es sólo una pieza del rompecabezas del conocimiento, no una dadora de verdades universales. Finalmente, podemos decir que la actitud filosófica, no es exclusiva del filósofo docente, cualquier profesor que tenga cierta disposición hacia su propia formación, que haga consciente cuál es su ser como educador, cuál es el sentido del educar y cómo debe contribuir como actor social y, que muestre asombro y autocrítica.

Así, podemos afirmar que la filosofía también debe ser diálogo, que incluya la apertura a lo distinto y que esté dispuesto a nutrirse y complementarse con lo ajeno, si bien esta exigencia no dista del ideal de filosofía, en el día a día de la comunidad filosófica, es posible observar que pocas veces se cumple con tal requerimiento. Al contrario, se percibe un gran alejamiento entre los estudiosos de la filosofía, en el cual, si no se piensa como el otro, se es su enemigo o en el mejor de los casos, se es ignorado.

Cualquiera de los dos casos, muestra una posición muy cómoda en la cual, por vivir en una falsa armonía se sacrifica la siempre enriquecedora discusión dialógica y sin la cual no puede haber una auténtica comunidad filosófica, lo que conlleva tanto al empobrecimiento del individuo como al poco o nulo crecimiento de aquélla. Entonces, el diálogo es necesario puesto que

todas las corrientes filosóficas tienen algún punto en común y al dialogarlo, se fortalecen los lazos y con ello se nutre no sólo la discusión, sino la comunidad misma, por ende, para que exista un verdadero diálogo y con ello una verdadera comunidad filosófica se requiere que aquél sea constructivo, crítico, plural, respetuoso, abierto y argumentado; en el caso de la enseñanza de la filosofía, compartir experiencias, métodos, impresiones, consejos, permite que ella misma crezca y se vigorice.

## Conclusiones

El trabajo aquí presente se concibió muchos años antes de siquiera haber concluido la licenciatura; mis aspiraciones siempre fueron dos: ser profesora de Filosofía y entrar a la MADEMS para ser la mejor docente que pudiera ser. Esos eran mis deseos y en algún momento dudé que lograra llevarlos a cabo; sin embargo, el día de hoy redacto estas palabras que concluyen todo un proceso que duró dos años. Esta maestría no es un taller de didáctica en el que aprendes varias estrategias para llevar a buen puerto una clase. La maestría supone un conocimiento profundo de la realidad de nuestro país y del mundo en general; ella nos enseña que el fenómeno educativo no se reduce al aula, que implica otras realidades que nosotros no imaginamos, tal es el caso de las responsabilidades del país debido a su papel dentro del mercado económico mundial.

En otras palabras, cuando hablamos de docencia, nos imaginamos a nosotros mismos dentro de un aula, conduciendo una clase y con nuestros alumnos prestando atención. Pocas veces reflexionamos sobre todo el contexto que rodea el aula, es decir, las condiciones socioculturales de los estudiantes, la ubicación geográfica de la escuela, todo aquello que le circunda y sobre todo, el marco institucional en el cual se desenvuelve. La enseñanza formal, es decir la que se da en las escuelas, sin importar el nivel escolar, se rige por ciertas políticas educativas que van cambiando de acuerdo a las necesidades de la sociedad, así en México estas políticas educativas han ido cambiando de sexenio en sexenio, aunque sólo de nombre porque desde los años ochenta se habla de capacidades, habilidades y destrezas, lo que hoy llamamos competencias. En el papel, se dice que hoy en día que “hay que aprender a aprender”, pero aún se pueden observar prácticas verticales, en las cuales los docentes se concentran más en cumplir con un programa e impartir contenidos conceptuales específicos, antes que

favorecer las competencias, ya sean genéricas o disciplinares o incluso fomentar las estrategias socioemocionales que se han puesto en marcha en los bachilleratos mexicanos en los últimos años; en otras palabras, se sigue ponderando el saber y se ha dejado de lado el saber hacer o el saber ser.

En ese tenor, esta tesis se elaboró desde tres perspectivas, que convergen gracias a un hilo conductor: el aprendizaje por competencias en la EMS a través del análisis de los problemas filosóficos; así, este trabajo puede imaginarse como un triángulo invertido, en el cual, se partió de un tema general, las políticas que rigen la educación en nuestro país, pero que se dirigían a un tema más particular, el lugar de la enseñanza de la filosofía en los planes y programas de estudio del bachillerato mexicano, para ello, se analizó la política educativa del país, fijamos nuestra atención en una institución educativa para dotar de un escenario a la enseñanza de la filosofía; asimismo, dimos un paseo por la historia educativa del país y fuimos partícipes de las transformaciones que ésta ha pasado, hasta ser lo que es hoy.

Después la curiosidad se centró hacia una pregunta con demasiadas respuestas ¿qué es la Filosofía? Dijimos que es una cierta insatisfacción con el mundo y que por ello queremos cambiarlo, ¿cómo? Por medio de la educación, así, dando un paso arriesgado dentro de la comunidad filosófica, afirmamos que el enfoque por competencias y la enseñanza de la filosofía con base en los problemas propios de la disciplina, pueden hermanarse para dotar de un espíritu crítico al estudiante de la EMS. También se hizo un señalamiento sobre el filosofar, que en este caso será la enseñanza en sí misma por parte del profesor y el aprendizaje por parte del estudiante.

Finalmente, en el tercer capítulo se trazó la estrategia que conjunta todos los elementos antes mencionados y que como todo ideal, pretende conducirnos hacia el fortalecimiento de la propia enseñanza filosófica y en un plano aún más elevado, a mejorar la educación en general, sobre todo del

nivel medio superior, esto por medio del ABP, con el cual, los estudiantes deben ser capaces de conducir sus razonamientos de manera ordenada además de sistemática, con el fin de resolver cualquier problemática que se presente en su vida cotidiana, no sólo dentro del aula, con problemas específicos de la asignatura.

Sin embargo, también es preciso ser conscientes, voltear al lado oscuro de esta utopía, de este modo, cabe preguntarse ¿hasta dónde pueden cumplirse todas estas aspiraciones? Puesto que los maestros debemos tener claro que hay límites, ya sean espacio-temporales, o académicos y administrativos. Para aclarar la idea anterior, pensemos en este ejemplo: como estudiantes de licenciatura que alguna vez fuimos los docentes, estamos convencidos de que la filosofía nos dota de habilidades de pensamiento; que transforma nuestro ser y con ello, somos capaces de modificar nuestro entorno, nosotros mismos somos evidencia de ello; sin embargo, debemos entender que fue todo un proceso que en lo académico, duró aproximadamente cuatro años; cursamos en promedio 48 materias filosóficas; la época en la que estudiamos fue diferente; nosotros no fuimos educados bajo el modelo por competencias; en lo personal, ya no éramos adolescentes, nuestros intereses eran distintos; el contexto sociocultural no era similar al que vivimos actualmente; entonces, debemos caminar con precaución y no esperar que un alumno de la EMS logre a cabalidad todo eso que nosotros deseamos, pues quizá nuestras aspiraciones son demasiado altas por la simple razón del tiempo, en ese sentido, es menester entender que el proceso será distinto, ya que con una materia filosófica al semestre, impartida por distintos profesores, no podrá observarse con claridad si nuestros propósitos se lograron.

Todo lo anterior no implica que debemos rendirnos y olvidar nuestras aspiraciones sobre un cambio radical en la conciencia social por medio de la filosofía, más bien es una invitación a recordar que los márgenes de acción

están condicionados a factores que no dependen enteramente del docente, aunque esto no le quita al profesor una libertad irrenunciable: el maestro es dueño de su forma de impartir una clase. Por ello éste debe “establecer su intencionalidad educativa y lograr del mejor modo posible la enseñanza de la filosofía, desarrollando argumentaciones sobre la importancia de esta materia” (Muñoz: 2002, 175). Esto podrá lograrse al situarse en la realidad, que implica una toma esta postura, porque un solo maestro no va a transformar a toda una maquinaria que lleva años arraigada en la sociedad mexicana, pienso que nuestra aspiración debe consistir en ser los mejores maestros que podamos ser y eso implica conocer nuestras limitantes, debemos aceptar que en primer lugar, no lo sabemos todo, después que nos enfrentamos a estudiantes que van a la escuela, pero que no saben a qué, ni por qué, en ese sentido, cualquier maestro que haya sembrado en un alumno una incertidumbre, que logre que dude, se cuestione y se asombre, debería sentirse victorioso, pero insisto, es un proceso que difícilmente se logrará en unas clases o en un semestre.

En cuanto a la práctica docente llevada a cabo, puedo sostener que te enfrentas a que los alumnos tienen carencias académicas e intelectuales, las cuales un maestro practicante no va a solucionar en seis clases, los alumnos no son capaces de trabajar por cuenta propia, necesitan la constante aprobación del profesor, que los lleve de la mano, lo cual debe hacer el profesor, pero sólo en un primer momento, la guía debe ser temporal, para que después los alumnos puedan tomar su propio camino, no sólo dentro de la asignatura, sino que sean autónomos en todos los sentidos. Mientras esto no se cumpla se seguirá observando el siguiente problema: por un lado, el enfoque por competencias exige que el alumno sea dueño de su aprendizaje, pero no se le ha enseñado a ser independientes; por otro lado, los alumnos que actualmente están cursando el bachillerato, en su educación básica, no



fueron educados bajo este enfoque, por lo cual, ellos aún están acostumbrados a una enseñanza vertical.

Casi para concluir, surge en mí otra reflexión, como proyecto educativo de nación, el enfoque por competencias en la EMS es muy ambicioso y a nueve años de su implementación son válidas las siguientes críticas dentro del ámbito institucional:

- Las autoridades consideran que, al cambiar el modelo educativo, los profesores modificarán de forma automática su manera de trabajar y se obtendrán los resultados deseados casi inmediatamente.
- Al no saber cómo trabajar por competencias, los profesores se sienten desorientados y su desempeño en el aula se ve mermado, pues por un lado ellos quieren formar parte del cambio, pero por el otro, no saben cómo integrarse al nuevo plan de trabajo.
- Cuando una autoridad impone, en este caso una política educativa, la reacción primigenia es la resistencia, y para que haya un cambio radical en la educación, se requiere que todos los involucrados, modifiquen su forma de pensar y que lleguen a acuerdos en favor de la educación.

En ese sentido, a los docentes se les ha exigido que cumplan con una serie de requisitos no sólo académicos, sobre todo administrativos, como tomar cursos de formación, evaluarse (es decir, realizar exámenes estandarizados y por medios computarizados, que una vez más hacen énfasis en los conocimientos conceptuales del profesor), o llenar formatos “para demostrar” que están trabajando por competencias y que han logrado los objetivos de la RIEMS. Asimismo, a pesar de que todavía no se han incorporado al 100% todas las instituciones educativas al SNB, pues la implementación del enfoque por competencias es relativamente joven, en este año 2017, se ha presentado una modificación más a la EMS con el llamado Nuevo Modelo Educativo.

Para hablar sobre el docente, considero que parte fundamental de su enseñanza, no tiene que ver con los conocimientos teóricos que posee, esos no se pondrán en duda, pienso que pesan más sus creencias y eso es lo que define el modo de impartir una clase. Por ejemplo, si las concepciones de un docente de filosofía son que ésta consiste en conocer los textos filosóficos, entonces su clase consistirá en que los alumnos los lean, los entiendan o no y que lleven a cabo un producto meramente escrito, por ejemplo, un ensayo, un cuadro comparativo o sinóptico, un resumen y hasta ahí se va a quedar. Si, por el contrario, consideras que debes enseñar a filosofar, darás un espacio para que los alumnos conozcan los temas filosóficos ¿quién los dijo?, ¿cuándo, en dónde, por qué? Pero darás más énfasis a la producción de reflexiones personales por parte de los estudiantes con lo cual estarás llevando a buen puerto tu enseñanza en particular y la educación en general, pues los estarás preparando para enfrentarse a problemas futuros.

Finalmente, me gustaría añadir que, la Maestría nos ha permitido soñar con otro México, uno en el cual la educación es una verdadera fuente de transformación social, en ese tenor, nos ha preparado para un mundo ideal, entonces ¿por qué no intentar que ese mundo sea posible?

## Bibliografía consultada

Argudín Vázquez, Yolanda (2001). "Educación Basada en Competencias." *En Educar, Revista de Educación*. Nueva Época Núm 19 Educación y Evaluación. México.

En <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>

Consultado el 22 de enero, 2016.

Arpini de Marquez, Adriana M y Dufour de Ortega, Ana L (2000). *Orientaciones para la enseñanza en el nivel medio superior*. Argentina. Ediciones el ateneo.

Bazán Levy, José de Jesús y Trinidad García Camacho (Coords.) (2001). *Educación Media Superior. Aportes*. Vol 1. México. CCH-UNAM.

Bellocchio Albornoz, Mabel (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del S. XXI*. México. ANUIES, UACJ, Universidad de Colima.

Beltrán Herrera, Ofelia y Díaz Barriga, Frida (2011). *Enfoques de aprendizaje en el bachillerato de la UNAM*. México.

*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 13, núm. 1. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218382008> Consultado el 1 de enero, 2017.

Benítez, Laura (2000). "Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos" *En La enseñanza de la filosofía en debate*. Brasil. Novedades Educativas.

Boisvert, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México. Fondo de Cultura Económica.

Brunner, José Joaquín. (2005). *Competencias para la vida*. Chile. Proyecto DeSeCo. En

<http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Curico/Competencias.pdf>

Consultado el 24 de febrero, 2010.

Brundrett, Mark. (2000). *The Question of Competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm*. En [https://www.researchgate.net/profile/Mark\\_Brundrett2/publication/232875071\\_The\\_Question\\_of\\_Competence\\_the\\_origins\\_strengths\\_and\\_inadequacies\\_of\\_a\\_leadership\\_training\\_paradigm/links/00463525ceb133944e000000/The-Question-of-Competence-the-origins-strengths-and-inadequacies-of-a-leadership-training-paradigm.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mark_Brundrett2/publication/232875071_The_Question_of_Competence_the_origins_strengths_and_inadequacies_of_a_leadership_training_paradigm/links/00463525ceb133944e000000/The-Question-of-Competence-the-origins-strengths-and-inadequacies-of-a-leadership-training-paradigm.pdf) Consultado el 16 de octubre de 2017.

Cárdenas Mejía, Luz Gloria y Restrepo, Carlos Enrique (Edts.) (2011). *Didácticas de la Filosofía Vol. 1: Para una pedagogía del concepto*. Colombia. San Pablo-Universidad de Antioquia.

Castañón, Roberto y Seco, Rosa María (Coords.) (2000). *La Educación Media Superior en México. Una Invitación a la reflexión*. México. Noriega.

Castrejón Díez, Jaime. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.

Cazas, Fernando (2006). *Enseñar filosofía en el siglo XXI. Herramientas para trabajar en el aula*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Cerletti, Alejandro (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Argentina. Libros del Zorzal.

Cervantes Arias, Liliae (Edt.) (2008). *Aprendizajes filosóficos para el bachillerato I*. México, D.F. UNAM, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Cifuentes Pérez, Luis María y Gutiérrez González, José María (Coords.) (2010). *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Editorial Grao.

Coll, César y Palacios, Marchesi (2002). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. Madrid. Alianza Editorial.

Contreras Domingo, José (2001). *Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes en la autonomía del profesorado*. Madrid. Ediciones Morata.

Cruz Meléndez, Arturo, Alfaro Rivera, Jorge Antonio, Ramírez Montoya, María Soledad (2012). *Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas*. Madrid, RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia [en línea] 2012, 15 (-Junio) Consultado el 10 de septiembre de 2016 En:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427344006> ISSN 1138-2783

De Hoyos Vásquez, Guillermo (2008). *Filosofía de la educación*. Madrid. Editorial Trotta. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía.

Díaz Barriga, Ángel (1991). *Notas en relación con la didáctica*. Argentina. As Aique Grupo Editor.

Díaz Barriga, Ángel (2006). *El enfoque de las Competencias en Educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* En *Perfiles Educativos* Núm. 111, Vol. XXVIII. UNAM. México.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas Arceo Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw-Hill.

Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México McGraw-Hill.

Espinosa Suñer, Enrique. (1982). *El Bachillerato en México*. México: Escuela Nacional Preparatoria, Dirección General.

Ezpeleta, Justa (1981). *Modelos educativos: notas para un cuestionamiento*. México. *Cuadernos de Formación Docente*. En:

<http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/02/Segundo86/221Didactica1/lect/diaz27.pdf> Consultado el 20 de febrero, 2016.

Fernández Muñoz, Ricardo (1996). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la formación inicial del profesorado: a modo de justificación*. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*. 1996, 21, 77-100.

En: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/11211?show=full>

Frade Rubio, Laura. (2009b). *Evaluación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.

Frade Rubio, Laura. (2009a). *Desarrollo de competencias en Educación: desde Preescolar hasta Bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.

García Cabrero, Benilde (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Ensenada. REDIE vol.10 spe.

En

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412008000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412008000300006&script=sci_arttext) Consultado el 15 de junio, 2016.

Fromm, Erich (2007). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona, Editorial Paidós.

García-Ruiz, Rosa, Ramírez-García, Antonia, Rodríguez-Rosell, María M (2014). *Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora*. Comunicar [en línea] 2014, XXI (Julio-Diciembre) Consultado el 10 de diciembre de 2016 En:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15831058003> ISSN 1134-3478

Gimeno Sacristan, José (1998). “La evaluación de la enseñanza” en *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Editorial Morata.

Gómez Mendoza, Miguel (2005). “La disertación y la didáctica en la enseñanza de la Filosofía.” En *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía*. Colombia. Magisterio.

González de Argelini, Silva (2005). “El currículum oculto en la institución Escolar” en *El currículum oculto en la escuela: La pobreza condiciona pero no determina*. Buenos Aires. Lumen.

Grupo Embolic: Vicent Baggetto y Torres, Anacleto Ferrer Mas, Xavier García Raffi, Jesús Gineri Pellicer, Francesc Jesús Hernández y Daban, Bernardo Lerma Sirvent (1998). *¿Comentario filosófico de textos o comentario de textos filosóficos?* Madrid. Sociedad Español de profesores de filosofía de instituto.

González Sarmiento, Olga (2007). *Desarrollo de competencias y enseñanza universitaria*. En: Revistas peruanas. *Consensus*, v.12, No.1, Lima ene.- dic.  
En

[http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S168038172007000100011&lng=es&nrm=iso](http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168038172007000100011&lng=es&nrm=iso)

Consultado el 18 de marzo, 2016.

Guevara González, Iris (2002). *La Educación en México*. Siglo XX. México: UNAM-IIE- Porrúa.

Hierro, Graciela (1996). “La enseñanza de la ética” En *Cuadernos del Seminario de Pedagogía Universitaria*. México. UNAM.

Hoyos Vásquez, Guillermo; Serna Arango, Julián y Gutiérrez Ruíz, Dio Fábío (2007). *Borradores para la una filosofía de la educación*. Bogotá, Colombia. Siglo del hombre editores.

Hurtado, Guillermo (2004). “El diálogo de las filosofías” En Di Castro Elisabetta y Hurtado, Guillermo. (comps.) *Pensar la filosofía*. México. FFyL-UNAM.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Resultados nacionales 2017. Educación media superior*. En

<http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF> Consultado el 30 de noviembre de 2017.

Kohan, Walter Omar (2014). *Sobre las antinomias de enseñar filosofía*. Colombia. Cuestiones de Filosofía No. 9 Año 2007, UPTC.

Larroyo, Francisco (1970). *Historia Comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.

Lasterra Marco, Juan de Dios (2011). “Didáctica de la historia de la filosofía (planificación, estrategias y recursos didácticos y evaluación).” En: *Didáctica de la Filosofía*. Barcelona. Editorial Grao.

Lazos, Efraín (2001). “Las ideas de Fernando Salmerón sobre la universidad”

En *Fernando Salmerón*. Escritos sobre la universidad. México. UAM-UNAM

Lemke, Jay (1994). "What is Postmodernism, and Why is it Saying all these Terrible Things?". Brooklyn. *Soc. for Accelerative Learning and Teaching. Academic Writing Class. 1st Semester. Aaron.*

León, R. y Pavón Tadeo M.F. (s.f.). *Cambios en Educación Media Superior: ¿Y la RIEMS?*. En Observatorio Ciudadano de la Educación. En <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html> Consultado el 13 de septiembre, 2016.

Loyo Brambila, Aurora Guadalupe (Coord.) (1997). "Los actores sociales y la educación." En *Los sentidos del cambio (1988-1994)*. México. UNAM y Plaza y Valdés.

Luhmann, Niklas (1996). "Sistema e intensidad de la educación" En *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona. Paidós.

Marcel, Gabriel. (1975) Ser y tener. Diario filosófico. FCE. México.

Medina Martínez, Sara Rosa (1996). *Educación y Modernidad. El Bachillerato en México ante los Desafíos del Tercer Milenio*. México: UASLP.

Medina Rivilla, Antonio; Salvador Mata, Francisco (et al.) (2009). *Didáctica General*. Madrid. Pearson Educación.

Melgar, Mario (2013). "Las reformas al Artículo Tercero Constitucional" En <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/127/19.pdf> Consultado el 24 mayo 2017.

Morado, Raymundo (2008). "La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la EMS." En <http://www.filosoficas.unam.mx/~morado/Cursos/08FilEdLog/Zacatecas/Zacatecas.htm> Consultado el 12 de enero, 2016.

Moreno, Rafael (2002). "¿Filosofía mexicana en el año 2000?" En *Actha Philosophica Mexicana*. México. FFyL-UNAM.

Muñoz, Victórico (2000). "Complejidad, Pluralismo y Hermenéutica analógica" *Páginas de filosofía* Año VII -N 9- Publicación del Departamento de Filosofía-



Facultad de Humanidades- Universidad Nacional de Comahue.

Muñoz, Victórico (2005). "Guía del(a) profesor(a)" En El Ateneo de Coyoacán, Revista de la EPN No.6 "Antonio Caso", Año 3, No. 6.

Muñoz, Victórico (2011). "Investigatio docens o docencia en forma de investigación" En Filosofía y educación. Perspectivas y propuestas. México. BUAP.

Muñoz, Victórico (2011). "La filosofía mexicana entre la tradición y la innovación" En *Filosofía y tradición. Memorias de las II Jornadas sobre Filosofía Mexicana e Iberoamericana*. México. UANL. En <http://filosofiamexicana.org/2012/08/16/filosofia-mexicana-tradicion-inovacion-victorico/> Consultado el 25 de octubre de 2013.

Muñoz, Victórico (1996). *La función social de la filosofía*. México. Tesis. UNAM.

Nicol, Eduardo (2004). "Del oficio." México. En *boletín de Filosofía y Letras* núm. 1. UNAM.

Noussan-Letry, Luis (1973). "El aunamiento de enseñanza e investigación en la historia de la filosofía" En *Cuestiones de Enseñanza y de Investigación en Filosofía*. Argentina. FFyL Universidad Nacional de Cuyo.

Ornelas, Carlos (1998). "Nacionalidad y modernización en la transición del sistema educativo mexicano" en: *El sistema nacional educativo: transición de fin de siglo*. México. Fondo de Cultura Económica.

Palencia, Juan (1982). *Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía*. México. En revista Foro Universitario del STUNAM, núm. 15.

Pantoja Morán, David. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del Bachillerato*. México. UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.

Pérez Gómez, Ángel (1992). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Madrid. Ediciones Morata.

Perrenoud, Philippe (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Chile. Ediciones Noreste.

Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Colofón.

Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Robles, Martha (1993). *Educación y sociedad en la historia de México*. México, Siglo XXI editores.

Salmerón, Fernando (1992). *Enseñanza y filosofía*. México. Fondo de Cultura Económica.

Salmerón, Fernando (1961). "Sobre la enseñanza de la filosofía." México. Conferencia.

Salmerón, Fernando (2001). *Escritos sobre la universidad*. México. UAM-UNAM.

Sánchez Vázquez, Adolfo (1979). "¿Por qué y para que enseñar Filosofía?" (Conferencia Inaugural del Primer Encuentro de Filosofía, Ética y Estética del CCH.)

Sánchez Vázquez, Adolfo (1997). "¿Qué significa filosofar?" en *Filosofía y circunstancia*. España. Anthropos.

Schopenhauer, Arthur (2010). *El arte de tener siempre la razón*. México. Punto de lectura.

Schunk, Dale. (1997). *Teorías de aprendizaje*. México: Prentice-Hall.

Secretaría de Educación Pública (2008a). Acuerdo 442. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2008b). Acuerdo 444. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2009). Acuerdo 488. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Manual de Organización de la Oficina de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. México, D.F.

Solá Ayape, Carlos (2004). *Aprendizaje basado en problemas: De la teoría a la práctica*. México. Trillas.

Solana, Fernando; Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños, Raúl (Coords.) (2004). *Historia de la Educación Pública en México*. México. Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.

Torp, Linda y Sage, Sara (1999). *Aprendizaje Basado en Problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Argentina. Amorrortu editores.

Torres, José Alfredo y Vargas Lozano, Gabriel (2010). *Educación por competencia. ¿Lo idóneo?* México. Editorial Torres y Asociados.

Torres, Alfredo. Vargas Lozano, Gabriel (2013). *Reflexiones sobre la situación actual de las humanidades y la filosofía*. Observatorio Filosófico de México

UNESCO (1995). "Declaración de París sobre la Filosofía." Paris. UNESCO

UNESCO (2005). "Informe del Director General relativo a una estrategia intersectorial sobre la filosofía."

UNESCO (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe. Francia, Organización de las Naciones Unidas por la Educación* En <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185119s.pdf> Consultado el 20 de abril de 2016

UNESCO (2011). *La filosofía una escuela de la libertad*. México, D.F. UNESCO, UAM-I

Varela, Margarita (et al.) (2011). *Educación basada en competencias. Un profesor tradicional frente a una nueva orientación educativa*. México, DF. Editorial Médica Panamericana.

Vargas Lozano, Gabriel (Comp.) (2011). *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*. México, D.F. Torres y asociados.

Vargas Lozano, Gabriel (2012). *Filosofía ¿para qué?* México, D.F. UAM-I.

Vargas Lozano, Gabriel y Torres, José Alfredo (2010). *Educación basada en competencias. Un balance de la versión mexicana*. México. Editorial Torres y Asociados.

Vela Linares, Aniceto. (2010). "La educación basada en competencias. Elemento articulador de la RIEMS". Profesor del Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal No. 5. Tierra Colorada, Guerrero. México.

Velázquez Albo, María de Lourdes (1992). "Perspectivas del bachillerato universitario. Análisis de la relación Estado-educación." México, En *Perfiles Educativos*, Núm. 55 y 56.

Villoro, Luís (2006). "Motivos y justificación de la actitud filosófica" en *Páginas filosóficas*. México. Universidad Veracruzana.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. México. Colofón-Grao.

Zavala, Antoni (2000). *Los enfoques didácticos*. Madrid. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. En <https://nayeliriverasanchez.files.wordpress.com/2013/06/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Consultado el 15 de febrero, 2016.

Zabala, Antoni y Arnau, Laia (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona. Editorial Grao.

Zea, Leopoldo (1993). "Filosofar desde la realidad americana." En *Filosofar a la altura del Hombre*. México. UNAM.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2012), "La Secretaría de Educación Pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior", en M.Á. Martínez Espinosa (coord.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 17-119.

## Anexos

Otras evidencias de las reflexiones argumentadas presentadas por los estudiantes

### Ser y tener

A lo largo del tema "ser y tener", vimos lo que implicaba el ser como un humano y además lo que quiere decir el ser para algún objeto que exista. También identificamos dos principales maneras de lo que es el tener; En primer lugar, tener-poseer con el significado de darle un significado a un objeto, idea, sentimiento, etc. A su vez, el tener-implicar como lo que conlleva tener un objeto así como las propiedades del mismo, muy determinadas o características. e?

En cuanto al ser como un ser humano, entendimos en el equipo lo que significa ser un humano, es decir, un individuo de nuestra sociedad como un ente que debe encontrarse a sí mismo o hallar un lugar en nuestra sociedad. Esto partiendo de sus experiencias, conocimientos y relaciones interpersonales, de esta manera se conocería a sí mismo y asumiría un papel que crea correcto para su persona, lo que le conllevaría ser un humano, que no sólo piensa, si no razona su entorno y comprende las situaciones que lo llevan a actuar como una persona ante los demás.

"Hacer a alguien objeto de mi pensamiento es afirmarme de en cierta manera frente a él. Más exactamente, el otro se halla al otro extremo de una ruptura, no comunica conmigo. Pero sólo me doy cuenta de esta ruptura, de esta ausencia, parándome, delimitándome en cierto modo a mí mismo, o si se quiere, imaginándome." (Marcel, 1933)

Análogamente, encontramos en una de las dos formas del tener como el identificar a una persona o ser vivo como un objeto en nuestra concepción de lo que es el ser de ese ente. Este tipo de tener, según nosotros, corresponde más a él tener-implicar, como lo explica Marcel: "va de lo abstracto a lo concreto; tal figura geométrica tiene tal propiedad" (Marcel, 1933). Esto como el tener implicando una propiedad concreta, así como el tener un objeto por el hecho de concebirlo o tenerlo literalmente. En cambio el tener-poseer nos dice que el objeto no es simplemente exterior, sino que influye en nosotros, así como nosotros influimos en el conservándole algún tipo de propiedad intrínseca y que trasciende al solamente imaginarlo o tenerlo sujetado.

Como resultado tenemos presente que el ser es constituimos a nosotros mismos como un ente que forma parte de una sociedad humana, en tanto que el tener-implicar, explica el existir y/o ser de los objetos u otros seres vivos, como el asumir una propiedad en ejemplo de un elemento químico o una figura geométrica que lo diferencia del resto. Así mismo el ser/existir de los animales, pues asumimos que casi obedecen a su naturaleza que es en sí la supervivencia y la conservación de una especie. El tener como una posesión es pues, darle un significado a un objeto-tipo, una idea, un sentimiento o alguna concepción de otro ser, como si tuviéramos la propiedad de concebirlo en nuestra mente, pero él/ella se posee a sí mismo y su cuerpo, no como una herramienta o un objeto-tipo, si no como una extensión de su ser para identificarse y asumirse como un único sujeto.

1

*Imagen de la reflexión argumentada por parte de los estudiantes IV*

## Ser y Tener

Para comenzar quisiera dar una pequeña definición de lo que comprendí por el tener y poseer. El poseer es obtener algún objeto totalmente externo a tu cuerpo pero a lo cual se le da un valor material, mientras el tener es disfrutar o manifestar algo ligado totalmente con tu cuerpo por ejemplo se puede tener sentimientos mas no los posees pues no es algo fisico que se pueda tocar. 27.

En cuanto al ser y tener parece que están estrechamente ligados pues la esencia del ser es el tener y si uno no tiene nada no es nada. El que posee algo intenta por todos los medios mantener, conservar y aumentar la cosa poseída. De todos modos la cosa poseída se desgasta y puede escapar, entonces el hombre no es lo que posee, el hombre es lo que tiene, es todo sus pensamiento, sentimientos e ideas lo que constituye a este en ocasiones también se refiere al cuerpo como un objeto poseído, solo un objeto más que utilizamos pues con él o sin él seguiríamos teniendo la esencia del ser.

En conclusión concordamos que el hombre es lo que tiene más no lo que posee pues como ya lo dijimos todo ser tiene varios aspectos que son los que le dan su calidad de ser, pero en si no los posee como suyos sino que solo los tiene como apoyo para lograr la esencia de su ser. También llegamos a la conclusión que poseer más cosas que los demás no te hace mejor persona, pero la sociedad lo ha denominado así ya que entre más cosas poseamos más "valemós" para los demás.

*Imagen de la reflexión argumentada por parte de los estudiantes V*

## *Fenomenología del Tener*

### *¿Qué es el tener como poseer?*

Fenomenología nos habla sobre el tener en aspectos distintos en relación al hombre y las formas en que se experimenta en distintos ámbitos ya que bien la fenomenología es tomada de la parte esencial y humanitaria del hombre, aun cuando el tener va más allá de los conceptos de realmente poseer o mantener, en mi perspectiva es importante mantener la esencia por las cosas existenciales que son de suma importancia, más que las cosas materialistas. Asimismo como entendernos nosotros mismos en lo que realmente tenemos o podemos controlar.

*"Por el contrario es muy importante notar el tener existe ya en el sentido más profundo en el deseo o la codicia desear es en cierto modo tener sin tener y así se cree esa especie de sufrimiento escozor que es propia del deseo y en el fondo es la expresión de una fuerte contradicción de fricción en el interior de una situación insostenible". (Marcel Gabriel, 1993, Esbozo de una Fenomenología del Tener, pág.150)*

No puedo tener, en el sentido estricto de la palabra, más que algo que posea una existencia hasta cierto punto independiente de mí. Lo que tengo se añade a mí, el hecho de ser poseída por mí se añade a otras propiedades, cualidades, etc; pertenecientes a la cosa que tengo. No tengo sino aquello de que puedo en cierto modo y bajo ciertos límites disponer.

*"No hay transmisión posible sino de aquello que se posee". (Marcel Gabriel, 1993, Esbozo de una Fenomenología del Tener, pág.114)*

El tener son cosas como conocimientos, razonamientos que se obtienen a los largo de la vida, ya sea con los estudios que las personas realizamos o las experiencias que tenemos, son cosas que no son materiales y que no las puedes comprar a diferencia del poseer que esto yo lo veo como cosas materiales productos que se pueden adquirir y que son de tu pertenencia como un carro, una casa, ropa, etcétera.

*"Mientras tu trates al instrumento como instrumento no tendrá sobre ti poder alguno, eres tú quien dispones de él, sin reciprocidad alguna." (Marcel Gabriel, 1993, Esbozo de una Fenomenología del Tener, pág. 152)*

Algunos aspectos del tener también pueden ser contradictorios como lo es el deseo porque lo podemos llegar a tener más no es de nuestra pertenencia ese objeto o persona incluso podría ser, así mismo en concentró el pensamiento en el sentido de la vida y nuestra persona tener nuestro cuerpo no es exactamente que nos pertenezca el control de ello aun cuando pueda decir puedo tener mis funciones como cuerpo humano más no el mandato y así mismo funciona a su vez con la vida y la muerte lo cual lo hace fascinante cuando lo reflexionas.

## *Tener y Ser de Erich Fromm*

Ser es permanente, eterno y constante por ello no puede transformarse y cambiar, este concepto se basa más en la experiencia humana, así mismo el ser es la representación de

cada individuo que al mismo tiempo es diferente ya que ningún ser humano es parecido a otro, eso conlleva a que el ser es una experiencia propia y razonable de uno mismo.

El ser es la "personalidad que tenemos" el razonamiento que nosotros tenemos como persona y el no tener nada material no nos afecta en el tipo de personas que somos, ya que si no tenemos nada, pero tenemos nuestro razonamiento seguimos siendo un ser, ya que lo material no influye en nuestra persona y en el razonamiento que poseemos.

El ser es en la manera en como lo ven los conceptos filosóficos, se afirma que ser constituye una sustancia permanente, intemporal e inmutable, y que sólo tiene sentido basándose en la noción idealista del pensamiento (idea) es la realidad última, pero cuando nos basamos en la realidad de los seres humanos que existen, aman, odian y sufren, entonces no existe un ser que al mismo tiempo no se transforme y cambie. Ya que solo las estructuras vivas pueden existir si se transforman y cambian.

Por otro lado en la experiencia cotidiana nosotros como sociedad adquirimos propiedades ya que la mayoría considera el modo de tener como el modo más natural de existir, Esto hace difícil comprender la naturaleza del modo de ser, y hasta entender que tener sólo es una de las posibles orientaciones.

El tener se puede apreciar de la forma en que las personas consumen productos lo que los lleva a decir que "tienen" dichos objetos, el individuo y el objeto se vuelven uno, pero eso no quiere decir que el objeto diga o exprese lo que representa, lo que vale y lo que es el individuo.

El tener para muchas o casi todas las personas significa obtener X objetos y piensan que por tener cierta cantidad de objetos esto los hace ser mejores personas o que tienen cierto estatus en la sociedad, incluso que son superiores a otras personas por el simple hecho de tener más cosas que los demás, para mí el tener ciertos objetos no significa que soy más que algunas otras personas.

El tener tiene distintas concepciones así es como lo relacionamos a distintos términos dependiendo lo que sentimos o incluso lo que poseamos, va más allá de una palabra y nos sirve para su entendimiento de que el que tenemos.

Muchos consideran que tener es el modo más natural de existir, por ello el concepto de ser no es muy fácil de hablar y comprender. Ambos conceptos llevan la experiencia humana y ambos se reflejan en la vida cotidiana del individuo.

Se dice que el "tener" son las cosas, estas son fijas y pueden describirse, y el "ser" es un tanto más difícil de comprender, ya que se refiere a la experiencia humana que es, en principio, indescriptible. Porque el ser humano no puede describirse el ser humano no puede describirse. Ya que este atisbo de conocimiento puede ir muy lejos en la comprensión y en la descripción de mi estructura psicológica y en la de los otros; pero mi yo total, toda mi individualidad, mi mismidad que es única, como mis huellas digitales, nunca podrá ser plenamente comprendida, ni aun por empatía, porque no hay dos seres humanos completamente iguales. Sin embargo, nuestra plena identificación, mutua nunca podrá lograrse.

*Imagen de la reflexión argumentada por parte de los estudiantes VI*