

¿Podría alguna persona negar que vivimos en medio de una crisis social, histórica y de enorme trascendencia para la vida? Creemos que no. Es por ello que hoy, la filosofía es más necesaria que nunca como búsqueda de racionalidad, reflexión sobre los valores y sentido de la existencia. A pesar de ello, en 2008, la Secretaría de Educación Pública, con motivo de una **“Reforma Integral de la Educación Media Superior”** exigida por la OCDE, suprimió sin miramientos, el área de las Humanidades y las materias filosóficas que han formado parte esencial de la educación media superior desde hace décadas.

El libro que tiene usted en sus manos, es producto de un coloquio organizado por el *Observatorio Filosófico de México*, con el propósito de hacer un **diagnóstico de la situación de la filosofía en la educación media superior** en el que participaron destacados profesores e investigadores procedentes de los principales estados de la República Mexicana, después de aquella fatídica acción.

Si usted está a favor de la vida y de las humanidades, estará dispuesto a defender la enseñanza de la filosofía para los jóvenes, oponiéndose a la limitada visión tecnocrática del actual gobierno.

Se agregan como anexos, un documento de la UNESCO y una carta al Relator de la ONU sobre el derecho a la educación.



L
A
S
I
T
U
A
C
I
O
N
E
S
D
E
L
A
F
I
L
O
S
O
F
Í
A
E
N
L
A
E
D
U
C
A
C
I
O
N
M
E
D
I
A
S
U
P
E
R
I
O
R

G
a
b
r
i
e
l
V
a
r
g
a
s
L
o
z
a
n
o

La situación de la *filosofía* en la educación media superior

Gabriel Vargas Lozano
(Compilador)



LA SITUACIÓN DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR

La situación de la filosofía en la Educación Media Superior

Gabriel Vargas Lozano
(Compilador)



Editorial Torres Asociados
Red Internacional de Hermenéutica Educativa

México
2011

Primera Edición: abril del 2011

© Gabriel Vargas Lozano y los co-autores

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, *Col Ajusco*, Delegación Coyoacán, 04300, México D. F.

Tél/fax 56107129 y tél. 56187198

© Red Internacional de Hermenéutica Educativa A. C.

Tekax 234 Casa 4, Col. *Lomas de Padierna*, Delegación de Tlalpan, México D. F., c. p. 14240, México.

Tél/fax 46220437

ISBN: 978-607-7945-17-8

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

Diseño y cubierta: LDG. Gladys P. Morales Martínez

Impreso en México / Printed in Mexico

Índice

Presentación.....	9
<i>Mesa 1: Diagnóstico de la situación de la filosofía en la Educación Media Superior</i>	
Ponencia 1: Juan José Monroy (UAEM) “Diagnóstico sobre la situación de la filosofía en la EMS en el Estado de México.....	19
Ponencia 2: Cuauthémoc Mayorga Madrigal (U de G) “La filosofía y la RIEMS en la Universidad de Guadalajara”.....	35
Ponencia 3: Ramón Espinoza Contreras y Alfonso Aguario Álvarez (UAG) “Diagnóstico sobre la situación de la filosofía en la EMS en el Estado de Guerrero”.....	51
Ponencia 4: Raúl Trejo (UACH) “La filosofía en la educación media superior en el estado de Chiapas”.....	57
Ponencia 5: Ausencio Pérez Olvera (Ixtli) Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estados de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero.....	75
Ponencia 6: Francisco García Carpio y Melanie San Juan González Torres (U de G) “Los filósofos y los profesores de filosofía en el Estado de Guanajuato”.....	93
Ponencia 7: Francisco Javier Concha Leal (Colbach) “Situación de la filosofía en el Colegio de Bachilleres del DF”.....	105
Ponencia 8: Arturo Hernández Sánchez, Esbozo de la situación de la enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares del D.F.....	115
Ponencia 9: Sylvia Jaime (UANL) “Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía”.....	139
Ponencia 10: Shirley Florencia de la Campa, Filosofía en el IEMS. Objetivos de aprendizaje y evaluación por competencias.....	159
<i>Mesa 2: La filosofía y el método de competencias</i>	
Ponencia 11: Juan Armando Ramírez García (Posgrado filosofía UNAM): “Habilidades y competencias en filosofía: ¿“saber como” conlleva un “saber que”?”.....	167
Ponencia 12: José Alfredo Torres (Fac. F y L. UNAM) “Filosofía por competencias: Un comentario crítico”.....	175

Ponencia 13: Ana Lilian Rodríguez Villafuerte (IEMS) “Filosofía y educación”.....	181
<i>Mesa 3: La función de la filosofía en la EMS</i>	
Ponencia 14: Alberto Saladino (UAEM) “La función de la historia de la filosofía en la EMS”.....	193
Ponencia 15: Gabriel Vargas Lozano (UAM-I): “Las tesis de la Unesco sobre la filosofía como escuela de la libertad”.....	199
Ponencia 16: Dante E. Bello Martínez (CCH-UNAM) “Pertinencia de la enseñanza de los valores en la Ética, como una disciplina básica de la Filosofía”.....	211
Ponencia 17: Alejandro Herrera Ibáñez (IIF-UNAM) “¿Por qué la lógica?”.....	229
Ponencia 18: Virginia Sánchez Rivera (CCH-UNAM) “Filosofía, educación y sociedad: vínculos imprescindibles. El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes”.....	233
Anexo 1: Siglas	247
Anexo 2	249
Anexo 3: Declaración de Santo Domingo. Reunión Regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe.....	259
Anexo 4: La situación actual de la lucha por la reivindicación de la filosofía en la Educación Media Superior.....	261
Ponencia 19: Ángel Alonso Salas, Cristina Ratto Cerrichio y Laura Severa Román Palacios. “Por una reivindicación de la enseñanza de la estética en el CCH: Enseñ-ARTE, una propuesta de formación docente.”	269

Presentación

El día 28 de mayo de 2010, en la Sala *José Gaos* del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se celebró el coloquio titulado “El papel de la filosofía en la Educación Media Superior” organizado por el Observatorio Filosófico de México (OFM) en colaboración con el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, con la asistencia de representantes procedentes de la UNAM (IIF; Facultad de Filosofía y Letras; Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria); Universidad Autónoma Metropolitana; Colegio de Bachilleres; Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional (CECyT-IPN); Universidad Autónoma de Guerrero; Universidad Autónoma del Estado de México; Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal; Universidad de Guadalajara; Universidad Autónoma de Nuevo León; Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad Veracruzana y Universidad de Guanajuato.

En las ponencias publicadas en este libro, se realiza un diagnóstico sobre la situación de la filosofía en varios estados de la República y el Distrito Federal, que permite definir algunas de las principales dificultades que enfrenta actualmente la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior.

Como se sabe, en 2008, la Secretaría de Educación Pública emitió una serie de acuerdos en el Diario Oficial de la Federación, que hemos recogido en la página web del Observatorio Filosófico de México (www.ofmx.com.mx) mediante los cuales, el Ejecutivo Federal, emprendió una reforma integral de los estudios de educación media superior. En esta reforma ya no figuraban las materias filosóficas que tradicionalmente habían sido consideradas en ese nivel como básicas y obligatorias y había desaparecido el área de humanidades. Como puso de manifiesto el OFM, a través de una lucha muy intensa durante el año 2009, estas omisiones carecían

de fundamento y constituían una grave deficiencia en el proceso de formación de millones de estudiantes del país. Esta lucha fue respaldada por toda la comunidad filosófica que expresó su rechazo a la medida gubernamental mediante un documento histórico publicado en el periódico *La Jornada* y suscrito por todas las asociaciones filosóficas; las Escuelas y Facultades de Filosofía y Letras del país (privadas y públicas), varias Universidades; la Academia Mexicana de la Ciencia y destacadas personalidades de los medios culturales. A partir de esa publicación se abrieron una serie de negociaciones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior y una representación del OFM, para que se corrigiera la grave omisión. Los resultados de estas negociaciones se concretaron en un documento, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* y en el cual, la SEP se comprometía a incluir las disciplinas de Ética, Estética, Introducción a la filosofía y Lógica como disciplinas obligatorias en los planes de estudios de la Educación Media Superior. Con este hecho, se suponía que estaba resuelta una de las demandas de la comunidad filosófica, sin embargo, a principios de 2010, ante la evidencia de que no se estaba cumpliendo el Acuerdo, nuevamente, una representación del OFM se reunió con las autoridades de la Subsecretaría y en dicha junta se nos informó que dicha Subsecretaría no cumpliría los acuerdos como estaban previstos. Por tal motivo, el OFM expresó su descontento y éste fue respaldado por el Consejo Universitario de la UNAM, mediante un histórico pronunciamiento publicado en los periódicos. Hasta ahora, la situación ha permanecido igual. Fue por ello que, como parte de este movimiento de reivindicación de la filosofía, el Observatorio Filosófico de México realizó un coloquio para ampliar y complementar el diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de la filosofía, en el nivel medio-superior de todo el país, como parte de su lucha por la reivindicación de la filosofía en ese y otros ámbitos.

En las exposiciones del coloquio se pusieron de manifiesto varias problemáticas graves que afectan a la enseñanza de la educación filosófica: la primera es que, al no existir, en muchas instituciones, un reglamento que defina en forma precisa el perfil profesional de quien impartirá las asignaturas filosóficas, éstas se asignan a personas que carecen de un perfil profesional adecuado para la enseñanza de la filosofía y que, con el tiempo, se convierten en profesores permanentes. Para estos y otros profesores que sí cuentan con dicho perfil pero necesitan fortalecer su docencia, se requieren cursos de formación y actualización de las materias que imparten; la segunda es que no hay en el país un centro de investigación que tenga como fin, la preparación de materiales para la docencia como ocurre en países como Francia, Italia, Inglaterra o los Estados Unidos. La tercera es que no se han corregido las reformas realizadas en 2008, antes de la publicación del Acuerdo 488 al que aludíamos y por tanto, no se han rectificado las omisiones denunciadas; las simulaciones mediante las cuales se cambiaron nombres a las materias filosóficas y se les asignaron contenidos muy diferentes y la creación de nuevas materias que pretenden cubrir, en forma anómala, los contenidos filosóficos. Este último es el caso del Colegio de Bachilleres en donde se creó una materia denominada “Construcción de la ciudadanía” que *no puede* y que *no debe* ser presentada como filosofía. *No puede* porque la temática necesariamente tiene que implicar el concurso de otras disciplinas como la sociología, la economía, el derecho, la ciencia política, la antropología o la historia junto con la filosofía política. *Y no debe*, porque al colocarse dicha materia en sustitución de otras como ética, estética, lógica e Introducción a la filosofía, se están omitiendo deliberadamente una serie de contenidos importantes de estas disciplinas, que deben ser enseñadas a los estudiantes como tales.

Pero en todo esto, las autoridades gubernamentales federales tienen aquí una gran responsabilidad porque han tratado a la comunidad filosófica como si fuera un grupo privado que estuvie-

ra defendiendo “intereses particulares” cuando la filosofía, como se sabe y se ha afirmado en todos los documentos de la UNESCO, es un bien público que permite que el ciudadano acceda, entre otros, a elementos necesarios para ejercer la razón y comprender los graves dilemas en que se encuentra el mundo. La obligación del gobierno federal debería ser la promoción y difusión de la filosofía en todas las dimensiones de la educación.

La filosofía es hoy más necesaria que nunca en la educación y la cultura; sin embargo, en países como el nuestro, así como en otros de América Latina, los que dirigen la educación, están siguiendo una tendencia muy poderosa ligada a los intereses del productivismo y del consumismo que, en forma silenciosa ha decidido eliminar la filosofía como parte de la formación de los jóvenes que cursan la enseñanza media superior. Este hecho no solo es grave en sí mismo si no lo es todavía más por la ausencia de la filosofía en el conjunto de la sociedad.

Habría que agregar que esta tendencia no sólo afecta a México sino a todos los países de habla hispana y desde la década de los noventa del siglo pasado, como se puede comprobar en el estudio realizado por la “Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura” con sede en Madrid y cuyos resultados se publicaron en el libro *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio superior*, algunas de cuyas conclusiones presagian lo que ha ocurrido en estos años y retratan con fidelidad la situación por la que atraviesa México. En efecto, algunas de sus conclusiones son:

“La filosofía como disciplina tiene muy poca presencia en los países de estudio (iberoamericanos) y termina entendiéndose como una simple actitud, lo que en otras palabras quiere decir que, aunque se reconozca su importancia y se piense que no puede desaparecer de los currículos (esta situación, como sabemos, ha variado ya que ahora sí se piensa en ello. Nota de Gabriel Vargas Lozano [GVL]) en

la práctica se está reduciendo notablemente, sobre todo en su intensidad horaria y conceptual, y en algunos países ya se ha suprimido como tal”¹.

“Al estudiar los diversos contenidos de los programas se observa, en general, que éstos están alejados de las preocupaciones de los adolescentes y de la tendencia científico-técnica de la sociedad, puesto que el abordaje de los contenidos tradicionales de la filosofía se realiza, a veces, olvidando su relación con la técnica y los contextos vitales”² (p. 260). La forma doctrinaria como se ha enseñado la filosofía en nuestro país, ha producido el efecto de incompreensión y desprecio de la importancia de la filosofía aún por aquellos que han cursado esas materias.

Una conclusión muy importante y que ahora vemos realizada en la actual reforma de la SEP es: “Existe la tendencia en casi todos los países (en 1998. Nota de GVL) a considerar la formación de valores, en actitudes éticas y en procesos de reflexión crítica como ejes transversales de todos los planes de estudio y diluir en tales ejes la enseñanza de la filosofía”.

Otra de las conclusiones generales es: “En algunos países no se exige una titulación universitaria específica para impartir esta materia. Tampoco se ofrecen programas específicos de formación y actualización para este profesorado”³. Ya nos hemos referido a ello como una realidad que debe corregirse.

Finalmente dice: “los Ministerios de educación no suelen suministrar materiales apropiados para la renovación de la práctica docente del profesorado”⁴.

Si se hiciera de nuevo el diagnóstico, en la actualidad, se vería como se han acentuado dichas tendencias.

¹ *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio superior*, OEI, Madrid, 1998, p. 259

² Op. Cit., p. 260

³ Idem. p. 260

⁴ Ídem.

También es interesante recoger algunas de las sugerencias:

1. “es recomendable que los responsables de las reformas de los sistemas educativos tengan en cuenta las propuestas, sugerencias y puntos de vista de especialistas en filosofía (...) en beneficio de la formación crítica e integral de los adolescentes”.

La SEP no tomó en cuenta para omitir las materias filosóficas a la Asociación Filosófica de México (AFM), que en el campo, es la más importante asociación de nuestro país.

2. “La filosofía debe ser un *área autónoma* en el currículo, sin merma de sus posibilidades de interdisciplinariedad, de modo que presente a los adolescentes las categorías, problemas y formas de pensamiento de la tradición filosófica, explícita y claramente”. Ya hemos mencionado lo que pierde la filosofía misma al ser sustituida por la transversalidad.

3. “Es muy importante que sea considerada materia *común y obligatoria* para todos los estudiantes, sin perjuicio de que se ponga mayor énfasis para quienes opten por la modalidad de Ciencias sociales y humanidades”.

El texto tiene otras conclusiones muy interesantes, pero basta con lo anterior para tener conciencia de que se trata de una tendencia internacional que es adoptada por países en donde las tradiciones filosóficas son débiles y predomina la imitación neocolonial.

Después de la edición de este estudio y en fechas recientes, se realizó la “*Reunión Regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*” organizada por la UNESCO los días 8 y 9 de junio de 2009 en Santo Domingo, República Dominicana. En ella se emitió una declaración que se incluye aquí como *apéndice* y en donde ratifica la tendencia general que se ha observado desde hace años.

Y la pregunta que se impone por necesidad es ¿por qué? ¿por qué se está eliminando la filosofía de la enseñanza media

superior?. En ninguna parte se responde por parte de quienes la han eliminado o pretenden hacerlo. La única y breve respuesta explícita que se expuso en los documentos de reforma de la SEP, fue formulada mediante una sola frase: “porque se trata de una disciplina más bien transversal”. Aquí y en otros lugares se ha rechazado esta tesis no argumentada. Es por ello que, puestos a adivinar cuales son los propósitos de quienes diseñaron la reforma en nuestro país y la pusieron en práctica, lo único que se puede deducir es que se trata de: a) la ignorancia sobre su función, significado e importancia; y/o b) el predominio de una razón tecnocrática o instrumental que considera que un estudiante será más productivo (“competente”, según su terminología) mientras menos cultura y formación humanística tenga. Si esta son las razones o si existen otras, animamos a quienes han sido autores intelectuales de la reforma, para que expongan en forma abierta sus argumentos, con la seguridad de que no tiene ningún fundamento su eliminación de la filosofía. Por el contrario, un estudiante será más productivo (“competente”, si utilizamos sus términos) mientras más conciencia tenga de lo que está haciendo; de las condiciones en que vive y del sentido de su actividad que le proporciona una filosofía bien impartida. Por otro lado, no queremos para nuestro país jóvenes enajenados y sujetos pasivos de su propia historia.

Agreguemos que en este coloquio se incluyó una sección relacionada con el *método de competencias* que se ha empezado a aplicar en todos los niveles de la educación, sin que, por parte de los docentes hubiera existido un intenso debate sobre sus alcances y consecuencias. Aquí se empiezan a formular algunas reflexiones que esperamos, susciten más análisis.

Por último, el Observatorio Filosófico de México, agradece al Dr. Guillermo Hurtado, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM y miembro del OFM, su amable disposición para que el coloquio se celebrara en las instalaciones del Instituto a su digno cargo; al Dr. Luis Eduardo Primero Rivas, Presidente de la Red Internacional de Hermenéutica educativa A. C.

(RIHE); al Dr. Roberto Hernández Oramas, Presidente de la COAPEHUM; al Mtro. Juvenal Vargas Muñoz, director de la Facultad de Humanidades de la UAEM, Mtro. Jesús López Salas, Jefe del Departamento de Filosofía de la U d G y al Dr. José Alfredo Torres, director de la Editorial Torres Asociados, su amable patrocinio para que este libro pudiera ser publicado.

Gabriel Vargas Lozano

Coordinador del Observatorio Filosófico de México
México, D.F. septiembre de 2010

Ponencias de la Mesa 1: Diagnóstico de la situación de la filosofía en la educación media superior

Ponencia 1: Diagnóstico y propuestas sobre la situación de la filosofía en el bachillerato en el Estado de México.

*Juan Monroy García*¹

En el país existe una población de 6,299.141² jóvenes entre 16 y 18 años, de los cuales 4,049.653³ se encuentran matriculados en la educación media superior, lo que significa una cobertura de 64.3%. En el Estado de México los jóvenes entre 16 y 18 años alcanzan una cifra de 839,836⁴, de los cuales 491,285⁵ asisten al bachillerato, es decir, 58.5%, porcentaje menor a la media nacional.

En el Estado de México existen tres sistemas de bachillerato: 1) el que ofrece la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, 2) el que imparte la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y 3) el que brinda la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Los dos primeros sistemas tienen tres modalidades:

- **Educación profesional técnica**
- **Bachillerato general**
- **Bachillerato tecnológico**

¹ Profesor-investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

² Proyecciones de población a mitad de año de Consejo Nacional de Población (CONAPO).

³ Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP.

⁴ Proyecciones de población a mitad de año de CONAPO.

⁵ Estadística 911, nivel medio superior, inicio de cursos 2009-2010, Toluca, México, GEM, SE, SEMSYS.

Educación profesional técnica

Esta primera modalidad se ofrece sólo a través del Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (Conalep), institución educativa fundada en 1978 ante la necesidad de profesionales técnicos en el sector productivo y de servicios en el país. La educación que ofrecía originalmente consistía en carreras terminales para incorporarse inmediatamente al sector laboral. A partir de 1997 se integró el bachillerato opcional, para poder ingresar a la educación superior, mediante una reforma educativa que se llamó *Plan 1997*, que integró en sus asignaturas la modalidad basada en normas de *competencias*. Con la reforma de 2003, las asignaturas de bachillerato dejaron de ser optativas y fueron integradas a las carreras del profesional técnico de manera obligatoria.

Originariamente los planteles de Conalep dependían del Gobierno Federal, pero a partir de 1998 pasaron a ser administrados por los estados de la República. El 25 de noviembre de 1998, mediante decreto del Ejecutivo del Estado, se creó el Conalep del Estado de México, como un organismo público descentralizado de carácter estatal, dependiente de la Secretaría de Educación de la entidad. Actualmente tiene 39 planteles distribuidos en el territorio estatal.

Los egresados de esta modalidad son catalogados como *profesionales técnicos*, y reciben una preparación de carácter especializado en diferentes carreras técnicas, que les permiten incorporarse al mercado laboral o auto emplearse. En este caso, una vez concluida la formación y cubriendo los requisitos correspondientes, de acuerdo con cada institución, se obtiene el título y la cédula profesional ante la Dirección General de Profesiones, que permite al egresado ejercer legalmente la profesión técnica. *Dentro del plan de estudios del Conalep, hay un solo curso de filosofía, impartido en el sexto semestre y denominado así: Filosofía.*

Bachillerato General

La segunda modalidad es el *bachillerato general*, que ofrece educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas. Esta preparación permite integrarse posteriormente a la educación superior para realizar estudios de licenciatura o técnico superior universitario. Al finalizar los estudios se obtiene el certificado de bachillerato.

Las instituciones que imparten esta modalidad educativa son:

- **El Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem).**
- **Las preparatorias oficiales y anexas a escuelas normales del Gobierno del Estado.**
- **Los centros de educación media superior a distancia (CEMSAD, adscritos al Cobaem).**
- **La Dirección General del Bachillerato (DGB-SEP).**

Las escuelas preparatorias oficiales que se han mencionado dependen de la Secretaría de Educación del gobierno de la entidad, a excepción de los planteles que están en manos de la Dirección General del Bachillerato de la SEP. Todas estas instituciones ofrecen el servicio de educación media superior en la modalidad de bachillerato general con una formación propedéutica basada en *competencias* disciplinarias, que pretende proporcionar conocimientos con aprendizajes significativos aplicables a la vida cotidiana, cuyas temáticas comprenden cultura general, ciencia, técnica y humanidades. Tratan también de desarrollar actividades que permitan al alumno fortalecer sus habilidades intelectuales y mejorar su proceso de aprendizaje. El plan de estudios vigente fue implementado a partir de enero de 2009, como consecuencia de lo que se llamó *reforma del bachillerato*.

El plan de estudios del bachillerato general integra, en su mapa curricular, tres materias del área filosófica: Filosofía, en el primer semestre, Lógica, en el segundo, y Ética, en el sexto.

El programa de *Filosofía* se fundamenta en un recorrido por la historia de la Filosofía occidental.

Dentro del programa de *Lógica* se contemplan los temas siguientes: Filosofía y Lógica, división de la Lógica y otras ciencias, utilidad de la Lógica, diferencia entre pensamiento verdadero y pensamiento correcto, las operaciones mentales y Lógica proposicional.

Para el programa de *Lógica* se contempla la bibliografía siguiente: Adelino, C., *Los usos de la retórica*, Madrid, Alianza Editorial, 2001; Aristóteles, *Tratados de la lógica I y II (Órganon)*, Madrid, Gredos, 1995; Arnaz, José Antonio, *Iniciación a la lógica simbólica*, México, Trillas, 1991; Brandon, R., *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*, Madrid, Siglo XXI, 2002; Capaldi, N., *¿Cómo ganar una discusión? El arte de la argumentación*, Gedisa, Barcelona, 2000; Copi, Irving, *Introducción a la lógica*, México, Limusa, 2001; Dewey, J., *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989; Dión, Carlos, *Curso de lógica*, México, McGraw-Hill, 1999; Dóriga L. E., *Metodología del pensamiento. La lógica desde el pensamiento primitivo hasta la informática*, Barcelona, Herder, 1986; Duval, R., *Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva?*, México, Grupo Editorial Iberoamericana, 1999; Giry, M., *Aprender a Razonar. Aprender a pensar*, México, Siglo XXI, 2002; Gortari, Elí de, *Iniciación a la lógica*, México, Grijalbo, 1984.

Jostein, Gaarder, *El mundo de Sofía*, México, Patria/Sirueta, 1999; Lipman, M., *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998; Miranda, T., *El juego de la argumentación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995; Perelman, Ch., *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989; Plantin, C., *La*

argumentación, Barcelona, Ariel, 2001; Raths, L. E., *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Barcelona, Paidós, 1988; Weston, A., *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2002.

La mayoría de los textos se refieren a manuales para la enseñanza de la *Lógica*, muchos de ellos editados en España.

El programa de *Ética* está integrado por la temática siguiente: moral y ética, problemas éticos de nuestro tiempo, el valor de la autoridad, sociedad y ética y límites de la práctica ética (eutanasia, aborto, clonación, genoma humano y deontología).

Llama la atención que la bibliografía de esta asignatura, en su totalidad, es de autores extranjeros, la mayoría de los textos son editados en España, pero lo más significativo es que los autores en su amplia mayoría, son de una concepción conservadora sobre la *Ética*. Los textos referidos son los siguientes: Bruzual, Blas, *et. Al.*, *Valores humanos*, Monte Ávila, Caracas, 1993; Cohen, Martín, *Dilemas éticos*, Alianza Editorial, Madrid, 2005; De la Torre, Javier, *Ética y deontología jurídica*, Dykinson, Madrid, 2000; Goulet, Denis, *Ética del desarrollo: guía teórica y práctica*, IEPALA, Madrid, 1999; Hayek, Friedrich, *Los fundamentos de la libertad*, Unión, Madrid, 1991; Hoyos, Diana, *Ética naturalizada: evolución, naturaleza humana y moralidad*, Universidad de Caldas, Cali, 2001; López, José Luis, *Ética*, Biblioteca nueva, Madrid, 1997; Mardones, José María, *La ética ante las víctimas*, Anthropos, Barcelona, 2003; Moore, G. E., *Ética*, Encuentro, Madrid, 2001; Rhonheimer, Martín, *La perspectiva de la moral: fundamentos de la ética filosófica*, Rialp, Madrid, 2000; Samour, Héctor, *Democracia, liberalismo y derechos humanos*, UCA, San Salvador, 2007.

Al término del bachillerato general se obtiene un certificado de estudios que permite ingresar a la educación superior en cualquier subsistema. Las escuelas preparatorias oficiales del Estado de México están adscritas al Departamento de Bachillerato General, de la Secretaría de Educación de la entidad.

El Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem), creado por decreto gubernamental el 28 de junio de 1996, tiene como *misión* impartir la educación media superior en la modalidad de bachillerato general, conjugando el conocimiento teórico con la práctica, para asegurar que sus estudiantes adquieran habilidades y destrezas que les permitan continuar con sus estudios en el nivel superior, apoyados con la información básica para su incorporación al sector productivo. Entre sus objetivos básicos está dotar a sus egresados de los elementos básicos de la cultura universal, la ciencia, las humanidades y la técnica. Actualmente, el Cobaem cuenta con 40 planteles en el territorio estatal.

Adicionalmente, el Colegio ofrece la modalidad de educación media superior a distancia (EMSAD), que tiene como finalidad iniciar, continuar o concluir los estudios de bachillerato que por circunstancias de trabajo, dispersión geográfica y restricciones de otro tipo, impiden el acceso a la educación escolarizada. Los 23 centros de educación a distancia se ubican fundamentalmente en el valle de Toluca.

El plan de estudios del Cobaem tiene integradas, dentro de su mapa curricular, tres materias filosóficas: Ética y Valores I, en el primer semestre, Ética y Valores II, en el segundo, y Filosofía, en el sexto.

Dentro del curso *Ética y Valores I* se abordan diversos temas que van desde la ubicación de la ética como disciplina filosófica hasta las diferentes teorías morales a lo largo de la historia. Indica como competencia fundamental que el alumno tome conciencia de sus decisiones en los ámbitos personal y social. El curso también pretende promover el respeto hacia los demás y a las decisiones democráticas del país. Otro aspecto importante es la promoción del respeto a los derechos humanos. Finalmente propone el respeto de la identidad nacional ante la globalización.

Para este curso, encontramos como bibliografía básica los textos siguientes: Dahl, R. *La democracia. Una guía para ciudadanos*, Buenos Aires, Taurus, 1999; González, Juliana, *Ética y*

libertad, FCE / UNAM, México, 2004; Olive, León, *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós / UNAM, 1999; Sagols, De la Garza y Linares, *Ética y Valores I*, México, McGraw-Hill, 2003; Savater, Fernando, *Introducción a la Ética*, Barcelona, Anagrama, 1982.

El curso *Ética y Valores II* comprende temáticas contemporáneas y de aguda polémica, como la relación de la ética con la ciencia y la tecnología, la práctica médica y la bioética, educación ambiental y desarrollo sostenible, la moral y su aplicación en diversos ámbitos.

Como bibliografía básica se indican los siguientes textos: Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, UNAM, México, 1999; Giddens, Anthony, *El mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid, 1999; González, Juliana, *El êthos, destino del hombre*, UNAM / FCE, México, 1996; de la misma autora, *Ética y libertad*, FCE / UNAM, México, 2004; Krauss, Arnoldo, *Qué es la bioética*, Conaculta, México, 2000; Platón, “*Apología de Sócrates*” y “*Critón*”, *Diálogos*, ediciones varias; y Sagols Sales, Lizbeth Margarita, *Ética y Valores II*, McGraw-Hill, México, 2004.

Los Centros de Estudios de Bachillerato dependen de la Dirección General del Bachillerato que forma parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP. Al concluir la educación media superior, el educando obtiene los estudios de bachillerato general, con alguna capacitación de las tres que ofertan estas instituciones: contabilidad, informática o salud comunitaria. *Dentro del mapa curricular de esta modalidad no existen materias de Filosofía.*

Bachillerato tecnológico

La tercera modalidad, el *bachillerato tecnológico*, es bivalente, ya que se puede estudiar el bachillerato y al mismo tiempo una carrera técnica. Al concluir los estudios se obtiene el certificado de

bachillerato que permite el ingreso a la educación superior y además una carta de pasante de la carrera técnica. Cubriendo los requisitos correspondientes y participando en algunas de las opciones de titulación estipuladas por la institución, se puede obtener el título y cédula profesional de la carrera técnica que se cursó.

Las instituciones que imparten esta modalidad educativa son:

1. El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA, adscrito a la DGETA).
2. El Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS, adscrito a la DGETI).
3. El Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS, adscrito a la DGETI).
4. El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM).
5. El Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT).

Estas instituciones dependen de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, a nivel federal, y sus planes y programas son regidos por la dirección respectiva; a excepción de los CBT, que dependen de la Secretaría de Educación de la entidad.

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), instituciones subordinadas a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, mencionan dentro de sus fines que ofrecen para sus egresados una formación integral, social, humanista y tecnológica, centrada en la persona y orientada a consolidar sus conocimientos hacia el sector rural. Al concluir sus estudios obtienen el certificado de bachillerato, además del título y cédula profesional como técnico agropecuario. *El plan de estudios de bachillerato agropecuario no contempla materia alguna del área de Filosofía.*

Otras instituciones con las mismas características son los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

(CBTIS) que dependen de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Estos planteles tienen como objetivo formar, al mismo tiempo, bachilleres y técnicos, proporcionando al educando una preparación propedéutica, que le permita continuar estudios de nivel superior, además de capacitarlo en un área tecnológica para su incorporación al mercado laboral, si así lo desea. *El plan de estudios de bachillerato técnico industrial y de servicios no incluye materias filosóficas.*

Los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, tienen como objetivo formar técnicos profesionales, para satisfacer los requerimientos del sector productivo de bienes y servicios. *En el plan de estudios de este bachillerato no existe ninguna materia del área de Filosofía, pese a que en los planes de estudio de estas tres instituciones —CBTA, CBTIS y CETIS— se menciona que imparten una educación integral, donde se contempla lo humanístico.*

La Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal y el Gobierno del Estado de México firmaron, el 15 de septiembre de 1994, un convenio para la creación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM),⁶ como una institución que asume el compromiso de impartir educación media superior, en su modalidad de bachillerato tecnológico bivalente, que pretende la formación integral de los alumnos para que puedan continuar con estudios de nivel superior o incorporarse al mercado laboral.

El CECyTEM cuenta con 38 planteles distribuidos en el territorio estatal, por lo que es una de las principales instituciones que atienden la demanda de educación media superior tecnológica en la entidad. *El plan de estudios de este Colegio incluye dos ma-*

⁶ Su antecedente inmediato son las escuelas vocacionales dependientes del Instituto Politécnico Nacional.

terias del área filosófica (Filosofía I y II), ubicadas en los dos primeros semestres.

Los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) tienen como objetivo formar bachilleres y técnicos, mediante planes y programas sustentados bajo las perspectivas de competencias genéricas y disciplinares en el marco curricular común nacional, mediante las cuales se pretende facilitar la equivalencia de estudios de una institución a otra, así como el reconocimiento nacional de los mismos, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato.

Sus programas de estudios fueron actualizados conforme a los lineamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en enero de 2009, bajo la política educativa de aprendizaje y desarrollo de *competencias* genéricas, conforme al perfil de egreso del Sistema Nacional de Bachillerato. Las *competencias* disciplinares que desarrollan estos planes y programas son congruentes con los campos establecidos en el ámbito nacional para el bachillerato: Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, las cuales se complementan en el modelo educativo estatal con aspectos adicionales para el desarrollo de habilidades del pensamiento, orientación para la vida y la formación profesional, que ofrecen las 19 especialidades tecnológicas de los CBT.

Los planes y programas de las 19 carreras técnicas que se imparten dentro de los CBT, comprenden dos materias filosóficas, Filosofía y Lógica que se imparten en el primer semestre, y Ética en el segundo semestre. En algunas carreras técnicas de las áreas de salud y de servicios, se sustituye Ética por Bioética.

Las temáticas contempladas dentro de los programas de *Filosofía* y *Lógica*, así como en el de *Ética* son similares al del bachillerato general que depende del gobierno estatal, haciendo notar que Filosofía y Lógica están integradas en un solo curso.

Dentro de este modelo se destaca como la gran innovación lo siguiente:

El modelo educativo, apegado a la reforma del bachillerato, fortalece el papel del docente para ofrecer un servicio educativo de mayor calidad y pertinencia, mediante el fomento del aprendizaje a partir de escenarios didácticos acordes al contexto actual y a los intereses de los estudiantes, el desarrollo de habilidades del pensamiento encaminadas a la formación de un pensamiento crítico y el acceso a las fuentes de Internet como parte de los elementos de indagación de los contenidos programáticos, dando un importante énfasis al uso de las tecnologías de la información y la comunicación⁷.

Por otra parte, se hace hincapié en que el enfoque del aprendizaje es *constructivista* y busca otorgar mayor responsabilidad a los estudiantes en su proceso de formación, al tiempo que ratifica el papel del docente como mediador de dicho proceso, a través de la formulación de las experiencias y elementos del aprendizaje extraídos de los contextos cotidianos de los estudiantes. En el caso particular de las carreras tecnológicas, ofrece un tratamiento didáctico que recupera en el aula las vivencias obtenidas en las prácticas de los estudiantes en los escenarios reales de trabajo.

Asimismo, se recalca que la evaluación del aprendizaje en esta modalidad ofrece nuevas alternativas a estudiantes y profesores, contribuyendo al reconocimiento y valoración no sólo de un cúmulo de contenidos temáticos, sino del conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores que requiere la formación de competencias, tanto de las disciplinas (comunicación, matemáticas, ciencias, humanidades y sociales) necesarias para el ingreso a la educación superior, como de la formación profesional específica que ofrece el bachillerato tecnológico.

Se afirma también que el modelo educativo en general aspira a mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de los estudios de bachillerato, apegándose a los planteamientos nacionales de la

⁷ Gobierno del Estado de México, *Programa de estudios de CBT*, 2006, p. 4.

reforma educativa y a las particularidades regionales propias del Estado de México.

Los planteles de bachillerato que dependen de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México tienen una matrícula de 310,025⁸ estudiantes; mientras que los planteles que pertenecen a la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP alcanzan una matrícula de 116,186⁹ alumnos.

Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

El bachillerato en la UAEM está integrado por 8 planteles dependientes, 5 de ellos en la ciudad de Toluca, y 3 más en el interior del Estado: en Texcoco, Amecameca y Tenancingo. La matrícula de estas preparatorias es de 15,492¹⁰ alumnos. Además, la UAEM tiene 77 instituciones incorporadas bajo dos modalidades: 25 preparatorias regionales y 52 particulares, las primeras atienden a 9,811¹¹ estudiantes; las segundas a 12,632¹² alumnos.

El Plan de Estudios del Bachillerato —que tiene aplicación en los planteles dependientes, así como en las escuelas incorporadas— entró en vigor a partir de su aprobación por el Consejo Universitario, en 2003, y comprende tres materias del área de filosofía: Pensamiento y Razonamiento Lógico, en el primer semestre, Filosofía de la Ciencia, en el segundo, y Ética y Sociedad, en el tercero.

El primer curso comprende dos grandes temáticas: lógica clásica y lógica formal. Por otra parte, la bibliografía básica es demasiado amplia —19 títulos— para un curso de bachillerato, como se puede observar en los títulos que a continuación se men-

⁸ Estadística 911, nivel medio superior, inicio de cursos 2009-2010, Toluca, México, GEM, SE, SEMSYS.

⁹ *Loc. Cit.*

¹⁰ Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, UAEM.

¹¹ *Loc. Cit.*

¹² *Loc. Cit.*

cionan: Adelino, C., *Los usos de la retórica*, Madrid, Alianza Editorial, 2001; Aristóteles, *Tratados de la lógica I y II (Órganon)*, Madrid, Gredos, 1995; Arnaz, José Antonio, *Iniciación a la lógica simbólica*, México, Trillas, 1991; Brandon, R., *La articulación de las razones. Una introducción al inferencialismo*, Madrid, Siglo XXI, 2002; Capaldi, N., *¿Cómo ganar una discusión? El arte de la argumentación*, Gedisa, Barcelona, 2000; Copi, Irving, *Introducción a la lógica*, México, Limusa, 2001; Dewey, J., *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1989; Díon, Carlos, *Curso de lógica*, México, McGraw-Hill, 1999; Dóriga L. E., *Metodología del pensamiento. La lógica desde el pensamiento primitivo hasta la informática*, Barcelona, Herder, 1986; Duval, R., *Argumentar, demostrar, explicar: ¿continuidad o ruptura cognitiva?*, México, Grupo Editorial Iberoamericana, 1999; Giry, M., *Aprender a Razonar. Aprender a pensar*, México, Siglo XXI, 2002; Gortari, Eli, *Iniciación a la lógica*, México, Grijalbo, 1984; Jostein, Gaarder, *El mundo de Sofía*, México, Patria / Siruela, 1999; Lipman, M., *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998; Miranda, T., *El juego de la argumentación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1995; Perelman, Ch., *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989; Plantin, C., *La argumentación*, Barcelona, Ariel, 2001; Raths, L. E., *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*, Barcelona, Paidós, 1988; Weston, A., *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel, 2002.

El curso de *Filosofía de la Ciencia* está integrado por cuatro grandes temas: a) Filosofía, ciencia y vida; b) concepto de ciencia; c) perspectivas epistemológicas; y d) experiencia, razón y argumentación. A diferencia de otros programas, están marcadas las lecturas para los alumnos, tales como: López Beltrán, Carlos, *La ciencia como cultura*, México, Paidós, 2005; Bonfil, Martín, *Qué es la ciencia*, México, Paidós, 2006; Regules, Sergio de, *¿Que tan científica es la ciencia?*, México, Paidós, 2005; Sagan, Karl, *El*

mundo y sus demonios, Barcelona, Planeta, 1997; Segundo, Juan Pablo, *La relación entre fe y razón*, Observatorio Romano.

El curso de *Ética y Sociedad* está integrado por temas como: ética, moral y sentido de mi existencia; los problemas fundamentales del hombre; saber, decisión y acción; los valores: aclaración y crítica. La bibliografía básica para este curso es nuevamente excesiva; se remonta a las obras de los filósofos clásicos de la antigüedad —Cicerón, Platón y Aristóteles—, pasando por filósofos de la Ilustración —como Tomás Hobbes, John Locke, y Emmanuel Kant—, pensadores más contemporáneos —como Federico Nietzsche, Jean Piaget, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, Ágnes Heller, Gadamer, Karl Apel, Max Horkheimer, Jean Paul Sartre, Paul Ricœur, Bertrand Russell, Alain Touraine, Fernando Savater—, hasta textos de pensadores latinoamericanos —como Risieri Frondizi, Luis Villoro, León Olivé, Ambrosio Velasco y María Teresa Yurén.

Comentarios finales

La educación media superior perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México conserva entre dos y tres materias del área filosófica. En contraste, observamos que las materias de inglés y computación fueron incrementadas en forma significativa, con 6 asignaturas cada una.

El bachillerato dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP también incrementó las asignaturas de inglés y computación, en la misma proporción que las de la dependencia estatal. Pero lo grave de la situación es que suprimió todas las materias de filosofía. A pesar que el perfil de egreso de este bachillerato enfatiza la formación humanista, dentro de su mapa curricular las materias de filosofía, historia y literatura fueron relegadas a un segundo plano o no se tomaron en cuenta.

La UAEM mantiene en su plan de estudios del bachillerato tres materias de filosofía. En lo concerniente a inglés y computa-

ción, sobre la primera materia existen 4 cursos, mientras que de computación solamente uno.

Es necesario señalar que, con frecuencia, las asignaturas de filosofía son impartidas por profesionales de otras áreas. Tal situación ha generado desinterés y desánimo en el estudiante de bachillerato, que ve la filosofía como un conocimiento tedioso y anacrónico.

Por otra parte, me parece necesaria mayor creatividad por parte de los profesores del bachillerato, para innovar y mejorar las estrategias didácticas en la enseñanza de la filosofía, tales como antologías, presentaciones a través de medios electrónicos, concursos de ensayos y coloquios sobre temas de actualidad.

Finalmente, creo conveniente que las escuelas y facultades de filosofía del país asuman el compromiso de proporcionar mayor atención a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, a fin de renovar y mejorar los planes y programas, además de crear estrategias didácticas que puedan aplicarse en el bachillerato y en las propias licenciaturas.

Ponencia 2: *La filosofía y la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en la Universidad de Guadalajara.*

Cuauthémoc Mayorga Madrigal¹

Las reformas nacionales promovidas en el Nivel Medio Superior también impactaron de manera negativa en la enseñanza de la filosofía de este nivel educativo en la Universidad de Guadalajara (U de G).

La preocupación ha aglutinado a voces dispersas de estudiantes, periodistas, profesores e investigadores de Jalisco, pero las autoridades y promotores de estas reformas no han tenido la sensibilidad para escuchar o al menos expresar públicamente las razones en las cuales se funda la casi eliminación de la filosofía de los planes de estudio.

La manera en que han descartado o minimizado a la filosofía de los planes de estudio del bachillerato, es similar a la marginación que viven miles de indígenas en nuestro país: los discursos oficiales hablan *de ellos* como un grupo social en el que se funda la historia y la conciencia de los mexicanos, miembros de la sociedad de los que nos debemos sentir orgullosos por sus tradicio-

¹ Representante de la Asamblea Permanente constituida en pro de la reintegración de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, constituida en el foro de discusión, análisis y consenso de la posición de la Comunidad Universitaria de Jalisco, ante el impacto de la RIEMS en la enseñanza de la filosofía, del 21 de mayo de 2009, donde estuvieron representadas las siguientes Instancias: Asociación Filosófica de Guadalajara, Asociación Nacional de Estudios filosóficos y Humanísticos A. C., Coordinadora Nacional de Estudiantes de Filosofía (representación Jalisco), Algunos profesores de filosofía del bachillerato del SEMS de la U de G., Colectivo de Estudiantes en Lucha, Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Representante general del alumnado del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y profesores del Departamento de Filosofía de la U de G.

nes, su cultura y su lenguaje; pero en la práctica reciben marginación y una clara tendencia a ser eliminados junto con todo su legado del escenario nacional. Sin el afán de victimizar a la filosofía, resulta singular darnos cuenta que no hay algún personaje público (periodista, político o académico), que abiertamente admita que estudiar filosofía perjudica a los estudiantes; antes bien, se llenan los discursos referentes al tema diciendo que se fundamentan en una lógica, una epistemología, una filosofía o que responden a la motivaciones éticas. Pero en la práctica ya no se estudia la estética, la lógica fue eliminada totalmente de los planes de estudio, la filosofía dejó de impartirse en tres cursos y ahora solamente se redujo a uno, que hace mención de la filosofía pero envuelta en términos alejados de un estudio serio de la disciplina; ocurrió lo mismo con la ética. En pocas palabras, los reformadores sostienen que es fundamental estudiar filosofía, pero en la práctica la han minimizado, desvirtuado y utilizado sus conceptos para justificar su desaparición.

El contexto de la reforma

El artículo primero de la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara la define como “un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Jalisco con autonomía, personalidad jurídica y patrimonio propios, cuyo fin es impartir educación media superior y superior, así como coadyuvar al desarrollo de la cultura en la Entidad”. La universidad se encuentra integrada en un modelo llamado Red Universitaria constituido por los centros universitarios, la administración general y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

El SEMS es definido en la Ley orgánica de la U de G como “la entidad responsable de la integración de las funciones de docencia, investigación y difusión, así como de la administración de este nivel educativo, a través de la Dirección General de Educación Media Superior, a la que se adscribirán las escuelas prepara-

torias, técnicas, politécnicas y planteles que imparten programas académicos del nivel”. Por otra parte cabe mencionar que la Universidad de Guadalajara es la principal instancia de carácter público en la que los jaliscienses pueden cursar la educación media superior, esto reforzado por el decreto 16644, en el cual el Congreso del Estado promulgó las modificaciones al artículo 3° de la Ley de Educación del Estado de Jalisco, en las que se establece el carácter gratuito y obligatorio de la educación media superior, al establecer que: “La educación es un derecho fundamental del ser humano que tiene como propósito su desarrollo integral. La educación primaria, secundaria y media superior tienen carácter de obligatorio y gratuito...” (cfr. *Periódico Oficial del Estado de Jalisco*, tomo CCCXXXV)

En este contexto la educación media superior es una de las funciones sustantivas de la Universidad de Guadalajara porque, dentro de la red universitaria, es la instancia que tiene más profesores, más estudiantes y presencia en casi todos los municipios del estado de Jalisco. De acuerdo con datos presentados por Víctor Manuel González Romero (ex rector de la U de G) más del 65% de la educación media que se ofrece en el Estado de Jalisco es encargada al SEMS de la U de G.

Reconocemos que la educación escolar, al ser considerada como uno de los rubros prioritarios para el desarrollo del Estado de Jalisco, requiere de evaluaciones y adecuaciones continuas, de tal manera que los objetivos puedan ser alcanzados con mayor eficiencia y calidad. En este sentido, cuando se hacen propuestas de evaluación y reforma, surge la expectativa de superar las limitaciones del pasado y afrontar, a través de nuevas estrategias, los retos demandados por el carácter obligatorio de la educación media superior, el crecimiento poblacional y el cumplimiento de las metas educativas.

En septiembre de 2008 la Universidad de Guadalajara publica el documento: *Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Gua-*

dalajara. En dicho documento se justifican los motivos de orden económico, político, social, laboral y educativo, por los cuales se inicia la implementación de un nuevo modelo de bachillerato, que deja atrás el Bachillerato General, que fue vigente por más de 15 años, por el modelo del Bachillerato General por Competencias (BGC), aprobado en sesión del Consejo Universitario de Educación Media Superior en marzo de 2007 y ratificado en julio de 2008 por el Consejo General Universitario (BGC, p. 14).

Cabe mencionar que el documento de la reforma al que hemos aludido, utiliza como argumento de justificación de ella, el responder a las tendencias internacionales dictadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Banco Mundial, en lo referente a las *competencias*, de donde se desprenden los desafíos en “la formación en las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI”. Por otra parte, se reconoce que esta reforma se inscribe dentro del marco del Programa Nacional de Educación del Ejecutivo Federal que plantea para este nivel educativo, “la necesidad de crear un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” (Ídem). Es decir, el documento admite que la Universidad de Guadalajara ha participado activamente en la RIEMS, inscribiéndose en el contexto de las reformas propuestas a nivel nacional e internacional en la educación media superior, adecuándose a las políticas de orden económico y educativo, propuestas por organismos nacionales e internacionales (no necesariamente con vocación educativa).

La filosofía en el bachillerato

Como resultado de la transición del Bachillerato General al Bachillerato General por Competencias, la educación media no deja de experimentar cambios en todos sus ámbitos: muchas de las aulas han sido equipadas con nuevas tecnologías; se ha ampliado el

número de computadoras y laboratorios de cómputo e inglés, se han creado manuales que respondan a las expectativas del modelo de *competencias*; los horarios de los profesores se han modificado; se han creado cursos y diplomados para los docentes con la finalidad de que comprendan y apliquen el modelo, y se ha presentado una modificación radical de los planes y programas de las materias en los cuales solo ha quedado un vago espectro de la filosofía que, de acuerdo con la súper referenciada *transversalidad*, está en todos lados y en ninguno a la vez.

La explicación de la reducción de la filosofía parece tener una explicación en una nueva visión de la educación media superior, en la que se considera más importante la resolución de problemas técnicos o prácticos sobre los conocimientos fundamentados; lo cual resulta paradójico ante la también pretensión de formar estudiantes críticos, responsables y democráticos.

En algunos párrafos del documento del BGC podemos, en referencia al carácter práctico de la educación, leer lo siguiente:

“Tener conocimientos y saber qué hacer con ellos resulta de suma importancia, por lo que nadie debiera quedar al margen de la economía del conocimiento.(BGC p. 13)

“...desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática” (BGC p. 18)

Y el aspecto paradójico se manifiesta en la intención de reforzar el sentido filosófico pero sin filosofía, veamos:

“...la formación del bachiller se orientará a desarrollar competencias comunicativas, de pensamiento lógico matemático, formación para el bienestar, comprensión de la na-

turalidad y comprensión del ser humano y ciudadanía, que serán la base para el desarrollo de competencias que requieren más profundidad y especialización” (BGC, p. 22).

En otras palabras, se pretende desarrollar *competencias* lógico matemáticas pero sin estudiar la lógica. Además, se pretende formar una actitud humanística pero sin una formación filosófica que reconozca los problemas, métodos, posiciones, historia y representantes propios de esta disciplina de pensamiento.

Es importante reiterar que consideramos que la evaluación continúa y la búsqueda de soluciones a través de acciones concretas, sobre los aspectos que ofrecen limitaciones para alcanzar los objetivos pretendidos, es positiva; pero es un error pretender suprimir aquello que por muchos años ha mostrado resultados positivos. Por otra parte, podríamos entender que existe una propuesta global del bachillerato que solo se logra eliminando la filosofía; pero lo que resulta difícil de comprender es cómo, si hay intenciones de formar *competencias* en el ámbito de la lógica y las humanidades, entonces se han diluido los estudios de filosofía y se haya eliminado la lógica.

De antemano, debo reconocer que el análisis aquí publicado puede ofrecer algunas limitaciones ya que, si el modelo de *competencias* implica una concepción global del perfil del bachiller, entonces, ocuparnos de los estudios filosóficos al margen del modelo en su totalidad resultaría contrario a los objetivos. Sin embargo, la nueva propuesta de bachillerato ofrece un modelo de convalidaciones entre el antiguo y el nuevo modelo, pero además, continúan existiendo profesores que programan, evalúan y califican los nuevos programas de estudio. Siguiendo pues, el modelo de convalidaciones, presento un comparativo entre el programa anterior y el actual:

Ponencia 2: La filosofía y la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en la Universidad de Guadalajara

Bachillerato General	Bachillerato General por Competencias
Taller de Lógica	Matemáticas y Vida Cotidiana II
Introducción al Arte	Apreciación del Arte
Filosofía I	Identidad y Filosofía de la Vida
Filosofía II	Comprensión de la Ciencia
Filosofía III	Reflexión Ética

(Dictamen 1/2008/169 del Consejo General Universitario)

Ahora veamos el comparativo entre los contenidos de las convalidaciones, limitándome a mostrar los temas centrales, el número de horas calculadas para impartir la materia en un semestre y el perfil profesional sugerido para los profesores.

Bachillerato General	Bachillerato General por Competencias
<p>Taller de Lógica</p> <p>Semestre en el que se cursa: primero</p> <p>Carga horaria semanal: 68 horas semestrales</p> <p>Unidades temáticas:</p> <p>1 Introducción al campo de la Lógica. 2. Pensamiento y lenguaje. 3. Lógica proposicional. 4. Lógica cuantificacional. 5. Lógica recreativa.</p>	<p>Matemáticas y Vida Cotidiana II</p> <p>Semestre en el que se cursa: segundo</p> <p>Carga horaria semestral: 57 horas semestrales</p> <p>Temas:</p> <p>1. Sentido numérico y pensamiento algebraico 2. Forma, espacio y medida 3. Organización y análisis de la información</p> <p>(En la bibliografía propuesta para este curso no aparece ningún texto de lógica).</p> <p>Formación profesional. Preferentemente en Matemáticas, Física, Ingeniería, Economía, Estadística.</p>

Bachillerato General	Bachillerato General por Competencias
<p>Filosofía I Semestre: cuarto 51 horas semestrales</p> <p>1: La actividad filosófica.</p> <p>El origen de la actividad filosófica, La naturaleza de la actividad filosófica, Los problemas de la filosofía, ¿Por qué y para qué filosofía?</p> <p>2: El hombre como problema filosófico.</p> <p>El hombre como ser social y político, El hombre y algunos problemas de la sociedad contemporánea.</p> <p>3: La realidad como problema filosófico.</p> <p>La realidad como problema filosófico, sus marcos conceptuales y cognitivos.</p>	<p>Identidad y filosofía de vida Semestre: quinto 57 horas semestrales</p> <p>1. Cosmovisión 2. Significado de la vida 3. El conocimiento y su relación con la cultura</p> <p>(no hay indicación de subtemas)</p> <p>Formación profesional. Preferentemente, en Filosofía, Sociología, Estudios Políticos y Letras.</p>

Bachillerato General	Bachillerato General por Competencias
<p>Filosofía II Semestre: quinto 51 horas semestrales</p> <p>Unidad 1: El conocimiento. La actividad cognoscitiva, Las concepciones filosóficas del conocimiento.</p> <p>Unidad 2: El conocimiento científico. Filosofía de la ciencia, Estructura y metodología del conocimiento científico, Objetividad y racionalidad.</p>	<p>Comprensión de la ciencia Semestre: primero 56 horas semestrales</p> <p>1. Método científico 2. Utilizando el método científico 3. La ciencia en la vida contemporánea.</p> <p>Formación profesional. Preferentemente en Filosofía, Epistemología y Ciencias Experimentales.</p>

Bachillerato General	Bachillerato General por Competencias
<p>Filosofía III</p> <p>Semestre: sexto 85 horas semestrales</p> <p>1: La ética. Ética y moral, La ética y su relación con otros campos, La moral y su relación con el derecho, la política, la religión y la ciencia.</p> <p>2: La moral. La axiología, Naturaleza de la moral, Condiciones de la responsabilidad moral, Obligatoriedad moral, La realización de la moral.</p> <p>3: La ética y algunos problemas particulares.</p>	<p>Reflexión ética</p> <p>Semestre: sexto 57 horas semestrales</p> <p>1. Problemas actuales desde la perspectiva ética</p> <p>2. Relatividad socio-histórica de los valores</p> <p>3. Sociedades, culturas y creencias</p> <p>4. Agentes moralizadores</p> <p>5. Comportamiento moral y la ética</p> <p>(No hay indicación de subtemas)</p> <p>Formación profesional. Preferentemente: Filosofía, Sociología, Derecho y Psicología.</p>

(BGC y Documentos del Bachillerato General, correspondientes a la reforma de 1992)

Los anteriores cuadros sintéticos nos permiten obtener las siguientes conclusiones respecto a la condición actual de la enseñanza de la filosofía en el BGC. De la U de G.

1. El estudio de la lógica ha desaparecido definitivamente de los planes de estudio.

2. No es un requisito tener formación en filosofía para impartir las materias con que se convalidan las materias de filosofía del anterior plan de estudios.

3. La materia de comprensión de la ciencia ofrece contenido sobre el *método científico* y desatiende el sentido crítico y epistemológico de su equivalente.

4. En el curso de Identidad y filosofía de vida resultan ambiguos tanto el título como los contenidos, además, dada la diversidad de orientaciones profesionales a los que se puede responsabilizar de la impartición de los cursos, entonces las interpretacio-

nes pueden ser distintas, atentando esto contra el propio espíritu del BGC, de tener un marco curricular y perfil común del bachiller.

5. En el curso de Reflexión Ética no se atienden aspectos concernientes a la fundamentación filosófica de la moral, lo cual conduce a que los contenidos sean abordados a partir del sentido común o la inclinación personal de las profesiones propuestas, lo cual resulta muy riesgoso porque no se alcanza el marco curricular común y las interpretaciones jurídicas, sociológicas, o psicológicas de la moral llegan a ser muy distintas a las pretensiones de una fundamentación filosófica.

6. Si acaso pudiera admitirse que los cursos de filosofía para la vida y reflexión ética corresponden a lo que queda de los estudios de filosofía, se pasó de estudiar 255 horas de filosofía por semestre a 112, es decir, se redujo en más de un cincuenta por ciento el contenido de los programas.

7. El análisis del contenido y la bibliografía de los programas con que se convalidan los cursos de filosofía del Bachillerato General, nos permiten inferir que los que realizaron los programas de los cursos del BGC no tienen la formación profesional de filosofía.

8. Como materias optativas del BGC se han propuesto las Trayectorias de Aprendizaje Especializante, pero de las veinte que serán ofertadas para el 2010 no hay alguna que haga referencia a disciplinas filosóficas.

9. Para impartir un curso en el bachillerato se presenta como más importante la formación en las técnicas de implementación del Bachillerato por Competencias que el conocimiento de las disciplinas que se imparten.

10. Resulta extraño que se solicite preferentemente a los docentes una formación profesional en filosofía (entre otras) para impartir las materias que convalidan los cursos filosóficos del Bachillerato general, y los que realizaron dichos programas no denotan tener esta formación.

Las acciones en contra de la evidente minimización de la filosofía

El 21 de mayo de 2009 un grupo autónomo de profesores y estudiantes de la Universidad de Guadalajara convocaron a los representantes de instituciones o grupos de estudiantes y profesores de la sociedad jalisciense sobre los cuales la Reforma Integral de la Educación Media Superior hubiera tenido algún tipo de impacto especial; pero en particular, se pretendía que en dicha reunión se formara un consenso que revirtiera las pretensiones de minimizar la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. La reunión se llevó a cabo en el auditorio *Salvador Allende* del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) de la Universidad de Guadalajara.

A dicha reunión se invitó de manera muy especial a los responsables administrativos y académicos de promover dicha reforma, ya que no dejamos de considerar la posibilidad de estar equivocados. Sin embargo, las personas aludidas no acudieron y hasta este momento no han ofrecido una razón a través de los medios oficiales o de los medios de comunicación de la localidad, acerca de los motivos o las razones que los inclinaron a minimizar los estudios de filosofía en el bachillerato.

Por otra parte, cabe mencionar que a dicha convocatoria las autoridades del CUCSH ofrecieron las condiciones para la realización del evento y, algunas de ellas, expresaron su preocupación sobre el futuro de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato. Durante el evento se presentaron nueve ponencias a cargo de representantes de la Asociación Filosófica de Guadalajara, la Asociación Nacional de Estudios Filosóficos y Humanísticos A. C., la Coordinadora Nacional de Estudiantes de Filosofía (representación Jalisco), un Representante de los profesores de filosofía del bachillerato del SEMS de la U de G., el Colectivo de Estudiantes en Lucha, el Departamento de Filosofía de la Universidad de Gua-

dalajara, el Representante general del Alumnado del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades y un representante de de los profesores del Departamento de Filosofía de la U de G.

Cabe destacar que entre las ponencias se hizo manifiesto el consenso de la necesidad de: 1. Que sea creada un área disciplinar denominada “Humanidades” y que sea anexada a las establecidas en la Reforma Integral del Educación Media Superior (RIEMS) como lo son: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y comunicación, 2. Que se mantengan como básicas, es decir, obligatorias en el marco curricular común para todos los estudiantes que cursen el bachillerato en cualquier institución, las asignaturas de lógica y filosofía, y 3. Que se otorgue a las “competencias genéricas” un carácter genuinamente filosófico y humanístico. Por otra parte, es importante señalar que prevalecen dos posiciones extremas: una que considera que el modelo de *competencias* es contraproducente y otra que considera que la filosofía puede integrarse al modelo de *competencias*, pero, en este espectro de posiciones también existen aquellas que ven virtudes y defectos en el nuevo modelo impuesto para la educación media superior.

A pesar del silencio con que se han conducido los promotores de la reforma, esto no ha sido un impedimento para que distintas voces continúen expresando su descontento ante la falta de explicaciones por la minimización de la filosofía en el bachillerato. La expresión de la inconformidad se ha manifestado a través de la prensa escrita, el radio y distintas páginas de Internet, entre las que se destaca “El observatorio filosófico de Jalisco”. Pero además, han comenzado a surgir grupos de estudiantes organizados con la pretensión de recurrir a formas de demanda poco ortodoxas ante la falta de explicaciones o respuestas esperadas por la vía formal.

No todo está perdido

Los últimos dos años han sido difíciles, tanto para la enseñanza como para la divulgación de la filosofía en Jalisco. Sobre la enseñanza resulta evidente, ante su minimización en el bachillerato y en la divulgación; también se asestó un golpe duro con la salida del aire del programa radiofónico *Charlas sobre filosofía*, que después de más de quince años de presencia en la radio pública de Jalisco, fue la lucha de intereses, no propiamente académicos, lo que lleve a su desaparición.

Pero ante estos embates también han surgido nuevas formas de dar vida a la filosofía en Jalisco, entre ellas, cabe mencionar a nivel social, la presencia exitosa durante más de seis años del ciclo de conferencias “La filosofía en el fondo”, en donde el tercer miércoles de cada mes se presenta un conferencista a debatir con un público heterogéneo sobre una temática filosófica programada durante el año. En este mismo contexto se han abierto espacios de expresión en diversos medios de comunicación, especialmente invitaciones a programas de radio y publicaciones en la prensa local.

A nivel universitario se ha abierto un espacio de divulgación filosófica en la *Gaceta universitaria*, la cual tiene una aparición semanal ininterrumpida. En este mismo ámbito se ha consolidado con más de cinco años de presencia el *Banquete filosófico*, el cual se realiza en el marco de la Feria Internacional del Libro de Guadalajara y consta de un diálogo entre filósofos mexicanos, con filósofos del país invitado.

Pero, paradójicamente, en el Sistema de Educación Media Superior de la U de G, a finales de 2009, apareció una publicación, *Vaivén*, que se autodenomina como una revista cultural y filosófica de los alumnos del SEMS, en la cual se publican los trabajos filosóficos más destacados que realizan los estudiantes, con apoyo institucional y divulgándose en formato electrónico e impreso. Por otra parte, en el contexto del mismo SEMS se realizan en todos los

planteles del bachillerato los concursos de ensayo filosófico, los cuales se han constituido en un espacio de revaloración y producción filosófica, en donde se ven involucrados tanto los profesores como los estudiantes del bachillerato de todo el estado de Jalisco. Dicho concurso es una actividad vivencial de la filosofía; ya son los propios estudiantes los que presentan y sostienen sus posiciones primero ante la comunidad de su escuela, después ante la comunidad de su región y, finalmente, ante la comunidad de estudiantes y los profesores de filosofía del bachillerato del estado de Jalisco.

Conclusiones

La conjunción de voces a través del Observatorio Filosófico de México ha constituido un aliciente entre las universidades nacionales al hacernos sentir, por una parte, que no estamos solos ni en la problemática ni en la defensa de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato; y por otra parte, nos ha ayudado a albergar esperanza de que la situación puede modificarse mediante la fuerza que representa la expresión solidaria de los diversos actores que hemos sentido que, la búsqueda de una saber fundamentado y crítico, ha sido suplantada por la fuerza de intereses ajenos a lo eminentemente académico.

Sentimos que hace falta la voluntad de los promotores de la RIEMS para dialogar y expresar sus razones. Creemos que si en el BGC se reconocen como principios orientadores la educación para la libertad, la educación para la paz, la educación para el pensamiento crítico, la educación para la sustentabilidad y la educación para la globalización (BGC, p. 43), estos principios orientadores solamente tendrían vigencia cuando la filosofía, cuyas reflexiones ofrecen un soporte de acción y fundamento a dichos objetivos, sea enseñada y programada por profesionales de la disciplina, sin adjetivos, sin limitaciones y con el rigor y respeto que

merece la forma más antigua de enfrentar la comprensión de la naturaleza, el pensamiento y el hombre a través de la razón.

Referencias

Bachillerato General por Competencias, Sistema de Educación Media superior de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara Jalisco, septiembre de 2008.

Dictamen Núm. 1/2008/169, del consejo General Universitario de la Universidad de Guadalajara.

González Romero, Víctor Manuel. *Educación superior, ¿auténtica prioridad del desarrollo nacional?* <http://ierd.prd.org.mx/coyuntura92/ed.htm>, consultado 26/05/2010.

Ley orgánica de la Universidad de Guadalajara

Periódico Oficial del Estado de Jalisco, Tomo CCCXXXV, Guadalajara Jalisco, sábado 1 de abril de 2000.

Programas Actualizados del Bachillerato General, Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1998.

Ponencia 3: *Situación de la filosofía en la educación media superior en la Universidad Autónoma de Guerrero*

*Ramón Espinosa Contreras¹
Alfonso Aguario Álvarez²*

Situación socio económica

El nivel socio-económico del Estado de Guerrero se ubica entre los tres más pobres del país, junto con Chiapas y Oaxaca. El nivel educativo también es de los más bajos del país, según los resultados del Examen Nacional de Logro Académico de los Centros Escolares (ENALACE), y del Informe de Actividades 2005 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que lo ubica en la posición 30 en aprovechamiento educativo.

La educación en Guerrero sufre rezagos en relación a la educación básica y media superior. La tasa de analfabetismo es 31.0%, cuando la media nacional es de 15%. La población de 15 años y más sin instrucción educativa registra el 26.0%, siendo el promedio nacional del 14.0%.

El 95.0% de los municipios cuenta con centros escolares de educación primaria.

En lo que se refiere a secundaria, 39.0% de los municipios carecen de planteles, lo cual dificulta que los egresados de primaria puedan continuar estudios posteriores. La enseñanza secundaria, media superior y superior se concentran principalmente, en

¹ Doctor en Filosofía, profesor de tiempo completo en la Unidad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Guerrero.

² Coordinador de filosofía en la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Guerrero.

tres municipios: Acapulco, Chilpancingo e Iguala, que absorben el 40.0% de la población escolar y del personal docente.

Los niveles más altos de escolaridad se registran en Acapulco, Chilpancingo e Iguala. Los niveles más bajos los encontramos en la Región de la Montaña, sobre todo en los municipios de Metlatónoc, Tlacoachistlahuaca, Xochustlahuaca y Alcozauca.

A pesar de ese rezago educativo, en los últimos años se han hecho grandes esfuerzos y logrado avances en la educación media superior y superior, creándose varios centros educativos tanto públicos como privados.

En el Estado de Guerrero la única institución formadora de profesionales de la filosofía es la Unidad Académica de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, cuyos egresados encuentra como campo de trabajo la educación media superior y superior tanto pública como privada.

En virtud de las dificultades diversas para obtener y procesar la información de la Educación Media Superior y Superior, en esta ocasión solo damos a conocer la situación que guarda la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Guerrero.

Breve historia de la enseñanza de la filosofía en Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Guerrero

Desde la fundación de la Universidad (1960) hasta el año de 1973, la Educación Media Superior se curso en dos años con asignaturas anuales. El bachillerato estaba conformado por cuatro áreas del conocimiento: Físico-Matemático, Económico-Administrativo, Químico-Biológico y Humanidades Clásicas. Existían cinco planteles, con una matrícula aproximada de cuatro mil estudiantes.

En el primer año (tronco común) se impartían Lógica (formal) y Ética. En el segundo año, en el bachillerato de *Humanidades Clásicas* se impartían Estética y Doctrina Filosóficas Contem-

poráneas. Además había asignaturas de Griego, Latín, Etimologías e Historia de la Cultura.

En 1974, bajo la fluencia del marxismo se reformó la Educación Media Superior y Superior de la UAG, introduciéndose, en ambos niveles, materias como Materialismo Dialéctico, Materialismo Histórico y Lógica Dialéctica, en general, como materias fundamentales para la formación académica y profesional de los universitarios. El objetivo fue concientizar a los estudiantes como agentes del cambio social. En esta década, hasta 1980, se produjo una expansión de la matrícula y de planteles de educación media superior en las diversas regiones del Estado, llegando a 35 planteles (treinta mil estudiantes, aproximadamente) y un número igual de preparatorias populares y grupos periféricos. En esa misma década el Consejo Universitario otorgó el reconocimiento de dos preparatorias populares: en Poza Rica, Ver. y en Ciudad Obregón, Son.

Adicionalmente y como un dato ilustrativo, señalamos que la UAG, habiendo sido obligada por la Secretaría de Educación Pública a desaparecer su propia Normal Superior (con una matrícula mayor de diez mil estudiantes de diferentes estados de la república), otorgó reconocimiento de estudios a una Normal Superior de cursos de verano en la ciudad de Oaxaca, Oax.

La reforma de 1974 impactó toda la Universidad y fue la de mayor duración, pues en la Educación Media y Superior permaneció el mismo Plan de Estudios hasta 1999 y en el caso de la Escuela de Filosofía hasta 1996.

En esa orientación, el Bachillerato de *Humanidades Clásicas* se transforma en Bachillerato *Humanístico Social*; los demás conservan la misma denominación, con duración de tres años y las materias por semestre. Cuatro semestres conformaban el tronco común y se impartían tres materias de filosofía: Filosofía I-Materialismo Dialéctico, Filosofía II-Materialismo Histórico, y Filosofía III-Lógica Dialéctica.

En el Bachillerato *Humanístico Social*, se impartían tres materias filosóficas más: Ética, Estética y Doctrina Filosóficas Contemporáneas, cursadas en el sexto semestre.

En el año de 1999, se realiza la tercera reforma al Plan de Estudios de la Educación Media y Superior, manteniéndose los cuatro bachilleratos. Sin embargo la filosofía fue reducida a tres cursos: Filosofía I-Introducción a la Filosofía, Filosofía II-Ética, y Filosofía III-Lógica. Desaparecen las materias de orientación marxista y las materias de Estética y Doctrinas Filosóficas Contemporáneas.

En el año 2000, el Tercer Congreso General Universitario acordó la realización de una profunda Reforma Integral Universitaria (académica, administrativa, financiera y normativa) que abarcó a todos los niveles educativos. Orientó el diseño de un Nuevo Modelo Educativo y Académico (MEyA). El MEyA señala: “La función de la universidad como institución pública y socialmente comprometida es promover una formación integral y humanista de sus estudiantes para apoyar el desarrollo sustentable del país”. Sus principios orientadores centrales son: *educación integral, educación centrada en el aprendizaje, educación centrada en el estudiante, flexibilidad, educación pertinente y socialmente comprometida, educación polivalente* y educación competente.

En la Educación Media Superior dicha reforma se concretó en el Plan de Estudios del año 2008. En este Plan se pretendió plasmar las orientaciones del MEyA. Mantuvo solamente las tres materias de filosofía (Filosofía I-Introducción a la Filosofía, Filosofía II-Ética, y Filosofía III-Lógica), sin rescatar Estética ni Doctrinas Filosóficas; no se logró incorporar una asignatura de filosofía como optativa.

Asimismo desaparecen los diversos bachilleratos para dar lugar al bachillerato único, polivalente. Contiene 50 unidades de aprendizaje obligatorias y 18 optativas, sin materias filosóficas.

En la presentación del PEEMS–2008 se dice textualmente: “La gestión de los procesos educativos estará centrada en el aprendizaje y el estudiante...” Ni el plan ni los programas de estudios contienen la orientación hacia la enseñanza por competencias, pues están basados en el MEyA de la UAG, aprobado por el Tercer Congreso General Universitario y posteriormente por el H. Consejo universitario.

En el año 2009, por acuerdo del Consejo Universitario, la UAG solicitó a la Secretaría de Educación Pública la participación de la Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero (EMSUAG) en el proceso de incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato con el compromiso de diseñar el plan y los programas de estudios con el enfoque por *competencias* y aplicarlo a partir del ciclo escolar 2010–2011, que inicia en agosto del 2010. La SEP ha entregado recursos económicos a la para UAG para el logro de tales propósitos.

Como resultado de dicho compromiso se tiene elaborado en la UAG un proyecto de *Plan de Estudios por Competencias de Educación Media Superior, 2010*, “mismo que se ajusta a los lineamientos generales de la RIEMS”, y en dicho plan, en el texto, tiene las siguientes deficiencias en el ámbito de la filosofía:

- El campo de las Ciencias Sociales carece del concepto *humanidades*.
- Contiene las *competencias* genéricas y las disciplinares básicas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, de Investigación y Apoyo Académico, de Arte, Deporte y Capacitación, excluyendo a las de Filosofía.
- Continúa excluida la filosofía de las unidades de aprendizaje optativas.

Las tareas pendientes a realizar son a saber:

- Elaboración de Programas de Estudios por competencias.
- Formación docente en competencias.
- Elaboración de estrategias didácticas y material de apoyo con el enfoque de competencias.
- Formación disciplinar en filosofía a través de diplomados.

Ponencia 4: *La filosofía en la educación media superior en el Estado de Chiapas: notas para un estudio*

Raúl Trejo Villalobos¹

Dedico esta exposición a Raúl Pérez Verdi

0.- Introducción

En la segunda mitad del siglo XVII, en la época en que Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora hacían su obra en la metrópoli de la Nueva España, hubo dos acontecimientos de cierta trascendencia histórica en lo que ahora es el Estado de Chiapas. Primero, la fundación del Colegio Seminario Tridentino en San Cristóbal de Las Casas, en 1678 y en el que se impartieron las cátedras de Teología y Filosofía hasta los inicios del siglo XIX². Segundo, un capítulo de una larga historia de rebeliones y resistencias indígenas con el que se inició la aniquilación de los lacandones originales: “No quiero ser cristiano, ni que mi gente lo sea”, fueron las últimas palabras de un líder, antes de ser capturado en la ahora casi extinta selva lacandona en octubre de 1695³.

Estos dos acontecimientos, en nuestro parecer, tienen cierta relación con lo que queremos presentar pero no hablaremos de ellos. Tampoco hablaremos del ilustrado y humanista Fray Matías de Córdova, quien vivió entre finales del siglo XVIII y principios

¹ Profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas

² Cfr. Manguen, Juan Jaime e Irma Montesinos; *Historia de la educación en Chiapas: desde la Colonia hasta nuestros días*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, UNACH, 1981.

³ Cfr. De Vos, Jan; *No queremos ser cristianos*. México, INI-CONACULTA, 1990.

del XIX, y a quien se le atribuyen, entre otras obras, un método para enseñar las primeras letras a los indígenas y una retórica. No hablaremos de la Universidad Nacional y Literaria de Chiapas, en la que se impartió filosofía en buena parte del siglo XIX. No diremos nada de Mariano N. Ruiz, autor de una teoría cosmológica.

Tampoco diremos nada del escritor y jurisconsulto porfirista, Emilio Rabasa, con quien se muestran claramente, en lo que respecta a Chiapas con relación a la capital de la República, las prácticas del centralismo. Tampoco hablaremos de ese tercer filósofo en potencia del Ateneo de la Juventud que fue Rubén Valenti⁴. En fin, tampoco diremos algo sobre cuáles fueron las razones por las que Sábines y Castellanos hayan decidido dedicarse a las letras y no a la filosofía: “La luna (...) Es buena como hipnótico y sedante y también alivia a los que se han intoxicado de filosofía”, dice un poema del primero. No abordaremos tampoco al Ateneo de Ciencias y Artes de Chiapas, un movimiento cultural de los años cincuenta del siglo XX y de uno de sus promotores: el exiliado Andrés Fábregas Roca. No tocaremos el tema del marxismo y de la literatura comprometida del grupo de poetas de la *Espiga Amotinada*.

En síntesis, no hablaremos de todos ellos, que bien la pueden hacer de capítulos de una historia del pensamiento filosófico en Chiapas. La verdad, ni siquiera tenemos la certeza de que se pueda hacer o pueda haber algo parecido a eso: una historia de la filosofía en Chiapas. Pero, bueno. Que quede eso en veremos y mejor procedamos a dar cuenta, en parte, de lo que es la filosofía en el sistema de Educación Media Superior en el Estado. ¿Qué lo antes dicho quede como un antecedente, como pretexto? Quizás. No sabríamos responderlo. No sabríamos por ejemplo, cómo establecer las continuidades y las rupturas históricas. La cuestión es que desde que se fundó la Universidad Autónoma de Chiapas, en

⁴ Cfr. Quintanilla, Susana; *Nosotros: la juventud del Ateneo de México*. México, Tusquets, 2008.

la década de los setenta, en ésta no ha existido la Licenciatura en Filosofía. Pero la filosofía sí se ha impartido y se imparte como área de conocimientos, en el nivel medio superior.

En este sentido lo que ahora presentamos consta de tres partes: primero, generalidades sobre el Estado; después, generalidades sobre la educación; y, finalmente, la Educación Media Superior. Esta última se divide en dos partes, de acuerdo a los dos subsistemas que imparten asignaturas relacionadas con la filosofía: el Colegio de Bachilleres y el de la Secretaria de Educación (cuya normatividad y programas de estudio se aplican tanto a las Preparatorias del Estado como a las escuelas particulares)⁵. De manera particular, nos concentraremos en buena parte a describir algunos objetivos y contenidos de los distintos programas de las asignatura filosóficas.

1.- Generalidades sobre el Estado de Chiapas

Lejos de considerar los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) como incuestionables, por ahora los tomamos como meros referentes que de alguna manera nos pueden dar una idea de lo que es Chiapas. Desde esta perspectiva, según el INEGI, para el 2005, Chiapas cuenta con poco menos de 4 millones 300 mil habitantes; por una leve diferencia, los hombres se llevan casi la mitad del total y la otra mitad más el casi se lo llevan las mujeres.

Algo similar sucede entre la población urbana y rural: el 48% se lo lleva la primera y el resto la segunda, si bien hay que matizar que buena parte se concentra en las principales ciudades: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, Ocosingo, Comitán, San Cristóbal de

⁵ Queremos aprovechar este espacio para agradecer ampliamente a los amigos y compañeros: Dr. Daniel Hernández Cruz, Maestro José Luis Madrigal Frías y Maestro Francisco Oliva. Ellos, además de trabajar y conocer desde dentro los subsistemas del Colegio de Bachilleres y de la Secretaria de Educación, nos ofrecieron casi la totalidad de materiales para escribir el presente documento.

Las Casas, Tonalá⁶. Respecto a la población indígena, según Servicio Internacional para la Paz (SIPAZ), ésta consta casi de una cuarta parte del total (957,255 indígenas, entre Tzeltales, Tzotziles, Choles, Zoques y Tojolabales, además de otros grupos minoritarios).

Más datos, un tanto al garete:

Vivienda digna: el 25,9% de la población no dispone de agua entubada, el 5,88% no tiene energía eléctrica, el 8,07% no dispone de drenaje ni de servicio sanitario y el 32,9% mantienen piso de tierra. Educación: el 42,76% de la población chiapaneca de quince años o más no tiene primaria completa y el 20,4% no ha recibido ninguna forma de instrucción formal (la población de quince años o más consta aproximadamente del 65% del total). El promedio general de escolaridad en Chiapas es el de 6.1, lo que representa apenas la primaria concluida. Salud: un médico por cada mil habitantes, lo más bajo en el país⁷.

2.- Generalidades sobre la educación

Según el INEGI, la Educación Básica en Chiapas (que comprende preescolar, primaria y secundaria), para el ciclo escolar 2004/2005, contaba con 16,106 escuelas, 1'244,400 alumnos y 52,084 maestros; es decir, había un promedio de 24 alumnos por maestro y en estos términos ocupaba el lugar 23 a nivel nacional. Para el siguiente ciclo, 2005/2006, las escuelas ascendieron a 17,039; los alumnos, a 1'256,700; los maestros, a 53,252; el promedio no varió mucho y menos el lugar a nivel nacional. Para el ciclo 2006/2007 los números aumentaron pero los promedios siguieron igual. Para el 2007/2008, las cosas cambiaron significativamente: se pasó a ocupar el lugar 26 a nivel nacional.

⁶ INEGI: población <http://cuentame.inegi.gob.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/default.aspx?tema=me&e=07>

⁷ SIPAZ, Chiapas en datos: http://www.sipaz.org/data/chis_es_02.htm

En torno a la Educación Media Superior, el INEGI informa que en el ciclo 2004/2005 Chiapas contó con 500 escuelas; 146,400 alumnos y 7,638 maestros; es decir, con un promedio de 19 alumnos por maestro y ocupó el lugar 31 a nivel nacional. Para el siguiente ciclo, las escuelas ascendieron a 532; los alumnos a 153,700; y, los maestros, a 8,174, dando un promedio de 18 alumnos por maestro y ocupando el mismo lugar. Para el ciclo 2006/2007 las cosas mejoraron: la educación media superior ocupó el lugar 30; pero de ahí, al siguiente ciclo, 2007/2008, se cayó a lo más bajo que se puede caer: al lugar 32, con 548 escuelas; 163,900 alumnos y 8626 maestros.

Ahora bien, aquí cabe añadir que la población entre 15 y 19 años, en el año de 2005, constaba de 471,331 personas. Si tomamos en cuenta que en ese mismo año poco más de 146 mil estaban inscritos, entonces tenemos por resultado, aproximado, que solo 3 de cada 10 en esa edad estaba en la escuela.

La Educación Superior, por su parte, comprende normal, licenciatura y posgrado, en el ciclo 2004/2005 tuvo 130 escuelas, 57 mil alumnos y 5,042 maestros; es decir, 11 alumnos por maestro. Para el último ciclo que venimos manejando, el 2007/2008, las escuelas ascendieron a 135; los alumnos, a 62,700; y, los maestros, a 6,444.

En síntesis, sumando todos los niveles y contrastando estos datos con la población en general, tenemos un total de un millón quinientos mil alumnos asistiendo a poco más de 18 mil escuelas y siendo atendidos por más de 70 mil maestros. Pero, sin contar los problemas de reprobación, deserción, eficiencia terminal, entre otros⁸.

⁸ INEGI: Infraestructura <http://cuentame.inegi.gob.mx/monografias/informacion/chis/economia/infraestructura.aspx?tema=me&e=07>

3.- La educación media superior

El sistema de Educación Media Superior consta de los siguientes subsistemas: Dirección General de Educación Técnica Industrial (DGETI), Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA), Colegio de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (CECYTECH), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegio de Bachilleres (COBACH) y la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Según los subsistemas correspondientes, los primeros dos cuentan con 26 planteles en el Estado; el tercero, con 33; el cuarto, con 8 planteles y 3 extensiones. La suma de éstos asciende a poco más de 67. Por lo demás, estos subsistemas no se entretienen con las asignaturas relativas a la filosofía —que quede ahí el dato—. Según información obtenida de manera informal, entre el Colegio de Bachilleres y las Preparatorias del Estado, suman 372 planteles. Entre éstos y los anteriores, suman, finalmente, cerca de 440, lo cual hace suponer que el resto lo ocupan las instituciones particulares, es decir, cerca de 100 escuelas si tomamos en cuenta los datos arriba señalados.

Dicho en pocas palabras: si para 2008 el Sistema de Educación Media Superior del Estado de Chiapas cuenta con 584 escuelas o planteles y de éstas, poco más de 470 pertenecen al Colegio de Bachilleres, las Preparatorias del Estado y a las escuelas privadas, tenemos que es un buen porcentaje en donde sí se imparten asignaturas relacionadas a la filosofía.

De aquí que en lo sucesivo nos dediquemos a describir los dos planes de estudios que rigen a estos subsistemas: por un lado, al de la Secretaría de Educación, que rige a las preparatorias del Estado y a las escuelas privadas; y, por otro, al del Colegio de Bachilleres.

3.1.- Secretaría de educación: preparatorias del Estado y escuelas privadas

Una primera cuestión a señalar respecto a los planes y programas de estudios consiste en que, aunque en el presente ciclo escolar empezaron con modificaciones en los dos primeros semestres, según lo señala la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), dicha modificación sólo se refiere a adaptar los programas a la modalidad por *competencias* y no a suprimir materias.

Una vez dicho lo anterior, lo que cabe resaltar de la *Propuesta Curricular del Bachillerato para la Educación Media Superior* (BAPEMS)⁹ es que se compone de siete áreas, a saber: Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Humanidades, Capacitación para el Trabajo y Área de apoyo para la formación (en las que se incluyen actividades deportivas y culturales). Asimismo, que todas y cada una de las áreas señaladas cuentan con asignaturas en todos y cada uno de los semestres, aunque con distintos propósitos. Así, por ejemplo, a las asignaturas que están en los primeros cuatro semestres, se les denomina del *Ciclo de Tronco Común* y a los dos restantes, del *Ciclo de Vinculación*, por un lado. Por otro, a las asignaturas que están en los primeros dos semestres, se les denomina como *Fase de Introducción*, a las asignaturas de los dos semestres siguientes como *Fase de Profundización* y a las de los dos restantes como *Fase de Especialización*.

⁹ Cabe aclarar que la propuesta curricular cuenta con una base, que es la estructura curricular para escuelas propedéuticas; de aquí, dicha propuesta tiene ocho variantes en cuanto a la terminación de los estudios: Capacitación agropecuaria, Contabilidad y administración, Técnicos en administración de personal, Técnico en administración de ventas, Técnico en informática administrativa, Técnico profesional secretarial ejecutivo, Técnico en turismo y Técnico en enfermería. En estas variantes, solamente en algunas quedan Psicología I y II y solamente en la última no aparece el área de Humanidades.

Vistas así las cosas, respecto al área de Humanidades, en el primer semestre se imparte Filosofía (que en realidad trata de lógica¹⁰); en el segundo, Ética; en el tercer y cuarto semestres, Métodos de Investigación I y II; y, en el quinto y sexto semestres, Doctrinas Filosóficas I y II, a la par que Psicología I y II, como asignaturas optativas.

El propósito general del área, el documento lo plantea en los siguientes términos:

A partir del conocimiento de las operaciones del pensamiento, la valoración de los actos humanos, los métodos de la ciencia y la estructura de los sistemas de pensamiento, el estudiante se acerque a la estructura de la ciencia y la filosofía, asumiendo una actitud reflexiva, crítica, comprometida y responsable ante su propia vida, la sociedad, la naturaleza y el universo.

Por su parte, el propósito de la *Fase de Introducción*, lo expone de la siguiente manera:

Que el estudiante con los sustentos de las leyes del pensamiento lógico y verdadero, valore los actos humanos, la libertad, las distintas escalas de valores y la naturaleza de la

¹⁰ No queremos dejar pasar el siguiente detalle, a propósito de la lógica. Es de destacar el hecho de que la propuesta curricular de la Secretaría de Educación no solamente mantenga el área de Humanidades sino que también, al interior de ésta, se mantenga la asignatura de lógica; cosa que no sucede en los programas de estudios del Colegio de Bachilleres. Sin embargo, es de suma importancia destacar que la lógica que se imparte, o mejor dicho, que se sugiere en los documentos oficiales, es de corte aristotélico-tomista. O, al menos, eso es lo que nos sugiere la presencia de los textos de Raúl Gutiérrez Sáez y Rubén Sanabría en la bibliografía en el programa de estudios. Lejos de rememorar las disputas del siglo XIX entre positivistas y krausistas, llama la atención que ni siquiera se mencione que hay distintas orientaciones de la lógica. Dos más, como mínimo, además de las aristotélico-tomistas, son: la de los neokantianos y la del materialismo dialéctico. Para ello, cfr. cualquier edición de *La lógica de las ciencias* de Francisco Larroyo, para la primera; y, para lo segundo, cualquier edición o cualquier título de los libros de texto que publicó Elí de Gortari.

normatividad para que explique la estructura interna de la ciencia, las conductas morales de los seres humanos y adopte actitudes de respeto, responsabilidad y compromiso ante el ser pensante, la naturaleza y la sociedad.

Respecto a la *Fase de Profundización*, dice:

Que el estudiante con los elementos de los métodos de la ciencia, explique la naturaleza del conocimiento científico y se inicie en la construcción del mismo, con la finalidad de que desarrolle la capacidad del pensamiento sistemático, general y universal.

Y, finalmente, en torno a la *Fase de Especialización*, indica:

Que el estudiante con los elementos de los sistemas de pensamiento, comprenda las orientaciones filosóficas del momento presente, con la intención de que explique los acontecimientos de la globalización, la multimedia, el consumismo, el crecimiento de la pobreza, la contaminación, la descomposición social y la cultura de la violencia y la muerte; aporte alternativas de solución para dichos problemas y elija con propiedad, la carrera profesional o se implique en el proceso de producción.

Para efecto de hacer un tanto más claro lo antes dicho, presentamos el siguiente esquema tomado del documento en cuestión, en el que, incluso, se adelanta ya con algunos contenidos.

Área de Humanidades

Fase de introducción		Fase de profundización	
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Filosofía (lógica)	Ética	Metodología de investigación I	Metodología de investigación II
I. Introducción:	I. 1 Concepto	I. Métodos generales	I. Investigación I.1 Importancia I.2 Tipos
Problemas filosóficos	I. 2 Importancia	II. Clasificación de los métodos	II. Diseño de investigación
II. Concepto	II. Actos humanos	III. Clasificación de las ciencias	III. Proceso de investigación
III. Juicio	III. Valores	IV. Epistemología: 4.1 Realismo 4.2 Racionalismo 4.3 Empirismo	
IV. Raciocinio	IV. Deberes y obligaciones		

Fase de especialización	
Quinto semestre	Sexto semestre
Doctrinas filosóficas I I. Filosofía oriental II. Filosofía griega III. Filosofía escolástica IV. Fenomenología	Doctrinas filosóficas II I. Neoliberalismo I.1. Positivismo I.2. Pragmatismo I.3. Liberalismo II. Posmodernidad II. 1. Marxista II. 2. Existencialista II. 3. Personalista III. Filosofía latina
Psicología I	Psicología II
I. Importancia II. Bases biol. y sociales de la conductas III. Sensorpercepción	I. Motivación y emoción II. Aprendizaje y memoria III. Pensamiento y lenguaje

Para terminar con este apartado, sólo resta agregar que, de acuerdo a los cambios sugeridos por la RIEMS, tanto el programa de Filosofía como el de Ética, en vez de constar de unidades temáticas o de contenidos, ahora se presentan como Unidades de Competencias para el primero y como Secuencias de Aprendizaje para el

segundo; ambos acompañados, paralelamente, con apartados en los que se indican: desempeños, conocimientos, actitudes y valores y productos; o bien: conceptos o ejes problematizadores, estrategias didácticas, acciones estratégicas y recursos.

En síntesis: las Unidades de *competencias* de la asignatura de Filosofía son cuatro, a saber: Introducción a la Filosofía, Lógica, Juicio y proposición y, finalmente, Razonamiento. Por su parte, las Secuencias de Aprendizaje de la asignatura de Ética son tres: Ética y actos humanos, Los valores como constitutivos humanizadores y Problemáticas humanas actuales sujetas a valoraciones éticas.

En torno a las asignaturas de Doctrinas filosóficas I y II, finalmente, sólo queremos agregar que la primera se dedica a revisar la historia de la filosofía, desde el pensamiento chino o hindú hasta algunas corrientes del siglo XIX, mientras que la segunda se dedica completamente a las orientaciones de la filosofía del siglo XX, tomando en cuenta, además, el pensamiento hispanoamericano y mexicano.

3.2.- Colegio de Bachilleres

El mapa curricular del Colegio de Bachilleres¹¹, en su modalidad de Bachillerato General, consta de cuarenta y nueve asignaturas: treinta y una corresponden a la Formación Básica y se ubican en todos y cada uno de los semestres; ocho, a la Formación Propedéutica y se ubican en el quinto y en el sexto semestres; cuatro, a la

¹¹ Para abordar las asignaturas del Colegio de Bachilleres solamente contamos con el mapa curricular y los programas de estudio de las asignaturas. Asimismo, especificamos que tomamos solamente el mapa curricular del Bachillerato General, mismo que se distingue del Bachillerato Multicultural y el del Sistema de Educación Abierta (SEA), y del de Educación Media Superior a Distancia (EM-SaD). Incluso, tomamos con reservas el total de planteles del Colegio de Bachilleres toda vez que algunos de éstos tienen una modalidad diferente a la del Bachillerato General.

Formación para el Trabajo y se sitúan en los últimos cuatro semestres; y, finalmente, seis, a las Actividades Paraescolares y se colocan una en cada uno de los semestres.

Las asignaturas filosóficas que forman parte de la Formación Básica son tres, a saber: Ética y valores I, que se imparte en el primer semestre; Ética y valores II, que se asigna en el segundo; y Filosofía, que se comunica en el quinto semestre. Contrario a la división entre Ciencias Sociales y Humanidades por la que se caracteriza el plan de estudios anterior, estas asignaturas están comprendidas simple y llanamente en el campo de conocimiento denominado Ciencias Sociales y están relacionadas con asignaturas tales como: Introducción a las Ciencias Sociales, que se imparte en el primer semestre; Historia de México I y II, que se transmiten en el segundo y tercer semestre; con Historia Universal, que se distribuyen en el quinto semestre; y, finalmente, con Literatura I y II, que se imparten en el tercer y cuarto semestres.

Por otro lado, las asignaturas que forman parte de la Formación Propedéutica son dos: Temas Selectos de Filosofía I, que se imparte como optativa en el quinto semestre; y, Temas Selectos de Filosofía II, que se imparte en el sexto. A manera de ilustración a lo antes dicho, presentamos el siguiente esquema tomado de la página en Internet del Colegio de Bachilleres del Estado de Chiapas. Enseguida, exponemos algunos contenidos y propósitos de las asignaturas.

Mapa curricular del bachillerato general del Colegio de Bachilleres					
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre
<i>Matemáticas I</i>	<i>Matemáticas II</i>	<i>Matemáticas III</i>	<i>Matemáticas IV</i>		<i>Filosofía</i>
<i>Química I</i>	<i>Química II</i>	<i>Geografía</i>	<i>Biología I</i>	<i>Biología II</i>	<i>Ecología y medio ambiente</i>
<i>Ética y valores I</i>	<i>Ética y valores II</i>	<i>Física I</i>	<i>Física II</i>	<i>Historia contemporánea</i>	<i>Metodología de la investigación</i>
<i>Introducción a las Cs. Soc.</i>	<i>Historia de México II</i>	<i>Historia de México II</i>	<i>Estructura socioeconómica de México</i>	<i>Cálculo diferencial</i>	<i>Cálculo integral</i>

*Ponencia 4: La filosofía en la educación media superior
en el Estado de Chiapas: notas para un estudio*

Taller de lectura y redacción I	Taller de lectura y redacción II	Literatura I	Literatura II	Temas selectos de biología I	Temas selectos de biología II
Lengua adicional al español I	Lengua adicional al español II	Lengua adicional al español III	Lengua adicional al español IV	Formación propedéutica	Formación propedéutica
Informática I	Informática II	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo
Actividades paraescolares	Actividades paraescolares	Actividades paraescolares	Actividades paraescolares	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo
				Actividades paraescolares	Actividades paraescolares

Como en la propuesta curricular de la Secretaría de Educación, en la del Colegio de Bachilleres, no hay supresión de asignaturas relativas a la filosofía. El único cambio consiste en que fueron adaptadas a la modalidad de *competencias*. En este sentido, la asignatura de Ética y Valores I, que se imparte en el primer semestre, consta de cuatro Bloques, los cuales llevan los siguientes expresiones: para el primero, “Identifica a la Ética como disciplina filosófica y reconoce las diferentes teorías morales a lo largo de la historia”; para el segundo, “Toma de decisiones del ámbito personal y social”; para el tercero, “Promueve el respeto hacia los demás y hacia las decisiones democráticas del país así como el respeto a los derechos humanos”; y, para el cuarto, “Propone el respeto de la identidad nacional ante la globalización”.

Ahora bien, si en la primera asignatura se considera a la persona, lo social, la democracia y los derechos humanos, para la segunda, Ética y Valores II, se consideran cuestiones de la ética con relación a la ciencia y la tecnología. Compuesta de igual número de *bloques*, las expresiones que dan título a cada uno, son los siguientes: para el primero, “Reconoce la relación de la ética con la ciencia y la tecnología”; para el segundo, “Problematiza conflictos de la práctica médica y la bioética”; para el tercero, “Adquiere una educación ambiental para el desarrollo sostenible”; y, para el cuarto, “Aplica las dimensiones de la conciencia moral en diferentes ámbitos”.

Aún cuando apenas se están implementando los cambios hacia las *competencias* en los dos primeros semestres y, por ende, en las dos asignaturas antes señaladas, esto no quiere decir que no hayan hecho los cambios en algunas asignaturas de los próximos semestres. Desde esta perspectiva, en lo que toca a la asignatura de Filosofía, que se imparte en el sexto semestre, cuenta con los siguientes seis Bloques: primero, “Identifica la filosofía como una disciplina global”; segundo, “Descubre la importancia de la razón presocrática para explicar la realidad natural”; tercero, “Comprende las respuestas clásicas a los problemas de la condición humana y la sociedad”; cuarto, “Analiza la relación entre lo humano y lo divino en el pensamiento medieval”; quinto, “Comprende los límites, alcances y estructura del conocimiento humano”; y, sexto, “Advierte la condición humana derivada de la filosofía posmoderna”.

De acuerdo al material localizado y conseguido, parece ser que las asignaturas optativas de Temas Selectos de Filosofía I y II, correspondientes a los semestres quinto y sexto, todavía no son modificadas. De aquí que aparezca como un tanto familiar lo siguiente: las cuatro unidades de la primera son: “La filosofía y sus disciplinas”, “Pensamiento prehispánico”, “Cultura novohispana” y “Liberalismo e Ilustración en México”. Los títulos de las tres unidades de la siguiente materia son: “Filosofía y sociedad”, “Ética, libertad y moral” y “Ontología y metafísica”.

Del total de unidades que comprenden estas dos asignaturas, los propósitos también se expresan más familiares. En la primera, dice: “El alumno: explicará a la filosofía, sus características, y sus disciplinas, a partir de la revisión de los temas generales que abordan, sus supuestos básicos, desarrollando actitudes de tolerancia, respeto y compromiso, así como habilidades de pensamiento”; de la segunda, señala: “El alumno formulará una idea personal de la cultura prehispánica y su influencia en el México contemporáneo, a partir de la reflexión de cuestiones de filosofía de la religión, filosofía de la historia y ética, analizando las cosmovisiones maya

y náhuatl, desarrollando habilidades de pensamiento, así como actitudes de tolerancia y respeto basados en una comprensión profunda de su ser cultural”.

De la unidad relativa a la cultura novohispana, adelanta: “El alumno formulará una idea personal de la cultura y la filosofía colonial, así como su influencia en el México contemporáneo, a partir del análisis sobre la interpretación europea de la conquista, la dignidad y la esclavitud de los indígenas, el proceso de evangelización, la filosofía y la cultura colonial desde la perspectiva de la filosofía del derecho, filosofía de la historia y la ética”.

De la unidad relativa al Liberalismo y la Ilustración, propone: “El alumno valorará la influencia del Liberalismo y la Ilustración en el horizonte político y cultural del México moderno a través de revisar sus principales tesis y teorías, así como su aplicación en el siglo XIX en nuestro país, observando cuestiones de filosofía política, desarrollando actitudes de tolerancia, respeto y compromiso, así como habilidades de pensamiento”.

De las tres unidades de la segunda asignatura, el programa de estudios, propone como propósitos: en primer lugar, “El alumno argumentará una interpretación filosófica de la sociedad moderna, a partir del conocimiento de la crítica a la cultura moderna hecha por Nietzsche y Kierkegaard, así como las reflexiones de Heidegger, Ortega y Gasset y la escuela de Frankfurt sobre los fenómenos sociales más importantes del siglo XX”; en segundo lugar, “El alumno explicará distintas concepciones de libertad y moral, mediante el análisis histórico de las propuestas éticas más representativas de cada una de las etapas de la filosofía, propiciando un ambiente de respeto, compromiso y tolerancia”; y, en tercer lugar, “El alumno argumentará la relación entre el hombre y el ser, mediante el análisis y la síntesis histórica de las propuestas ontológicas y metafísicas más relevantes de la historia de la Filosofía”.

4.- Conclusiones

En síntesis, y a reserva de verificar varios de los datos ya ofrecidos, tenemos las siguientes conclusiones:

1.- Que el Sistema de Educación Media Superior del Estado de Chiapas consta de seis subsistemas y cuenta con un total de 584 escuelas o planteles hasta el 2008, en las que se incluyen las escuelas privadas. Aquí cabría agregar que ya ha habido apertura de más planteles en los últimos dos años.

2.- Que el número total de alumnos es de casi 164 mil, hasta 2008. De éstos, cabe señalar que una buena parte, quizás un 80% o más, son asistidos por los dos subsistemas más grandes y los únicos que cuentan con asignaturas relacionadas con la filosofía en sus planes de estudios: el de la Secretaría de Educación (que incluye a las Preparatorias públicas y privadas) y el del Colegio de Bachilleres.

3.- Que la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) ya se está implementado en los dos primeros semestres del bachillerato, pero sin sustituir asignaturas o materias relacionadas a la filosofía. Los cambios habidos hasta este momento consisten en adaptar los mismos contenidos en los términos del modelo por competencias.

4.- Que la propuesta curricular de la Secretaría de Educación conserva la división entre Ciencias histórico-sociales y Humanidades, mientras que el mapa curricular del Colegio de Bachilleres incluye a las asignaturas filosóficas en el campo de las Ciencias Sociales. Además, otra diferencia importante: que mientras el primero conserva los contenidos de la lógica, el segundo simple y llanamente no los tiene.

5.- Que el número de asignaturas filosóficas en la propuesta curricular de la Secretaría de Educación son un total de seis, de las cuales cuatro son obligatorias y las dos restantes son optativas; mientras que el mapa curricular del Colegio de Bachilleres cuenta

solamente con cinco, de las cuales tres son obligatorias y dos optativas.

Hasta aquí, quizás podamos afirmar que las cosas en torno a la filosofía en la Educación Media Superior en el Estado no van del todo mal. Sin embargo, tenemos que agregar el siguiente detalle: según información extraoficial, el promedio de maestros que imparten las asignaturas filosóficas en las preparatorias del Estado es de 150. De éstos, solamente 7 tienen la licenciatura en filosofía. Por el lado del Colegio de Bachilleres, el promedio de maestros de dichas asignaturas es de 350. De éstos, los que tienen la licenciatura en filosofía no van más allá de 10. Vistas así las cosas, el *quizás* cambia considerablemente de sentido.

Para terminar, una pregunta, probablemente fuera de lugar. Al iniciar, aludimos a los lacandones originales, ahora extintos. Tomando en cuenta el componente indígena de la población de Chiapas y que su Universidad no cuenta con Licenciatura en Filosofía ¿Podemos considerar a la etnia tojolabal para equilibrar un tanto a la filosofía en general, según la propuesta de Carlos Lenkersdorf¹²? Tal vez. Pero habría que tomar en cuenta al mismo tiempo que, según el INEGI, para 2005, son apenas poco más 43 mil los integrantes y hablantes de dicha etnia y de dicha lengua.

Documentos consultados

Dirección general del Bachillerato; *Programa de estudios de Filosofía*. México, 2006.

Dirección General de Bachillerato; *Programa de estudios de Temas Selectos de Filosofía I*, México, 2005.

Dirección General de Bachillerato; *Programa de estudios de Temas Selectos de Filosofía II*, México, 2005.

Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Bachillerato; *Programa de estudios de Ética y valores I*. México, 2009. (Basado en competencias)

Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Bachillerato; *Programa de estudios de Ética y valores II*. México, 2009. (Basado en competencias)

¹² Cfr. Lenkersdorf, Carlos; *Filosofar en clave tojolabal*. México, Porrúa, 2002.

- Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Bachillerato; *Programa de estudios de Filosofía*. México, 2009. (Basado en competencias)
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas; *Programa de estudios de Filosofía*, México, 2009. (Basado en competencias)
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas; *Programa de estudios de Ética*, México, 2009. (Basado en competencias)
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas; *Programa de estudios de Doctrinas filosóficas I*, México, 2003.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas; *Programa de estudios de Doctrinas filosóficas II*, México, 2003.
- Secretaría de Educación Pública de Chiapas; *Propuesta curricular Bachillerato Para la Educación Media Superior (BAPEMS)*, México, 2001.

Ponencia 5: *Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero*

Ausencio Pérez Olvera¹

El diagnóstico que presento de las instituciones señaladas es principalmente fundamentado en los análisis, reflexiones y discusiones vertidas durante el *Segundo Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior: “La enseñanza de la filosofía de cara a las reformas institucionales”*, realizado del 17 al 19 de febrero de 2010, organizado por IXTLI - Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, A. C., en coordinación con las diferentes instituciones de Nivel Medio Superior, de los cuales la Asociación IXTLI, que represento, ha compartido con el Observatorio Filosófico de México (OFM) y el Consejo Consultivo Mexicano de Filosofía (CCMF) para enviar un documento de propuestas generales para la formación filosófica en dichas instituciones respectivamente. Esta ponencia también tiene como objetivo señalar las recomendaciones generales que se emiten en dichos documentos.

En ellos se señala que:

Además de cumplir plenamente con los Objetivos del Modelo Educativo del CECyT, la formación filosófica de nuestros jóvenes debe responder a los cambios socioculturales, a los retos, problemas, necesidades e intereses actuales que enfrenta nuestra sociedad y el mundo; la educación pública

¹ Licenciado en filosofía por la Universidad de Tlaxcala. Presidente de la Asociación Nacional de Profesores de Filosofía de la Educación Media Superior (Ixtli).

*debe regirse actualmente por bien de los individuos, de las sociedades, de la propia cultura y de la humanidad, por un espíritu humanista que coincide con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO que tanto en su libro *Philosophy. School of Freedom* como en su Declaración de París, en 2005 expresa que “por su naturaleza la enseñanza de la filosofía tiene un papel muy importante en el desarrollo de los individuos, de los pueblos, de las sociedades y de la cultura de las naciones. Ejercita la capacidad de juicio de sus ciudadanos, elemento fundamental de toda democracia y desarrolla las capacidades y habilidades que requieren los jóvenes en la vida actual. Por ello, debe mantenerse, defenderse y ampliarse en todo el sistema educativo formal donde ya existe, implantarse donde aún no existe, y reponerse allí donde ha sido dejada de lado por diferentes razones, sean éstas de carácter utilitario, tecnocrático o economicista. Ahí donde la filosofía se imparte, debe ser nombrada explícitamente con la palabra «filosofía» y debe estudiarse en unidades académicas autónomas. La filosofía debe ser enseñada a los niños; a los adolescentes; a los adultos y a los mayores, y desde luego, en la Secundaria, la Preparatoria, la Universidad y a los ciudadanos en las Plazas Públicas”.*

En este mismo sentido se pronunció la Organización de Estados Americanos en 2007, y la UNESCO lo reiteró en la Reunión de Alto Nivel sobre Educación Media Superior, realizada el 8 y 9 de junio de 2009, en Santo Domingo, República Dominicana, en donde denunció la tendencia de algunos gobiernos centro y sudamericanos de corte neoliberal, entre ellos de México, de convertir las disciplinas filosóficas en “competencias transversales” para después simplemente desaparecerlas; William L. Mc Bride, Presidente y Luca María Scarantino, Secretario General de la Federación Internacional de Sociedades Filosóficas enviaron desde París

Ponencia 5: Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero

el pasado 1 de febrero de 2010, una Declaración al gobierno federal de México, en apoyo al Movimiento por la reivindicación de la Filosofía que el Observatorio Filosófico de México ha emprendido, en la cual les señala los peligros sociales y humanos que pueden derivarse en caso de que se elimine la filosofía de la educación pública (ver www.ofm.com.mx) ; y Vernor Muñoz Villalobos, relator especial para el derecho a la educación de la Organización de las Naciones Unidas, quien visitó nuestro país el pasado mes de febrero, mientras se discutía el destino de la filosofía en el *Segundo Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior*, en una reunión con el OFM el día 17 se pronunció por “fortalecer la currícula educativa con fines de integralidad y destacó la necesidad de incluir las materias filosóficas, no sólo desde la educación media superior, sino desde la secundaria misma” (ver, revista *Proceso* No. 1738, del 21 de febrero de 2010, pág. 64).

Con base en esta recomendación general, a continuación se analizan la situación de la enseñanza de la filosofía en las instituciones señaladas en el título de la ponencia, sus problemáticas y sus recomendaciones particulares a cada una de ellas, discutidas y consensadas por los propios profesores de las instituciones y emitidas en los documentos de IXTLI-OFM-CCMF les están haciendo llegar a sus respectivos directores generales:

Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), IPN

I. Antecedentes inmediatos:

a).- En las reformas de 1994, se eliminó Métodos de Investigación 1 y 2 impartidos en 1° y 2° Semestre.

b).- Pasa de un curso de Filosofía, en Quinto semestre a 2 cursos, en Primero y Segundo semestre.

- Filosofía 1: Introducción a la filosofía. epistemología y lógica.

- Filosofía 2: Ética.

En 2007 se pasan los contenidos de Ética (Filosofía 2) a Filosofía 1 y se deja como contenido general de Filosofía 2 a la Lógica, eliminando unidades de aprendizaje como Introducción a la Filosofía y Epistemología.

Asignaturas filosóficas que se imparten en el Plan de Estudios vigente

Semestre en el que se imparte	Asignatura	Horas a la semana	Contenidos generales	Área formativa	Carácter de la Asignatura
Primero	Filosofía 1	3	Ética	Humanística	Obligatorio
Segundo	Filosofía 2	3	Lógica	Humanística	Obligatorio

III. Problemas detectados:

1.- La institución prohíbe actualmente las reuniones de las Academias.

2.- Los profesores no tienen cursos de actualización docente y didáctica.

3.- Existen materias que por sus claros contenidos filosóficos deben ser impartidas por la Academia Institucional de Filosofía, sin embargo, son impartidas por otras Academias:

Semestre en el que se imparte	Materias (Unidades de Aprendizaje)	Horas a la semana	Contenidos generales	Área formativa en la que esta insertada la Asignatura.	Carácter de la Asignatura
?	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (DHP)	3	Ejercicios de pensamiento lógico	Humanística	Obligatorio

Ponencia 5: Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero

?	Técnicas de Investigación de Campo	3	Métodos de Investigación	Humanística	Obligatorio
?	Técnicas de Investigación de Campo	3	Métodos de Investigación	Humanística	Obligatorio

IV. Carácter profesiográfico: solo el 20 % de profesores son filósofos.

V. Propuesta generales ROPUESTAS GENERALES:

Con base en las problemáticas anteriores los profesores de los CECyT han manifestado en diferentes reuniones que se les ha permitido tener con el apoyo del ex-director del Plantel 5, Lic. Salomón Rojas Velasco:

1.- Que se conserven las Asignaturas Obligatorias de Filosofía 1 y 2, con sus contenidos de aprendizaje, a saber: ética y lógica, respectivamente.

2.- Que se incrementen dos semestres obligatorios más de formación filosófica:

a). Para impartir una “Introducción a la Filosofía” (en primer semestre): pues no es lo ideal comenzar con lógica y ética, sin una previa introducción al pensamiento filosófico.

b). Que se ofrezca a los estudiantes, un semestre de *Epistemología* y *Filosofía de la Ciencia* (en cuarto semestre), ya que, independientemente del área que elijan o la carrera a la cual aspiren, les será de gran utilidad para su vida académica y profesional, porque en ella encontrarán los elementos para que puedan fundamentar con criterios apropiados los conocimientos científicos y tecnológicos.

3. Que las materias a continuación mencionadas, por sus claros contenidos filosóficos sean rediseñadas en sus unidades de aprendizaje e impartidas con un espíritu filosófico por la Acade-

mia Institucional de Filosofía, ya que actualmente son diseñadas e impartidas por otras Academias:

a) *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*: Requiere de una fundamentación lógica y argumentativa, propias de la filosofía.

b) *Técnicas de Investigación de Campo*: Debe tener fundamentos metodológicos, lógicos y epistemológicos, que la filosofía les puede ofrecer.

c) *Orientación y Desarrollo Personal*: Para que su enseñanza no sea convertida en un híbrido moral-psicológico que en lugar de formar sujetos reflexivos y críticos, preparen ciudadanos alienados. Se debe formar a los estudiantes en cuanto a valores con un sustento ético-filosófico, con criterio abierto y al margen de toda concepción reduccionista, meramente productivista y técnica.

4. Que en lo sucesivo, sean contratados profesionales egresados de las Facultades de Filosofía para impartir las materias de corte filosófico y afines.

5. Que los profesores que actualmente impartan las Unidades de Aprendizaje (materias) filosóficas y que no son filósofos de profesión —que en el caso del CECyT son la mayoría— sean suficientemente preparados, formados, capacitados y actualizados tanto en el dominio disciplinar como en el didáctico-pedagógico, para que no se vean obligados a improvisar la formación filosófica de sus estudiantes.

6. Que se restablezca la funcionalidad de la *Academia Institucional de Filosofía* para que se lleven a cabo las reuniones mensuales y se discutan las necesidades y problemáticas de la enseñanza de la filosofía en los CECyT, de manera libre y abierta.

Además de lo anterior, dado que los CECyT ya han adoptado un “modelo educativo por competencias” tal como lo establece la SEP, les ofrecemos de manera general el resultado de las discusiones respecto al “Modelo de Competencias” emanado de los propios profesores de los CECyT, dentro del marco de éste Segundo Coloquio.

Análisis respecto a la “educación por competencias”

La mayoría de las propuestas de los profesores del CECyT oscilan en que se debe con urgencia analizar, replantear y adoptar una “educación por competencias”, pero alternativa a la propuesta por la RIEMS, ya que, manifestaron su sentido economicista encaminado hacia la actividad productiva y mercantil. Se debe aprovechar las bondades que nos pueda ofrecer la “educación por competencias” pero no adoptándola de manera ciega y acrítica, sino dándole un giro y un nuevo sentido más integral y humanista. Asimismo, se deben ofrecer las condiciones suficientes por parte de las autoridades federales e institucionales para poder impartir una educación por competencias de calidad, tales como formación, capacitación y actualización docente, infraestructura, recursos materiales y humanos, profesores profesionales de la materia específica, salarios dignos para tener tiempo de preparación de nuestra actividad docente, etc.

A reserva de que se pueda dar una previa discusión en foros, coloquios, congresos nacionales, y en general, los diferentes espacios de discusión, por los propios actores y expertos de la educación sobre “la pertinencia de una educación por competencias”, es no sólo necesaria sino urgente una reforma educativa. El modelo de competencias puede ser una salida viable si se le quita su sentido empresarial y se le inserta en fundamentos verdaderamente pedagógicos y didácticos, los necesarios para lograr hacer de las competencias no el fin (como lo propone la RIEMS), sino un “medio” en el cual los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores, encaminados hacia una vida mejor, más justa, de buena convivencia con su entorno y con el mundo.

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM

1. Asignaturas filosóficas que se imparten en el Plan de Estudios vigente (desde 1996)

Semestre en el que se imparte	Asignatura	Horas a la semana	Contenidos generales	Área formativa en la que se inserta	Carácter de la Asignatura
Quinto	Filosofía 1	4	Introducción a la Filosofía y Lógica	Histórico-social.	Obligatorio
Sexto	Filosofía 2	4	Ética y Estética	Histórico-social.	Obligatorio
Quinto	Temas Selectos de Filosofía 1	4	Epistemología y Filosofía de la Ciencia	Histórico-social.	Optativa*
Sexto	Temas Selectos de Filosofía 2	4	Filosofía Política	Histórico-social.	Optativa*

* Son asignaturas optativas sólo para los estudiantes que van a carreras como Derecho, Psicología, Filosofía, Pedagogía, mas no así para quienes van a las demás carreras.

2. Antecedentes inmediatos

La última Reforma de 1996, redujo de tres a dos las asignaturas filosóficas no obstante su carácter de optativas. Se eliminaron Estética 1 y 2, Ética y conocimiento del hombre 1 y 2 y Filosofía 1 y 2; Asimismo se eliminó del Plan de Estudios a la Lógica, no obstante que sus contenidos eran impartidos desde las matemáticas y no desde la filosofía

3. Propuestas generalizadas por los profesores de filosofía, sobre el lugar de las asignaturas filosóficas dentro de las próximas reformas curriculares

Existe la propuesta generalizada entre los profesores de Filosofía del CCH de ampliar las asignaturas de Filosofía, sin embargo, existen 2 tendencias significativas:

1.- Quienes proponen fortalecer la formación filosófica de los estudiantes del CCH, preservando la autonomía universitaria, pero valorando las *competencias* filosóficas recién elaboradas por el CCMF, aprobadas por la SEP y el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) para el SNB; asimismo ven viable *que se incremente al menos 1 semestre de Filosofía para impartir “Lógica y Pensamiento Crítico”*, y así cumplir con los requerimientos de una formación humanista y ciudadana, de pensamiento crítico y creativo.

2.- Quienes consideramos que sin insertarse en la RIEMS, incrementar un semestre más de filosofía es insuficiente para lograr los requerimientos ya mencionados; y proponemos *ampliar de 2 a 4 los semestres en que se imparten las Asignaturas Obligatorias de Filosofía, iniciando el Tercer Semestre con Introducción a la Filosofía; Cuarto Semestre: Lógica, Pensamiento Crítico y Teoría de la Argumentación; Quinto Semestre: Ética y Bioética; y Sexto Semestre: Filosofía de la Cultura y Estética.*

a).- La introducción a la filosofía abordada desde Tercer Semestre les permitirá a los estudiantes encontrar soluciones a problemas y situaciones concretas de su vida cotidiana individual y social con fundamento filosófico; conducirse por la vida con un criterio propio, libre, consciente, responsable y autónomo, bajo los principios de verdad, bienestar y justicia. Esto lo llevará a tener una formación abierta y respetuosa ante la diversidad, pero desde una mirada crítica, analítica y reflexiva, utilizando los presupuestos teóricos y metodológicos de la filosofía occidental, mexicana y latinoamericana, desarrollados a través de la historia. Por ello es importante para el estudiante comprender aquí los conceptos y problemas fundamentales de la filosofía, las doctrinas filosóficas que las sustentan y su vinculación con su vida cotidiana, pero

también, con otras formas de interpretación del mundo tales como el sentido común, el mito, el arte, la religión y la ciencia.

b).- Desarrollar un pensamiento que elabore y juzgue argumentos correctos y los diferencie de los incorrectos, que pueda elaborar textos argumentativos, que sepa escuchar y opinar respetuosamente, pero dando y exigiendo de manera crítica, analítica y reflexiva, las razones por las cuales se argumenta algún aspecto sobre su entorno, es un proceso que no se logra en unas cuantas sesiones como lo plantea el actual programa de Filosofía 1, sino se logra a partir de una disciplina y una práctica, que un curso de “*Lógica, pensamiento crítico y Teoría de la Argumentación*” puede ofrecerle en Cuarto Semestre. En un tiempo tan complicado como el que estamos viviendo, envuelto en las crisis, las injusticias, la manipulación y la enajenación de sí mismo, exige a los estudiantes aprender a dialogar de manera correcta, ordenada, pacífica y constructiva, identificando falacias ya sea con el fin de aproximarse de manera colectiva a la verdad acerca de cualquier asunto, o de llegar a acuerdos para el beneficio de la comunidad.

c).- Un Curso de *Ética* en Quinto Semestre debe estar enfocado no sólo a los problemas éticos tradicionales como la reflexión y crítica a los valores y normas morales, o la conformación de una actitud éticamente responsable bajo los criterios de conciencia, voluntad y libertad, sino a analizar y reflexionar sobre problemas más contemporáneos como los que desde la bioética se analizan, tales como problemas ambientales, la eutanasia, el aborto, los problemas de género, los derechos humanos, la diversidad social y cultural, la desintegración familiar o la farmacodependencia, que un curso completo de *Ética y Bioética* puede ofrecerles.

d).- Finalmente, *Filosofía de la Cultura y Estética* es una reflexión indispensable para que los estudiantes de Sexto Semestre sensibilicen su forma de apreciar el mundo, la naturaleza, el arte y las nuevas tecnologías, a partir de los aspectos culturales, históricos y sociales que rodean una apreciación estética, tales como la capacidad de creación, de significación, de comprensión del mun-

Ponencia 5: Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero

do o expresiones socioculturales. Por ello, la formación estética desde una Filosofía de la Cultura, es aquella que daría sentido al vínculo de la sensibilidad del estudiante con su mundo entorno, fomentándole una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas, prácticas sociales, con un sentido de solidaridad y conformar su sentido de humanidad dentro de la diversidad que de manera explícita e implícita lleva a cabo el arte y su reflexión estética.

4.- *Las Asignaturas Optativas de Temas Selectos de Filosofía 1 y 2, no solamente deben permanecer, sino que por su pertinencia es indispensable que su ofrecimiento se extienda a todos los estudiantes, independientemente del área que elijan o la carrera a la cual aspiren*, porque les será de gran utilidad para su vida profesional y social, ya que en ellas encontrarán los elementos para que puedan fundamentar la verdad de todo conocimiento científico (TSF1), así como para fundamentar su reflexión y práctica política, en criterios de bienestar y justicia social que sólo la filosofía política les pueden ofrecer. Por ello, es importante mantener los contenidos generales de estas optativas: Epistemología y Filosofía de la Ciencia (TsdF1) y Filosofía Política (TsdF2); sin embargo, es importante que se revisen, se actualicen y se mejoren en lo particular cada uno de estos programas.

5.- *Se propone la creación de un Área específica de Humanidades*, sumándose a las otras áreas ya existentes, en donde esté incluida, entre otras, la Materia de Filosofía con todas sus Asignaturas obligatorias y optativas, ya que el Colegio de “Ciencias” y “Humanidades”, cuenta con un Área de “Ciencias”, pero no de “Humanidades”, y la filosofía se encuentra actualmente dentro del Área Histórico-social, como la Literatura al Área de Talleres, siendo estas, por ejemplo, dos disciplinas humanísticas.

6.- *Carácter profesiográfico: El 80% de profesores son filósofos.*

Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF)

El IEMS DF además de cumplir plenamente con los Objetivos de su Modelo Educativo y los Propósitos de su Programa General de Filosofía, el IEMSDF por su formación filosófica, su cobertura de 4 disciplinas filosóficas obligatorias equivalentes a Introducción a la Filosofía, Lógica, Ética y Estética, además de Filosofía Política como Optativa, así como por la calidad de sus docentes, es una de las pocas instituciones del país que responde a los cambios socio-culturales, a los retos, problemas, necesidades e intereses actuales que enfrenta nuestra sociedad y el mundo.

I. Plan de Estudios vigente desde la creación del IEMS DF en 2000

Semestre en el que se imparte	Asignatura	Horas clase a la semana	Horas de Estudio a la semana	Tiempo de asesorías	Contenidos generales	Área formativa en la que se inserta	Carácter de la Asignatura
Primero	Filosofía 1	3	1	Acuerdo entre el Profesor-estudiantes	Introducción a la Filosofía	Academia de Filosofía	Obligatorio
Segundo	Filosofía 2	3	1	“.....”	Lógica, Retórica y Dialéctica	Academia de Filosofía	Obligatorio
Tercero	Filosofía 3	3	1	“.....”	Ética y Bioética	Academia de Filosofía	Obligatorio

Ponencia 5: Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero

Cuarto	Filosofía 4	3	1	“.....” “.....”	Estética	Academia de Filosofía	Obligatorio
Quinto	Optativa de Filosofía	4	0	“.....” “.....”	Filosofía Política.	Academia de Filosofía	Optativa

II. Propuestas generalizadas: sin embargo, y a pesar de lo anterior, durante el Segundo Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía, así como en la última reunión de Macroacademia en 2008, los DTI's detectaron problemáticas muy serias que afectan una buena formación filosófica dentro de la institución, y se pronuncian por lo siguiente:

1.- Que se conserven y se defiendan las materias filosóficas y humanísticas que hasta ahora se imparten, tanto las obligatorias como las optativas, ya que proporcionarán a los estudiantes un criterio propio respecto de sí mismos, de su realidad y de su entorno, bajo los principios de verdad, bienestar y justicia.

2.- Que se discuta, se apruebe y se incorpore una Asignatura Optativa de Filosofía adicional a la ya existente.

3.- Que la institución brinde los espacios y recursos suficientes para la capacitación y actualización docente de alto nivel dentro de la institución, así como aprovechar los que se ofrezcan en otras instituciones, tales como cursos, talleres, seminarios, diplomados, maestrías y doctorados.

4.- Que se establezca un convenio con la UNAM a fin de que se pueda ofrecer la MADEMS a los DTI's del IEMSDF.

5.- Que se destinen recursos suficientes para que se impulse una verdadera investigación docente (sobre contenidos temáticos y didáctica de la filosofía propios de este nivel educativo), misma que sea editada y publicada periódicamente.

6.- Que se revisen y se actualicen periódicamente los programas de estudio de filosofía: sus competencias, objetivos, con-

tenidos, bibliografías y estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

7.- Que se impulse la creación de un cuerpo colegiado autónomo llamado *Colegio de Filosofía* que sustituya a la ya desaparecida Macroacademia de Filosofía, conformado por todas las Academias de Filosofía de los 17 planteles, y regida de manera autónoma por representantes de zona (en lugar del ya desaparecido “consultor”); cuyo objetivo sea garantizar una formación filosófica actualizada y de calidad en los estudiantes del IEMS, atendiendo las diversas problemáticas, necesidades e intereses en torno a la enseñanza de la filosofía en cada uno de los planteles; coordinar y garantizar el cumplimiento de los proyectos establecidos por el mismo colegio, con la revisión periódica de los programas de estudio de las Asignaturas Filosóficas.

I. Proyectos de capacitación y actualización docente en el área de la filosofía y su didáctica, tales como la implantación de cursos, talleres, seminarios, diplomados, posgrados, foros, congresos, coloquios, etc.

II. Revisión e implementación permanente de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

III. El Impulso proyectos de Investigación, Etc.

8.- Que se valore críticamente al interior de la institución el “Modelo de Competencias” que caracteriza el Modelo Educativo del IEMSDF, a fin de que sus fundamentos pedagógicos se deslinden de los políticos que caracterizan a la RIEMS.

Carácter profesigráfico: El 100% de profesores son filósofos.

Dirección General de Educación Técnico Industrial (DGETI-SEP)

Dependencia “Centralizada” adscrita a la SEMS de la SEP. Tiene 429 planteles educativos en todo el país. Se divide en CETIS (168 planteles) y CBTIS (261 planteles).

Ponencia 5: Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero

Ambas instituciones tienen el mismo componente básico y propedéutico:

Componente básico: 8 Asignaturas Básicas: Biología; Ciencia, tecnología, Sociedades y valores; Física; Inglés; Lectura, expresión oral y escrita; Matemáticas; Química y Tecnologías de la información y la comunicación.

Ciencia, Tecnología, Sociedades y Valores (Es única asignatura relacionada con Filosofía en ambas instituciones: CECTS y CBTIS)

No se especifican las horas a la semana.

Es generalizado que no la imparten filósofos.

Tiene 3 Áreas Propedéuticas: Área Físico-Matemáticas, Área Químico-Biológica y Área Económico-Administrativo.

Tiene 49 Carreras técnico industriales distribuidas en las tres áreas propedéuticas anteriores.

Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala²

El Colegio de Bachilleres es la Institución más importante de NMS en el Estado. Cubre el 80% de los alumnos de ese nivel educativo con 22 Planteles a lo largo de la entidad.

1.- Plan de Estudio vigente:

El componente de formación se divide en:

- I. Formación Básicas
- II. Formación Propedéuticas
- III. Formación Profesionales
- IV. Actividades Extracurriculares.

² FUENTE: Documentos oficiales proporcionados por el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala/Dirección Académica/Subdirección de Planeación y Evaluación/Departamento de Planeación.

Semestre en el que se imparte	Asignatura	Horas a la semana	Contenidos generales	Área formativa en la que esta insertada	Carácter de la Asignatura
Primero	Ética y valores I	4		Histórico-social.	Formación básica
Segundo	Ética y valores II	4		Histórico-social.	Formación básica
Sexto	Filosofía	4		Histórico-social.	Formación Básica
Quinto	Temas Selectos de Filosofía I	3			Formación Propedéutica (optativa)
Sexto	Temas Selectos de Filosofía II	3			Formación Propedéutica (optativa)
Segundo	Pensamiento Crítico	3			Actividad Extracurricular (optativa)

2.- Problemáticas detectadas

a).- No en todos los 20 Planteles se imparten las Asignaturas Optativas de “Temas Selectos de Filosofía”, ni la Extracurricular de “Pensamiento crítico”, solo en un 30% de ellos.

b).- Sólo el 10% de profesores que imparten estas materias de tendencia filosófica son de egresados de carreras filosóficas: De universidades y del Seminario Diocesano de Nuestra Sra. de la Misericordia, La “Y Griega” Tlax.

c).- Dado que la mayoría de los profesores que dan estas materias filosóficas son de otras áreas, no tienen conocimientos filosóficos ni didácticos en el área.

d).- Los profesores que imparten las materias filosóficas ni tienen cursos de formación teórica ni didáctica para impartir las asignaturas filosóficas, ya que muchos de ellos, con tal de cubrir sus cargas horarias, ora imparten unas materias, ora imparten

Ponencia 5: Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero

otras, por lo que semestre tras semestre pueden estar cambiando sus asignaturas.

e).- No se cuenta con el apoyo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlax.

Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero³

1.- Plan de Estudios vigente.

Semestre en el que se imparte	Asignatura	Horas a la semana	Contenidos generales	Área formativa en la que esta insertada la Asignatura.	Carácter de la Asignatura
Segundo	Filosofía I	4	INTROD. A LA FILOSOFIA : El pensamiento humano y sus expresiones; La instauración del pensamiento racional; El conocimiento: entre la objetividad y subjetividad	Ciencias Sociales	Formación básica
Tercero	Filosofía II	4	ÉTICA: Fundamentos de la Ética; Teorías Éticas Fundamentales; Teorías de la Ética Aplicada.	Ciencias Sociales	Formación básica

³ FUENTE: Documentos oficiales: Plan de Estudios por “Competencias” 2008 aprobado por el consejo Técnico en abril de 2008 y ajustado al modelo de la RIEMS en 2010/ Programas de estudio elaborado por la Comisión de Reforma Universitaria de Educación Media Superior/Coordinación de los Programas de Filosofía.

Cuarto	Filosofía III	4	LÓGICA y TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN: Análisis conceptual; Argumentación y falacias; Diálogo racional y debate razonado; Teoría de la decisión.	Ciencias Sociales	Formación Básica
--------	---------------	---	--	-------------------	------------------

2.- Problemáticas detectadas:

a).- El 87% de los profesores que imparten filosofía no tienen una formación filosófica, sino son de otras áreas del conocimiento, por carecen de conocimientos teóricos y didácticos para la enseñanza de la filosofía. Por ello, sólo se enfocan a dar uno o cuando mucho, dos asignaturas filosóficas, según sean sus preferencias: hay quienes “se especializan” en Filosofía I y III, por ejemplo, y sólo dan esas asignaturas, pero no dan Filosofía II.

b).- No les proporcionan cursos de formación, capacitación o actualización en las Asignaturas filosóficas.

c).- En muchas ocasiones los profesores tienen problemas con las diferentes lenguas indígenas habladas a lo largo del Estado, así como con la extrema pobreza y las diferencias culturales.

Ponencia 6: *Los filósofos y los profesores de filosofía en el Estado de Guanajuato*

*Francisco Javier García Carpio¹
Melanie de San Juan González Torres²*

En la presente ponencia nos proponemos indagar sobre las acciones que el filósofo puede asumir con respecto a las actividades de enseñanza de la filosofía en la Escuela Media Superior (EMS). Para ello, dividimos la exposición en tres partes: primero, realizaremos un breve recuento —basado en cifras— de la presencia de la filosofía en el Estado de Guanajuato, que nos aporte una idea acerca de la posición que ocupa el filósofo en el conjunto de profesiones ejercidas en la entidad. En segundo lugar, realizaremos un recuento de las actividades que los filósofos podrían realizar con respecto a la enseñanza de la filosofía en la EMS, con sus pros y sus contras.

Y, por último, apuntaremos algunas propuestas.

I.- Introducción

Según el reporte de la reunión que sostuvieron el viernes 5 de febrero de 2010 los miembros del Observatorio Filosófico de México (OFM), con el subsecretario Miguel Ángel Martínez Espinosa y el secretario técnico de la RIEMS Dafny Rosado, se atajaron con silencios y negativas todas las demandas realizadas por el OFM. En especial una demanda es la que nos ha llamado la atención: “2. Que se establezcan los criterios profesiográficos para que

¹ Francisco Javier García Carpio, Docente de Filosofía de la Ciencia, Universidad Franciscana de México.

² Melanie de San Juan González Torres, Docente de Filosofía de Lógica y Filosofía del Lenguaje, Centro de Estudios Filosóficos *Tomás de Aquino*.

no se impartan clases de filosofía los que no estén formados en ellas”³.

La Subsecretaría devolvió un “no podemos porque tendríamos problemas sindicales” a dicha solicitud. E independientemente del análisis al que pueda animarnos la reveladora respuesta del subsecretario, a nosotros la propuesta nos ha llamado más la atención. Es decir, nos interesaron algunos supuestos que —a nuestro juicio— subyacen a la iniciativa 2 del OFM, a saber, los criterios profesiográficos y la prohibición de enseñar a todo aquel que no haya sido formado en filosofía.

Estos dos elementos, nos han llevado a reflexionar sobre aquellas actividades que el filósofo puede desempeñar para contribuir con la tarea de enseñar filosofía en la EMS en el Estado de Guanajuato.

Ahora bien, convenir en ciertos “criterios profesiográficos” que el profesor debe cubrir para impartir alguna asignatura filosófica implica el diseño de un perfil específico. Dicho perfil tendría la finalidad de evitar que impartan clases de filosofía aquellos otros docentes que “no estén formados en ellas”. Esta idea prohibitiva puede interpretarse de varias formas: por un lado, puede sugerir que sólo profesionales formados en filosofía (entiéndanse, licenciados, maestros o doctores) deben impartir las asignaturas filosóficas en la preparatoria; o bien, se puede interpretar que los docentes con especialidad en EMS, abogados, comunicólogos, etc.⁴, una vez entrenados por filósofos, sean los que las impartan las materias. O quizás se refiera a ambos.

En todo caso, nosotros sostenemos, desde el contexto educativo del Estado de Guanajuato, que el diseño y promoción de un perfil —no obstante, lo deseable que pueda resultar— conlleva problemas que el gremio filosófico no puede pasar por alto. En los

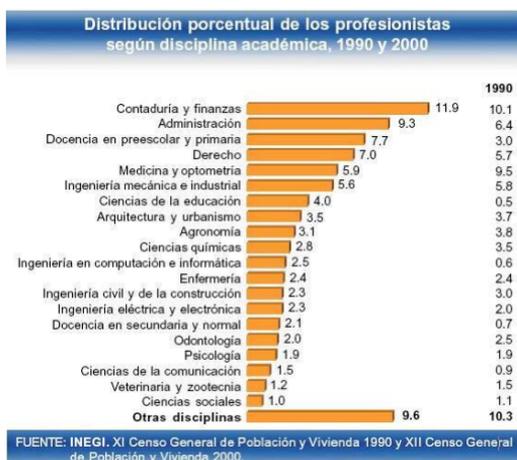
³ <http://www.ofmx.com.mx/> (disponible: 22/05/2010)

⁴ U otros profesionales que por varias razones se encuentran impartiendo las materias filosóficas.

incisos subsiguientes intentaremos mostrar que el lento crecimiento de la comunidad filosófica en la entidad y, en consecuencia, su poca presencia en el medio educativo y social; aunado a la crisis vocacional, más la falta de capacitación para la enseñanza, son factores que agravan la crisis de la enseñanza de la filosofía en esta región y suponen un reto complicado para desarrollar estrategias que eleven la presencia de la filosofía, primero, y, luego, la calidad de enseñanza de la misma.

II.- Mínima presencia del gremio filosófico en el Estado de Guanajuato

Según el perfil sociodemográfico de los profesionistas en el Estado de Guanajuato publicado por el INEGI en el año 2005, el rubro “Filosofía y Humanidades”⁵ ni siquiera aparece en la tabla comparativa de “Distribución porcentual de los profesionistas según disciplina académica, 1990 y 2000”:



⁵ Que es el nombre con el cual —para los fines del conteo— se tipifica a la profesión que ejercen los filósofos (INEGI, 2005: 82).

Es posible que un porcentaje menor reducido al 1.0%, que es la última cifra que reporta esta gráfica con el rótulo de “Ciencias Sociales”, corresponda al nombre “Filosofía y Humanidades” y, por tanto, sea tomado en cuenta en la gráfica de “Otras disciplinas”. Sea como fuere, esta gráfica hace patente el hecho de que la presencia de la profesión en “Filosofía y Humanidades” es mínima. Ni el punto porcentual del universo de las profesiones en el Estado de Guanajuato alcanza.

Pero quizás no sea una buena estrategia señalar la presencia mínima de los profesionales de la filosofía únicamente comparando el número de filósofos que, con respecto al número de otros profesionistas, nos sugiera la tabla anterior.

Después de todo, los filósofos nunca han constituido un gremio demasiado extendido en ninguna comunidad y el hecho de que ocupen menos de un punto porcentual no es algo que nos pudiera resultar relevante sobre la situación de presencia mínima de esta profesión. Siendo así, probemos entonces otro enfoque.

La demanda del OFM citada anteriormente, a saber, “que se establezcan los criterios profesiográficos para que no se impartan clases de filosofía los que no estén formados en ellas” surge de una preocupación debida a las malas prácticas educativas que llevan a los estudiantes a repeler la filosofía. Se dice, entonces, que si los encargados de la formación filosófica en el bachillerato tuvieran, a su vez, una buena formación filosófica, se podría hacer frente a esta problemática.

De este modo, desde una interpretación literal de la demanda, los candidatos naturales para apoyar la formación estudiantil de la preparatoria serían personas con estudios apropiados en áreas filosóficas, ya sea por licenciatura o quizás por especialización, o bien profesionales con maestría o doctorado.

A partir del supuesto anterior, analizaremos al número de egresados y titulados de licenciatura en filosofía que, en los últimos años, se han registrado en el estado de Guanajuato, para ver

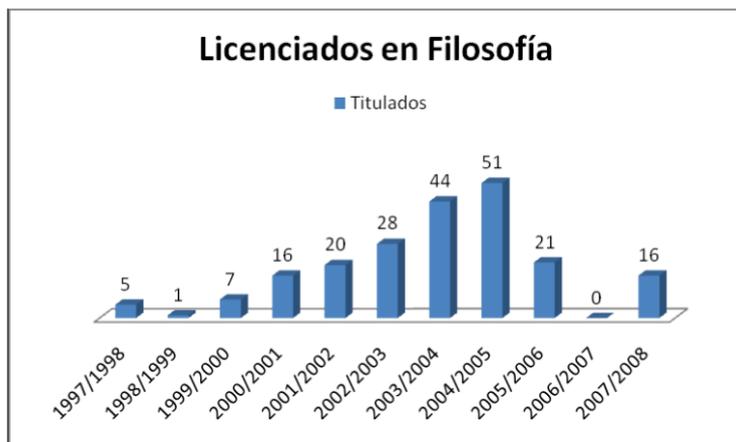
*Ponencia 6: Los filósofos y los profesores
de filosofía en el Estado de Guanajuato*

con qué cantidad de profesionales se contaría para la labor de impartir materias en el nivel medio superior. Hay que notar que el programa de licenciatura en filosofía con mayor trayectoria en esta entidad es el que ofrece la Universidad de Guanajuato. Dicho programa se ofrece desde 1952 y durante varias décadas fue la única opción de estudios filosóficos reconocidos en el Estado. Hoy en día, se han sumado otras cuatro escuelas que son el Centro de Estudios Filosóficos *Tomás de Aquino*, el Instituto Cultural Leonés y la Universidad Franciscana de México, en la ciudad de León; y el Ateneo Educativo de Educación Integral, en la ciudad de Celaya. En las tablas siguientes se muestra el número de egresados y titulados de licenciatura en filosofía, de los ciclos 1997-1998 al 2007-2008⁶:

Año	Institución	Egresados	Titulados
TOTALES	CEFTA	109	31
	Instituto Cultural Leonés	90	63
	Universidad Franciscana	0	0
	UG	87	57
	Ateneo Educativo	70	58
	Total	356	209

La siguiente tabla nos permite observar el crecimiento del número de titulados por años:

⁶ Fuente: Anuarios Estadísticos del Estado de Guanajuato de 1998 a 2009.



Es evidente que se ha incrementado el número de titulados de licenciatura en Filosofía. Sin embargo, veamos la siguiente tabla que muestra la matrícula de preparatoria⁷:

La matrícula total de estudiantes de preparatoria era de 149,687 en el año 2006. Dicha cantidad contrasta con los 209 titulados en filosofía que en diez años se registraron. Ello indica que aunque sea deseable que los docentes en filosofía tengan algún tipo de formación filosófica, la cantidad de filósofos que se titulan en las distintas escuelas de filosofía es completamente insuficiente para brindar un servicio de primera mano. Por tanto, como se ha venido sugiriendo en distintas oportunidades, quizás el papel de los filósofos con respecto a los docentes en Educación Media Superior, al menos en el Estado de Guanajuato, sea la de ser asesores en la aplicación de programas de actualización en conocimientos filosóficos de los docentes. Este aspecto lo examinaremos con más detenimiento en el siguiente inciso.

⁷ Matrícula de profesional medio y bachillerato por subsistema y modalidad 2006-2007. Fuente: Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública.

III.- El papel de los filósofos con respecto a la Enseñanza de la Filosofía en la EMS

El análisis de las cifras anteriores nos llevan a preguntarnos: ¿cuál es el papel que juega el filósofo con respecto a la enseñanza de la filosofía en la preparatoria? Nosotros aquí vamos a obviar el problema de si la filosofía es enseñable o si existen buenas razones para ser enseñada. Partimos de la idea de que efectivamente existen múltiples razones por las cuales la filosofía debe ocupar un lugar dentro de la currícula de los diferentes subsistemas de bachillerato. Así pues, nuestro interés consiste en indagar qué actividades pueden realizar los filósofos para contribuir a las actividades de formación en filosofía de la preparatoria y de qué manera podrían ejercerse con mayor calidad.

En primer lugar, el filósofo se desempeña como docente en preparatoria. Esta actividad, en principio, es consecuente con la demanda 2 del OFM, referida más arriba. Un profesional con preparación filosófica posee el perfil adecuado para impartir las asignaturas filosóficas y dicho conocimiento conceptual le vuelven capaz de rendir un buen servicio. Ahora bien, sabemos que por la cantidad de filósofos que se gradúan en las escuelas de filosofía del Estado de Guanajuato y el tamaño de la matrícula de estudiantes de preparatoria, sería imposible que sólo filósofos impartieran las clases. La docencia de filosofía entonces se reparte entre varios profesionistas como abogados, comunicólogos, profesores normalistas, etc.

La circunstancia anterior abre la puerta para que el filósofo juegue otro papel, a saber: que se constituya como asesor en el diseño curricular de los programas de filosofía, en la capacitación de los docentes encargados de impartir las materias filosóficas, entre otras cosas. Tal como lo sugiere el documento expuesto por el Raymundo Morado en la reunión de la CONAEDU del 22 de mayo de 2009, el filósofo podría desempeñar la actividad de *ase-*

sor en múltiples actividades que tienen que ver con la enseñanza de la filosofía en el nivel de la preparatoria. En dicho documento, en la página 4 puede leerse lo siguiente:

“El OFM, como su nombre lo indica tiene la misión de recopilar información de lo que ustedes hacen o planean y ponerla al alcance de la comunidad filosófica del país. Podemos observar y reportar, incluso sugerir. Afortunadamente, la información puede fluir hacia ambos lados. Además de informar a nuestra comunidad podemos pasar a ustedes la información que la comunidad pueda ofrecerles, incluyendo las sugerencias de especialistas. Podemos, por ejemplo, clarificar la dimensión filosófica de las diferentes competencias y su relación con el Campo Disciplinario de las Humanidades.”

Entonces, en principio, nos hemos encontrado con dos actividades concretas que el filósofo puede desempeñar para contribuir a la enseñanza de la filosofía: asesor y docente. Analicemos por separado cada uno de ellos:

(a) Como asesor

Los filósofos poseen conocimientos más claros acerca de los campos de la filosofía y ello, en principio, les permitiría conformar programas educativos adecuados que expongan las materias filosóficas de manera equilibrada. Sin embargo, es evidente que no basta con el conocimiento teórico para conformar un programa educativo adecuado. El filósofo debe también ser experto en las áreas tanto de diseño curricular como de didáctica de la filosofía, que en el contexto de la filosofía profesional han sido medianamente estudiadas o practicadas a pesar del sentido apremiante de su implementación.

Con lo anterior queremos enfatizar que si el filósofo quiere volverse un *asesor*, no solo debe mirar a la caja de pertrechos de su disciplina y disponerlos sin ninguna mediatización pedagógica a la currícula, sino que es necesario aprenda a hablar el lenguaje de los educadores. Una gran parte de la ineficaz asimilación de los contenidos de los programas de filosofía recae en la forma que estos contenidos tratan de ser transmitidos, sin considerar mediaciones psicodidácticas, ni pedagógicas.

(b) Como profesor

Hay que decir que como expertos en el área, en teoría, los filósofos son los profesionales más adecuados para transmitir los contenidos a los estudiantes, puesto que el grado de especialización respaldaría su idoneidad para orientar por el camino de dichas materias. Si se cumpliera con el ideal, los filósofos estarían en condiciones de comprender mejor que cualquier otro profesional, la importancia de la filosofía en el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, esto no es automático. No todo profesor en filosofía es un buen profesor de filosofía, ni la persona idónea. La misma actividad de profesor exige aprendizaje, aptitudes y actitudes especiales. Y, más aún, en el área de preparatoria, nivel que supone un conjunto de exigencias didácticas distintas.

Así, el filósofo tendría que convertirse en profesor. Es decir, aprender el oficio de dar clase, de preparar material, de orientar académicamente, de idear retos para sus alumnos, de realizar dosificaciones de contenidos, etc.; y, más aún, debería convertirse en educador, en tanto que junto con la transmisión de conocimientos técnicos de la filosofía, busque también que esta se constituya una experiencia de vida, en el marco de sus valores, para el estudiante. Con todo ello, sabemos que el rol que puede jugar un filósofo para contribuir con las exigencias de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior, distan de ser fáciles.

Así pues, es claro que la vocación filosófica no necesariamente implica la vocación de docencia. En nuestra experiencia hemos observado que algunos filósofos que imparten materias en el nivel medio superior, no son necesariamente buenos profesores por el solo hecho de ser filósofos. Muchos de ellos ven las clases de preparatoria como un trampolín a la docencia en nivel universitario o la investigación especializada y no asumen con convicción la tarea que supone esta actividad. De suerte que constituirse en docentes de preparatoria no es, para ellos, importante.

IV.- Estrategias propuestas

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, apuntaremos algunas propuestas con respecto a tres rubros, a saber, el papel de asesor, el papel de profesor y el fortalecimiento de la comunidad profesional.

(a) Con respecto al papel de asesor:

1. Fomentar los vínculos entre los filósofos y los investigadores educativos para poder comprender lo que puede aportar uno y otro.

2. Desarrollar un diagnóstico educativo para generar mejores estrategias de planeación curricular que contemple un marco de valores que favorezcan un humanismo socialmente responsable.

3. Elaborar un programa de actualización y reforzamiento dirigido a aquellos profesores-educadores de disciplinas filosóficas que responda al contexto de cada grupo a fin de habilitarlos en diseño curricular y en didáctica de la filosofía.

(b) Con respecto al papel de docente:

1. Buscar profesionalizar su práctica docente a través de estudios formales de didáctica.

2. Generar talleres de intercambio de experiencias didácticas en el contexto de la enseñanza de la filosofía a nivel preparatoria.

(c) Con respecto al fortalecimiento de la comunidad profesional:

1. Realizar un padrón de egresados donde la comunidad filosófica guanajuatense se reconozca y pueda compartir experiencias de sus diferentes actividades investigativas, de difusión y de docencia, que sirva para fortalecer la actividad pertinente del filósofo en su comunidad.

2. Promover, desde el periodo de educación universitaria, actividades de interacción con otros centros filosóficos para acrecentar su intercambio, experiencias y conocimientos que sean favorables para el caso de la enseñanza de la filosofía en la educación media superior.

REFERENCIAS

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005) Los profesionistas de Guanajuato

En:

http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/prof_ent/Prof_Gto.pdf

Descarga: 25/5/2010

Ponencia 7: *El entorno de la enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres del Distrito Federal*

Francisco J. Concha Leal¹

El Colegio de Bachilleres es y ha sido una institución de enseñanza medio superior de gran trascendencia en la ciudad de México. A sus más de treinta años de fundado sigue estando a la altura de las necesidades humanas y culturales de la sociedad mexicana. Esta institución se ha caracterizado desde su fundación por la constante presencia de sus egresados en la solución de problemas sociales, por la conciencia política de sus trabajadores y la unión y fortaleza de su Sindicato el cual cuenta con una gran capacidad política necesaria para lograr acuerdos a favor de sus agremiados y no agremiados. La consciente preparación y profesionalización de su planta docente, han sido una constante en el afán de poseer las herramientas pedagógicas que permiten una mejor preparación de sus estudiantes, con intención de proveer de herramientas a éstos para que les ayude a seguir con sus estudios o en su defecto incorporarse al campo laboral, siempre con un gran sentido de la ética, la política, la cultura y la responsabilidad social. La honestidad, la integridad, el respeto, y el servicio entre otras cualidades, son la base del fundamento ético, de su personal y de sus autoridades. Ética que se ha venido transmitiendo de generación en generación, por los servicios de la institución y por sus docentes a los estudiantes; el egreso de éstos va acompañado de una formación laboral, científica y humanista, de un espíritu consciente de esfuerzo, trabajo y perseverancia, en el afán y necesidad de alcanzar sus metas y de compartir sus logros con la comunidad y con sus familiares.

¹ Profesor de tiempo completo en el Colegio de Bachilleres.

La solidaridad entre sus agremiados sindicales en tiempos de huelga, es algo que no se debe pasar por alto; así mismo el respeto y comprensión de sus compañeros no agremiados, la disposición de las autoridades por respetar los acuerdos llegados junto a la representación sindical, son la prueba de que la visión y único propósito de este Colegio ha sido el beneficio de sus estudiantes, que son y serán el objetivo primordial de todos los movimientos laborales, de las modificaciones estructurales, y de las reformas educativas que ha llevado a cabo esta honorable institución. Por lo tanto, todas las negociaciones de cualquier tipo en el Colegio de Bachilleres, están enmarcadas en la Constitución Mexicana y en las Leyes Laborales que rigen las relaciones patrón-trabajador establecido en un Contrato Colectivo de Trabajo.

Sin embargo, el Colegio de Bachilleres en su integración a una reforma educativa mundial denominada en México *RIEMS*, ha venido implantando en sus programas de estudio, en el quehacer pedagógico y en sus relaciones laborales dicha reforma. En ningún momento en la historia del Colegio había sido unilateral cualquier modificación a ninguna de estas partes, y parece que la implantación de la *RIEMS* tiene en su esencia este proceder, digo esto, ya que ha nadie se le consultó la posibilidad de los cambios a que ésta esta obligando.

La explicación que se nos da es una justificación de alcance mundial, nos dicen que: la visión y el propósito educativo han sido rebasados por los adelantos tecnológicos y es necesario que México se adapte a éstos o corre el riesgo de quedar en el atraso; que las relaciones económicas mundiales y la ya desgastada dependencia de nuestro país hacia los más poderosos del mundo, nos obliga a entrar en un universo, ya no de competitividad, sino de servicio para pagar la deuda económica de México a los bancos mundiales.

Otra justificación que se da para la implantación de esta reforma en Bachilleres, es que de los egresados del Colegio son pocos los que siguen sus estudios universitarios, pues como se sabe, se carece de pase automático a alguna universidad; además

de que en algunos subsistemas, no tiene acceso la transversalidad (UNAM); que el bajo nivel económico de su población estudiantil no le permite pensar en una universidad de paga para su profesionalización. Por lo tanto, como es escasa su preparación laboral, es necesario ampliar el espectro técnico laboral como producto final en ellos. Con esto no quiero decir que el futuro sea totalmente opaco para estos estudiantes, pero sí, más difícil. Existen algunas universidades que aunque no dan pase automático a los egresados de bachilleres, sí la posibilidad de que éstos como cualquier otro egresado de cualquier institución preparatoria, pueda seguir con sus estudios; pero, ¿podrán acreditar el examen de admisión a la universidad, ahora que se han cambiado los planes de estudio y los créditos finales posiblemente no sean los que se requieren para un examen universitario y cuando lo que se les transmite a los estudiantes no es conocimiento, sino la capacidad de realizar o resolver los problemas que se les presenten? ¿Será que se sabe lo que se está pretendiendo hacer? pregunto a las autoridades de mi Colegio.

Súmmum jus, summa injuria, los directivos de nuestra institución, al querer aplicar esta reforma, han impuesto de manera unilateral normas; no han tomado en cuenta a la planta académica, a los administrativos, ni a la organización sindical. *La Reforma* como ella misma se dice, es una imposición y como implante no forma parte de este organismo institucional, además de deformar su forma natural, tarde o temprano él como cualquier organismo la tiene que expulsar, así obra la naturaleza cuando se atenta contra ella, al crear anticuerpos se repele el cuerpo extraño.

La Reforma nos hablan de una libertad pedagógica, pero es una libertad atada a un objetivo avalado por instancias extranjeras, *sub lege libertas*, una libertad pedagógica atada a una ley que no es natural sino impuesta, condicionando el trabajo a futuro sólo si se está certificado.

Quisiera pensar que me equivoque en mi juicio, y que las reformas hechas por el Colegio de Bachilleres son las correctas, que

el resultado final al término del bachillerato de nuestros estudiantes, será el de individuos (no productos finales) con la capacidad de desarrollar todo su potencial para acceder a lo que promete esta reforma: la posibilidad de no tan sólo trabajar en las 29 capacitaciones laborales que ha innovado el Colegio, sino también contar con los créditos necesarios requeridos para presentar un examen de admisión a cualquier universidad y que el resultado de los programas de estudios basados en *competencias* sean los suficientemente productivos, para que den al estudiante las mismas oportunidades que a cualquier otro egresado del Sistema de Bachillerato para progresar en el ámbito laboral debido a saberse con la capacidad y habilidad, aunque no con el conocimiento intelectual suficiente

Sería bueno saber que el objetivo de esta reforma son los estudiantes y no las empresas las beneficiadas, que los ajustes llevados a cabo por nuestras autoridades sean de buena voluntad y convenientes para el trabajador, que el no pedir ni tomar en cuenta su opinión sea necesario para el bien de éstos y de todos, que la participación y el apoyo en esta implantación fuera para avalar si ésta es viable o no, y no nada más para aplicar los cambios que por ella han hecho.

Quisiera estar equivocado y creer que la desconfianza hacia mis compañeros dirigentes sindicales no es justificable; que la creación de nuevos grupos de resistencia es tan sólo una forma de demostrar que existe conciencia política y que es necesaria para la buena relación de todos; que las diversas opiniones son para enriquecer y no para dividir, menos para imponer; que el futuro del trabajo docente no será amenazado por la imposición de la profesionalización (diplomados y especialidades... ¿en qué?) Que en muchos de los casos no ha nacido del deseo personal, bajo la advertencia de que si éste no se lleva a cabo hasta su “feliz” término se le cobre al mismo trabajador; que la libertad de ser maestro no será condicionada por una ideología mercantilista y globalizada a la que nos veríamos obligados a pertenecer; que la tan famosa

problemática situada, no sean situaciones aisladas en las que no todos los estudiantes se habrán de encontrar, y que aún así la competencia se desarrolle con la información que según nosotros debamos dar; que es necesario el esfuerzo de la adquisición y mantenimiento del conocimiento dentro del saber ser y hacer como algo realmente importante pues lo ha sido durante toda la existencia de la historia humana; tan importante como lo es hoy el manejo de la técnica.

Entiendo que los tiempos cambian, y que los tan deseados avances tecnológicos nos han alcanzado y hasta rebasado, dejándonos obsoletos para muchos como los transmisores de conocimiento, ese temor de ser sustituidos por la maquina es ya una realidad, y ha sido gracias al conocimiento, a lo mismo que el día de hoy se le niega el derecho de existir y se le denigra con el nombre de transversal, como lo es el conocimiento filosófico.

Lo preocupante en este caso dentro del Colegio de Bachilleres, es que si bien, la resistencia a las modificaciones que puedan tener matices unilaterales han sido fuertemente refutadas por la comunidad académica y administrativa, al grado de llevar a la comunidad en diversas ocasiones al estallido de huelga, en este caso de la Reforma que ha dado lugar a la reducción de horas curso, a la amputación de academias y asignaturas y a la implantación de nuevas reformas laborales, los organismos que forman al Colegio de Bachilleres no han tenido la fuerza ni la convicción de unirse y pedir verdaderas cuentas a todas estas sorpresivas modificaciones, Además de la desorganización que hay por imponerla con rapidez, así como la falta de personal adecuado para impartir las nuevas materias; la improvisación de maestros que imparten asignaturas diferentes a su profesión y la inoportuna y mediocre capacitación que se nos da para conocer los programas nuevos y echarlos a andar.

La débil oposición en el entendimiento a no comprender las intensiones de esta Reforma, es debida también a la gran desconfianza que existe por parte del trabajador hacia sus autoridades en

este proceso, la desinformación y las modificaciones hechas sin previo aviso han dado lugar a no saber que está sucediendo, cómo se está haciendo, ni cómo se tiene que aplicar, al mismo tiempo ha tenido como resultado una marcada división entre autoridades y trabajadores y a la posible desaparición del sindicato como representante real de los intereses laborales de estos últimos.

Por otro lado, la incorporación de algunos de mis compañeros filósofos a la Reforma, algunos por la necesidad de trabajo, aunque no muy convencidos, y otros realmente convencidos de que lo que están haciendo es necesario y benéfico, no sólo para los estudiantes, sino para la enseñanza de la filosofía en general. Sus argumentos son el que “la filosofía es un aprendizaje para la vida y por ello se necesitan las competencias” que por “habilidades filosóficas” se entienden “el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo”, que por “formación de ciudadanos” estamos hablando de “seres éticamente responsables y comprometidos” pero ¿con qué o con quién?,

Entiendo que la filosofía no aporta actitudes para obedecer y conformarse con la realidad en que se vive, la filosofía analiza y reflexiona la realidad en que el ser se desenvuelve y no tiene fin ni principio preestablecido impuesto por alguna ideología, mucho menos por intereses personales o de grupo, por lo tanto no cabe en el perfil de “desarrollo humano” en “ética y civismo” en el desarrollo tan sólo de “competencias” y por lo tanto, se encuentra fuera del ámbito de las Ciencias Sociales. Tenemos claro que los modos de producción y de comunicación se han modernizado de tal manera que ha sido inevitable la globalización, y la tecnocratización de la educación, es decir de la mentalidad de toda la sociedad, no podemos negar esta necesaria transformación o prescindir de ella en la población estudiantil o en nuestros programas de estudio. Sin embargo, el Colegio de Bachilleres no tiene la infraestructura ni el equipo necesario que requiere el uso de las TIC’S como herramienta pedagógica, solicitada enfáticamente en la RIEMS.

Nuevos males se presentan en nuestro mundo, nuevas enfermedades como novedosos descubrimientos para su cura, nuevos alimentos y con ello bastantes problemas a resolver. La producción de toneladas de material no reciclable ha venido dañando nuestro ecosistema; la destrucción de la capa de ozono por el incesante calor y emisión de gases producto de las industrias que tienden a hacer más cómoda nuestra vida. Todo esto gracias a la supuesta ayuda de la ciencia y los tan preciados adelantos tecnológicos. Las ciencias en las que nuestras universidades se mostraban orgullosas han tenido que ser modificadas con nuevos nombres, encaminadas a analizar y resolver los retos que se presentan a nuestros ojos. La necesidad de una ética mundial que nos ayude a mantener vivas las especies que habitan este planeta, y la conservación de la fauna, es posible si el quehacer filosófico se extiende en nuestras escuelas, desde la primaria hasta las universidades, en todas las áreas, no de forma transversal, sino real y verdadera, con fundamentos lógicos y racionales, teóricos y prácticos, útiles para el ser humano, para la sociedad en la que vive, para México, para el mundo. Es sabido que la Filosofía ha sido un filtro racional entre lo socialmente posible y lo humanamente alcanzable. La convivencia humana y el equilibrio de poder tienen mucho que ver con los adelantos de la ciencia y gracias al ejercicio filosófico es que estas dos la convivencia y el equilibrio, han podido mantenerse, y es imprescindible no dejarlo perder.

No hay necesidad de la amenaza destructiva de una bomba atómica, para poner atención a nuestra dolorosa y preocupante realidad, el poder bélico hoy, no es más peligroso que el poder económico, ni más real que el poder del manejo de la técnica.

La necesidad de una Reforma mundial se presenta ante nuestros ojos, una reforma que nos pide que abramos la mente a una nueva idea de conciencia, a un análisis real y verdadero del desarrollo que como comunidad la humanidad ha venido creando. No a una Reforma técnica empresarial, sino a una reforma de la técnica, de la ética y de la conciencia humana.

Es necesario parar, no puede ser posible que se nos pida trabajar para alcanzar las metas económicas de países imperialistas, con la falacia de que el desarrollo es para nosotros si sabemos producir más. Estamos ahogando al mundo con tanta mentira y basura ideológica. No es posible que nos pidan aprender a manejar las maquinas que nos han hecho obsoletos como seres pensantes, no soy de la idea de que tenga que modificarse la historia para beneficio ajeno, no creo que sea sano para ninguna sociedad civilizada decir que el conocimiento no es sustentable y que por ello se mutile de la posibilidad de obtenerlo y de la memoria de la humanidad.

Lo peligroso del quehacer filosófico es que, si no es transmitido con honestidad y ética profesional, puede dar lugar a la creación de estados mentales irreales, como el que está teniendo lugar en este momento en el mundo, pero que quizá hasta más peligroso que quitar la filosofía de los programas educativos, es vivir en la falacia política y publicitaria como una supuesta verdad. El sueño de una fraternidad mundial de muchos filósofos y pensadores, se ha hecho realidad, el contra método de Feyerabend es hoy una realidad monstruosa, con beneficio para unos cuantos, el cambio se dice es progresista y necesario pero, ¿necesario para quién? Y ¿Creado por quién? ¿Es una Nueva utopía de Estado? ¿Una República mundial?

Una Nueva República mundial, que no tendría nada de utópica, pues el hacer no es sólo por el desprendimiento de todos por un propósito espiritual con el fin de ser buenos, ¿acaso alguien desdeña de obtener más ganancias de las que hasta hoy percibe con el control humano gracias a los adelantos de la tecnología?

¿Es quizás el cambio de paradigma una necesidad, un resultado de la dialéctica hegeliana? ¿Será que la filosofía pueda ser usada en contra de ella misma, por el más hábil y competente retórico? ¿Acaso, ha sido una fantasía, de la que el filósofo tiene que despertar? O ¿realmente la falacia *ad populum* es realmente efec-

tiva a tal grado que pueda más que la verdad? y Quizá más grave tal vez tengamos razón en todos los argumentos que se viertan en este coloquio, pero como dirían nuestras autoridades secretariales, “la Reforma ya está y no se puede echar atrás todo lo ya trabajado” ¿Será?...

Filosofía para qué, o para quién, eso esta en nosotros encontrar una respuesta y en el tiempo, juzgar si estamos ciertos en nuestro juicio o de otra manera la Reforma tendrá que reconocer que se ha acertado a un cambio de paradigma sin haber nacido de la mente de un filósofo, pero si, del quehacer de la filosofía y de los elementos lógicos y ontológicos que la caracterizan a saber el análisis y la reflexión.

Ponencia 8: Esbozo de la situación de la enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares del Distrito Federal

Arturo Hernández Sánchez¹

Introducción

En primer lugar debemos señalar que estamos a un año de haberse implementado la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) (Ciclo 2009-2010), lo cual ha traído dos proyectos diferentes en relación a la enseñanza de la filosofía en las preparatorias o bachilleratos particulares o privados. Por un lado podemos ver a las preparatorias incorporadas a la Universidad Nacional Autónoma de México que siguen sus planes y programas de estudio, y no se sumaron a la RIEMS; por otro lado, tenemos a las preparatorias incorporadas a la Secretaría de Educación Pública federal (SEP) en su nivel de Educación Media Superior, y que siguen los planes y programas de estudios que propone la Dirección General de Bachillerato (DGB).

En este sentido, las preparatorias particulares del Distrito Federal han quedado en medio de la encrucijada de incorporarse a la SEP o a la UNAM, principalmente. Cada colegio o institución, según sus intereses se inclina por una o por otra propuesta. Sin embargo, la UNAM por medio de su supervisión mantiene un control, datos e información de los docentes que imparten las asignaturas filosóficas, además de supervisar los planes y programas de estudios. Por otro lado, la SEP, que hasta el año 2008, según diversos documentos, presenta diversos problemas para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) y la

¹ Docente en el Instituto de Educación Media Superior del D. F. Plantel Gustavo A. Madero 1 y el Colegio Inglés Michael Faraday. Integrante del CCMF e IXTLI-AMPFEMS A.C.

certificación de docentes que imparten en el nivel medio superior en preparatorias privadas, con una calificación promedio de 20 de 40 puntos. Lo cual nos muestra el desorden que existe dentro de la SEP para tener datos sobre este nivel educativo.

Sin embargo, pese a la mala organización de la SEP, hay diversas organizaciones que podrían dar datos e información sobre la situación de la filosofía en las preparatorias particulares, por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Observatorio Ciudadano de la Educación.

Ahora bien, calcular la situación de la enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares, en este momento, es sumamente difícil; sin embargo, haremos un esbozo, a partir de la reflexión y una crítica a la SEP por sus deficiencias en la Subsecretaría de Educación Media Superior. Por otro lado, conoceremos y haremos una crítica, de forma general, a los planes y programas de estudio que tienen cada sistema de educación, y a los cuales están incorporadas, principalmente, las diversas preparatorias particulares.

a) ¿Cuál es el marco general del bachillerato nacional?

El contexto nacional de la situación del nivel preparatoria, no es alentador, por el contrario, observamos un panorama muy desolador:

Nota curiosa², en declaración para el diario *El Universal*, el subsecretario de Educación Medica Superior, Miguel Székely Pardo, el 21 de agosto del 2007 dice que: "...Se estima que en escuelas particulares hay una matrícula de 734 mil 225 alumnos, que representan 20 por ciento de los tres millones 658 mil 754 alumnos que cursan ese nivel en el país", detalló el funcionario.

² http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_25987_not398_abre_sep_siti

Como podemos ver, en el 2007, *2 de cada 10 estudiantes que estudian el bachillerato lo hacen algún Colegio o Institución privada o particular, los cuales deberán de seguir los planes y programas de estudio de validez oficial como la SEP o alguna universidad Autónoma, principalmente.*

La reportera, Karina Avilés, del periódico *La Jornada*, en enero del 2008³, nos dice que: “Aunque en la última década la matrícula de la educación media superior pasó de 2.6 millones a 3.8 millones de alumnos, 41 por ciento de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato no asiste a la escuela. A lo anterior se suma una baja *eficiencia terminal de 60 %*, una alta tasa de *deserción de 15.5 por ciento* y una reprobación de 32.9 por ciento, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP)... Según la dependencia, el problema de la *baja cobertura —de apenas 58.8%—* se debe al aumento de la población en edad de cursar el bachillerato... *Las causas de la deserción y reprobación son multifactoriales. Entre ellas, destacan falta de recursos económicos y de correspondencia entre los planes de estudio y las expectativas de los estudiantes... muchos jóvenes abandonan el bachillerato para incorporarse al mercado laboral y para apoyar a su familia...*”

A partir de un censo y cálculos propios de la SEP⁴, “*la deserción se debe principalmente a:*

1. Los estudiantes no quisieron o no le gustó estudiar con un 40% en promedio

2. Otros estudiantes lo hicieron por falta de dinero o tenían que trabajar con el 35 % en promedio

La SEP⁵ en septiembre del 2007 nos dice que: “En relación a las causas de la deserción, en el lapso del 2007-2009 hay una

³ <http://www.jornada.unam.mx/2008/01/03/index.php?section=sociedad&article=027n1soc>

⁴ http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

⁵ http://www.sems.udg.mx/principal/anexos_bgc_may0807/BGC_SEMS-SEP/RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf

eficiencia terminal del 60% y una deserción del 16.6%”. Y qué sucede con el ¿23.4% restante que no aparecen en las estadísticas? ¿Terminan sus estudios posteriormente o simplemente ya no cuentan?

Ahora bien, sobre la enseñanza de la filosofía, nos dice el Observatorio Filosófico en su boletín No 1⁶, que: “En la actualidad, se imparten materias filosóficas en las instituciones oficiales siguientes:

- Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Colegio de Bachilleres en todo el país. En el DF este sistema atiende a más de 90,000 estudiantes.
- Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.
- Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS-DF).
- Preparatorias particulares incorporadas a la UNAM y a Universidades Públicas Estatales.
- Preparatorias particulares que tendrán que ajustarse a lo determinado por la SEP.
- Escuelas preparatorias de las Universidades Estatales.
- Otros sistemas de bachillerato como el CECyT del IPN y el CONALEP.
- Un importante número de escuelas particulares.”

Siendo estas últimas de nuestro interés, las preparatorias o bachilleratos particulares o privados que siguen los programas de la SEP o la UNAM principalmente en el Distrito Federal.

Haciendo cuentas, en México, actualmente hay una cobertura del 60% aproximadamente, de dicha *cobertura el 20% del 60% (el 100%) la atiende la escuela privada, es decir, atiende a 2 de 10 estudiantes*. Por otro lado; la escuela privada, a través de Representantes de la Asociación Nacional de Escuelas Preparatorias Particulares de México A. C. revelaron que para este nuevo ciclo

⁶ <http://observatoriofilosoficomx.blogspot.com>

escolar 2009-2010 hubo una reducción de alrededor de 50% en la matrícula de primer ingreso, lo cual significa que disminuirá la eficiencia terminal en años venideros.

Después de hacer un análisis minucioso, me encuentro con el escalofriante resultado, de que en México solo 4 de cada 10 mexicanos, en edad de cursar el bachillerato, lo terminan, de esos 4 mexicanos, 1 es atendido en una escuela privada y los 3 en una escuela pública. Perdón, no olvidemos a aquellos mexicanos que tienen una edad mayor a la edad promedio para estudiar el bachillerato que no han estudiado, “porque no quisieron estudiar” o por “sentirse obligados a trabajar”.

A partir de lo anterior podemos afirmar que a nivel nacional solo se atiende 6 de cada 10 estudiantes en condiciones de realizar su bachillerato, y que al tomar esos 6 estudiantes como el 100%, se tiene un 60% de eficiencia terminal, es decir, que en realidad sólo terminan 4 estudiantes su bachillerato de 10 en total que podrían estudiar su bachillerato, además de que las principales problemáticas de fondo que genera la deserción es el factor económico. La marginación y el rezago es el panorama esencial de la nación mexicana.

Por último, hay que señalar que la RIEMS, promovida por el Gobierno Federal, a través de la Subsecretaría de Educación Pública, eliminó a las asignaturas de filosofía del Marco Curricular Común (MCC); sin embargo, mediante la movilización de diversos actores, se logró que las autoridades de la SEP emitiera en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 488 publicado en junio del 2009, en donde obliga a las instituciones públicas y privadas bajo el poder de la SEP, a incluir dentro sus planes y programas asignaturas como la filosofía, la ética, la lógica y la estética.

b) ¿Cuál es el marco general de las preparatorias en el Distrito Federal?

En el Diario *El Sol de México*⁷, el 20 de febrero de 2007, Josefina Vázquez Mota, la secretaria de educación pública de ése entonces, afirmó sobre el bachillerato en el Distrito Federal que: "... (En el Distrito Federal, precisó) "nos presenta una contradicción que no es exclusiva de la región: si bien presenta el porcentaje más alto de cobertura, con el 88%, la eficiencia terminal es menor del 60 por ciento". Como podemos ver, hay mucha coincidencia entre la media nacional en relación al Distrito Federal, y que la cobertura no es garantía de la eficiencia terminal.

Mónica Archundia⁸, reportera del periódico *El Universal*, el 7 de julio del 2007 nos dice que: "La oferta educativa a nivel bachillerato en la ciudad de México muestra una situación contrastante que deberá ser atacada en el corto plazo, advierten especialistas, pues aun cuando se tiene una cobertura de 85%, quedan más de 51 mil jóvenes excluidos de esos estudios. Además, la capital registra la más alta tasa de absorción de egresados de secundaria (116.8%) pero tiene apenas 43.6% de eficiencia terminal, lo que significa que un porcentaje muy bajo de los alumnos concluye sus estudios".

Sobre este mismo tema, en el diario *La Crónica* del lunes 28 de septiembre del 2009, en entrevista con el Dr. General de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, Rito Terán Olguín, al preguntarle; "¿Cuál es la eficiencia terminal que tienen ustedes?", (respondió): "En el Colegio de Ciencias y Humanidades, en este ciclo escolar 2008-2009 que terminó en junio, alcanzamos una eficiencia terminal del 54% con base en las historias académicas, un 54% preciso, cierto, me importa subrayar esto porque tomamos muy en serio las estadísticas. Es decir, alumnos que entra-

⁷ <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n178176.htm>

⁸ <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/85264.html>

ron en 2006 y egresaron en junio 2009. Debo destacar que este es el promedio de los cinco planteles, pero en el plantel sur hemos rebasado el 60% de eficiencia terminal”.

c) ¿Cuál es el marco de las preparatorias privadas o particulares en el Distrito Federal?

En primer lugar hay que señalar que preparatorias particulares o privadas son aquellas instituciones o colegios, que cuentan con patrimonio propio, así como su organización, además de cobrar una determinada cantidad de dinero en colegiaturas por sus servicios prestados a los estudiantes.

Ahora bien, las preparatorias privadas, necesitan estar incorporadas a uno de los siguientes subsistemas⁹, ya que no de hacerlo así, estarían sin incorporación o validez, y por lo tanto, serían estudios sin reconocimiento de validez oficial. Aquellas preparatorias que cuentan con estudios de validez oficial son:

1) Preparatorias, bachilleratos particulares incorporadas a la SEP/DGB

2) Preparatorias, bachilleratos particulares incorporados a los Gobiernos Estatales (AEEs)

3) Preparatorias, bachilleratos particulares incorporados a las Universidades Autónomas

En el caso del Distrito Federal las preparatorias o bachilleratos privados o particulares, de mayor demanda, y que son reconocidos oficialmente son:

1) Preparatorias particulares incorporadas a la SEP/DGB.

2) Preparatorias particulares incorporados a la UNAM.

⁹ Sistema Nacional de Bachillerato en México. Diapositiva 4.
<http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/SeminarioHispanoMexicano/SNBMexico.pdf>

d) ¿Cuántas preparatorias están incorporadas a la UNAM y a la SEP?

Cuando una preparatoria solicita su incorporación a la UNAM o a la SEP necesita cumplir cierta normatividad para que sea incorporada, por ejemplo, contar con la infraestructura, el personal docente, etc. En este caso, solo consideraremos a aquellas preparatorias que estén incorporadas a la UNAM o la SEP por ser las de mayor demanda por la ciudadanía o en quien depositan su confianza, además de ser aquellas que se les puede dar seguimiento más fácilmente.

La subsecretaría de Educación Media Superior /DGB reporta en su base de datos de: Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas (EPPI's) en el Distrito Federal.

Delegación y Colegios y/o Instituciones registradas:

Álvaro Obregón 12, Azcapotzalco 4, Benito Juárez 3, Coyoacán 8, Cuajimalpa 7, Cuauhtémoc 14, Gustavo A. Madero 19, Iztacalco 3, Iztapalapa 9, Miguel Hidalgo 7, Tláhuac 3, Tlalpan 13, Venustiano Carranza 2 y Xochimilco 4. Dando un *Total de 108* Colegios o Institutos que están incorporados a la SEP/DGB y siguen sus planes y programas de estudio de preparatoria o bachillerato.

Las asignaturas que se imparte en el SGB de la SEP son:

- 1) Ética y valores 1: primer semestre DGB/SEP
- 2) Ética y valores 2: segundo semestre DGB/SEP
- 3) Filosofía, sexto semestre

Preparatorias, bachilleratos particulares incorporados a la UNAM

Por otro lado, las preparatorias y bachilleratos privados o particulares incorporados a la UNAM no se sumaron a la RIEMS; en este sentido el Rector José Narro Robles, el 9 de diciembre del 2009, se pronunció por que la UNAM no se sumara a la RIEMS argumentando que no es posible medir con la prueba ENLACE a estudiantes que se desenvuelven en condiciones muy diversas (Portada del periódico *Reforma*). Y por lo tanto continuaría con sus planes y programas de estudios que tienen hasta la fecha.

A partir del Catálogo de Instituciones incorporadas a la UNAM, en la página electrónica de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE), se tienen los siguientes datos:

Delegación y Colegios y/o Instituciones registradas¹⁰:

Álvaro Obregón 20, Azcapotzalco 2, Benito Juárez 40, Coyoacán 24, Cuajimalpa 16, Cuauhtémoc 23, Gustavo A. Madero 21, Iztacalco 5, Iztapalapa 9, Magdalena Contreras 6, Miguel Hidalgo 22, Tláhuac 3, Tlalpan 17, Venustiano Carranza 1 y Xochimilco 3.

Dando un total de 212 Colegios que están incorporados a la UNAM y siguen sus planes y programas de estudio. Nota: Hay que señalar que están incluidas universidades incorporadas en DGRI y que no están separadas, pero se pudieron identificar 23, lo cual nos daría, por deducción un *TOTAL 189* Colegios o institutos particulares que imparten bachillerato.

¹⁰ <http://www.dgire.unam.mx/contenido/instituciones/instituciones.htm>

e) ¿Qué se enseña en las preparatorias particulares sobre filosofía?

En las escuelas particulares se enseñan dos paradigmas diferentes, para lo cual explicaremos de forma general cada uno de ellos.

Por parte de las preparatorias y/o bachilleratos incorporados a la UNAM

En los planes y programas de estudio que sigue la UNAM, centrados en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), a la cual están incorporados la mayoría de Colegios e Instituciones, se imparten las siguientes asignaturas, en donde sus contenidos están vinculados directamente con la filosofía;

En cuarto año: Lógica (formal). Con contenidos propios de la lógica y por lo tanto de la filosofía. Sus contenidos son muy amplios y su formalidad, muchas veces impide que se concrete en resultados concretos.

En quinto año: Ética. En su contenido se refleja continuamente la filosofía. Esta asignatura es la que más gusta a los estudiantes por su relación con la vida cotidiana de los estudiantes.

En sexto año- en área 4- opcional: *Doctrinas Filosóficas.* Es el mejor reflejo de la enseñanza de la filosofía, aunque un tanto extenso el programa, dejando poco tiempo para la discusión y la reflexión de problemas prácticos.

A partir de una encuesta aplicada a estudiantes de bachillerato tanto pública como privada (100 estudiantes), la mayoría coinciden en que la forma de impartir las diversas asignaturas de filosofía en especial, introducción a la filosofía, la lógica y doctrinas filosóficas, son muy aburridas por la falta de uso de recursos y estrategias, además de ser muy amplias en sus contenidos, a diferencia de la ética, que la identificaron con mayor aplicación y movimiento, por sus contenidos atractivos y estrategias utilizadas.

Por parte de las preparatoria y/o bachilleratos incorporados a la SEP

En los planes y programas de estudio que sigue la SEP por medio de la DGB, a la cual están incorporados la mayoría de Colegios e Instituciones, se imparten las siguientes asignaturas, en donde sus contenidos no están vinculados directamente con la filosofía:

En primer semestre: Ética y Valores 1. Los primeros dos bloques se relacionan con contenidos filosóficos, sin embargo, los bloques 3 y 4 (Democracia e identidad nacional) se relacionan más con civismo, de forma que queda una mezcla mal hecha, en donde a través del nombre de la asignatura se pretende justificar otra. Sin embargo, es importante mostrar las limitaciones del programa, en donde se disfraza a la filosofía de varios contenidos pero no se concreta la filosofía, la ética y ni la axiología.

En segundo semestre: Ética y Valores 2. En primer bloque nos habla de ética, ciencia y tecnología, en el segundo bloque se aborda conflictos médicos y bióticos, en tercer bloque educación ambiental y en el último bloque toma como centro la conciencia moral. Sin embargo, es importante mostrar las limitaciones del programa, en donde se disfraza a la filosofía de varios contenidos pero no se concreta la filosofía, la ética y ni la axiología.

En sexto semestre: Filosofía. En el primer bloque se aborda aspectos generales de la filosofía, en el segundo bloque los pre-socráticos, en el tercer bloque antropología e materia y forma, en el cuarto bloque el problema medieval, en el quinto bloque el conocimiento y en el sexto la postmodernidad, sin embargo es muy amplio y ambicioso el programa. Es el programa que más refleja lo que es la enseñanza de la filosofía.

Hay que ser enérgicos al decir, que la *Ética y Valores* no son equivalentes a alguna disciplina propia de la filosofía como la ética, axiología, lógica, estética o filosofía. Más bien, en los planes y programas de estudio de la DGB de la SEP es una especie de continuidad de Civismo de secundaria y no propiamente relacio-

nada con contenidos de ética, axiología o filosofía. Y por lo tanto, la filosofía si no desaparece, se ve mermada en estos dos planes y programas de estudio que ha elaborado la SEP.

f) ¿Cómo se enseña la filosofía en las preparatorias particulares? –Estrategias de E-A

Hay que señalar que muchos docentes que enseñan en escuelas públicas enseñan en escuelas privadas, sin embargo, también hay docentes que solo laboran en escuelas privadas únicamente. Y que la enseñanza de la filosofía que enfrenta la escuela pública, también la enfrenta la escuela privada.

Señalando que hay diversas formas de enseñar filosofía, y que la formación del docente va a influir rotundamente en la forma de enseñar filosofía, y que no podríamos encajonar a una o dos forma de enseñar filosofía, sin embargo, podríamos señalar que estamos en un momento en donde algunos docentes tratan de hacer llegar la filosofía a los estudiantes de manera innovadora y atractiva a través de diversos recursos como películas, diapositivas, *power point*, video, fotografía, etc. Además de recurrir a recursos propios de la pedagogía como las técnicas, métodos y recursos, que van desde el trabajo en grupos, la participación grupal y el diálogo, el vínculo entre la teoría y la práctica, la solución de problemas, etc.

Y por otro lado, la enseñanza tradicional que retoma el texto y el discurso como centro de la enseñanza de la filosofía, de manera dogmática y sin diálogo o discusión sobre los diversos temas que presenta la filosofía.

También hay que señalar que los recursos y espacios con los que cuente el docente van a ayudar o limitar el proceso de enseñanza de la filosofía en las preparatorias particulares, así como con los materiales con los que cuente, por ejemplo; con papelográficos, plumones, copias, acetatos, papel u hojas de colores, etc. Así como

con recurso técnico, como lo son computadoras, *cañón*, grabadora, D.V.D., TV. Etc.

Por todo lo anterior, es sumamente difícil, afirmar en qué forma se enseña la filosofía en las preparatorias privadas, habría un sinnúmero de explicaciones y experiencias.

g) ¿Quiénes enseñan filosofía en las preparatorias particulares? –Perfil profesiográfico

El orden y el perfil profesiográfico de la UNAM

La UNAM a través de la DGIRE tiene un perfil determinado para aquellos que enseñan filosofía, en este caso, deben de ser licenciados en filosofía de la UNAM u otra institución con reconocimiento de validez oficial. Por lo tanto, las preparatorias particulares incorporadas a la UNAM deberán de tener licenciados en filosofía impartiendo las diversas asignaturas de filosofía.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que los que enseñan filosofía en preparatorias particulares incorporadas en la UNAM son especialistas en filosofía.

El Desorden sobre el perfil profesiográfico en las preparatorias privadas incorporadas a la SEP

A diferencia de la UNAM y la DGIRE, la SEP no cuenta con un perfil específico en su página de Internet, lo cual se debe al desorden que tiene en casa, y lo cual confirma la poca organización y poco control que tiene sobre diversos subsistemas tanto en el nivel público como el privado.

En este sentido, cabe mencionar que en mayo del 2008 (Reforma) la SEP hizo una investigación sobre el perfil docente de los profesores que imparten clases en preparatorias privadas incorporadas a la SEP y tuvo como resultado: “ ... obtuvieron 20 puntos de los 40 propuestos... llegando a la conclusión de que *los bachi-*

lteratos privados no cuentan con el personal docente calificado para dar el servicio educativo... Lo anterior, significa que la mayoría de los planteles incumplen con la normativa que establece el Acuerdo Secretarial 330, que exige que los docentes deben ser profesionistas titulados, contar con un título de maestro normalista, Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado”.

Nos atrevemos a decir, que en México en los diferentes subsistemas y universidades autónomas que cuentan con bachillerato, las personas que enseñan filosofía en el bachillerato, no necesariamente son personas especializadas en filosofía, ya sea licenciatura, diplomado, especialidad, maestría o doctorado, sin embargo en algunas instituciones de educación, como es el CCH, la ENP, el IEMS, solicitan el grado mínimo de licenciado en filosofía, algunos otros sistemas, por ejemplo la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG) y las Vocacionales (IPN), los que enseñan asignaturas relacionadas con la filosofía son licenciados de diferentes carreras, como pueden ser, sociólogos, historiadores, e incluso, maestros de computación.

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

El OFM manifiesta: “Que el perfil profesiográfico para impartir asignaturas filosóficas dé preferencia, en igualdad de condiciones, a quienes cuenten con estudios formales de Filosofía más avanzados y se emitan los reglamentos correspondientes. Por ello es imperativa la necesidad de apoyar al cuerpo docente de bachillerato. Sin ese apoyo es difícil que puedan desempeñar cada vez mejor sus labores tradicionales de educar a nuestros jóvenes con una sólida formación filosófica. Las autoridades educativas, igual que las asociaciones filosóficas nacionales representadas en el Observatorio Filosófico de México y que tan bien han respondido al llamado a defender el papel de la Filosofía en la educación, tienen el reto aun mayor de apoyar con acciones concretas el mejoramiento de la investigación, difusión y enseñanza de esta disciplina”.

En la vida cotidiana y en las escuelas particulares, enfrentan la misma problemática que en las preparatorias particulares de diferentes Estados de la República Mexicana, en donde los licenciados en filosofía no son suficientes y otros especialistas asumen las asignaturas relacionadas con la filosofía, como lo son historia-dores, psicólogos e incluso orientadores.

h) Variante: sueldos, grupos, capacitación o formación

Hay que señalar que las escuelas preparatorias privadas, en general, son vistas como un negocio, y lo que importa es el capital generado y con ello el prestigio y la calidad educativa, de forma que las colegiaturas populares oscilan entre los \$4,000 a los \$8,000 mensuales aproximadamente. Generando y marcando de forma drástica la división de clases y el tipo de asociación de personas.

Muchas veces los docentes son explotados a beneficio del dueño de la preparatoria particular, al respecto Castañón consideró: “no vamos a mejorar la calidad si lo que buscamos es abaratar costos, por ejemplo, mal pagando a los maestros. No tenemos

un perfil de maestro porque la mayoría trabaja por horas y no recibe una preparación especial. Mi propuesta es que sean de medio tiempo o tiempo completo”. (*La Jornada*, 27 de agosto de 2000).

Otra variante son los grupos que se atienden, ya que muchas veces, pueden ser grupos reducidos, o grupos muy numerosos, que se conforman con un mínimo de 6 estudiantes hasta con 50 estudiantes, la atención y las estrategias van a influir en la medida en que el grupo esté conformado por un menor o mayor número de estudiantes.

Los recursos que brinde la institución o colegio, que regularmente son muy pocos, el docente, muchas veces no puede cubrir gastos extras de papel bond, marcadores, acetatos, plumines, hojas de colores o copias, para darle un dinamismo diferente a la clase.

Sobre la formación o capacitación, la mayoría de las preparatorias particulares no responde a las necesidades reales de los estudiantes y se imparten cursos de formación o actualización que nada tienen que ver con las problemáticas que enfrenta el docente día con día, por otro lado, las autoridades de colegios o instituciones privadas tratan de ahorrar lo más posible en este rubro para lo cual meten a todos los docentes, incluyendo a los de secundaria, a un mismo curso.

Como podemos ver, las problemáticas que enfrentan las preparatorias son muchas, y que a pesar de todas ellas, hay docentes enseñando filosofía, para lo cual, se necesita un diagnóstico a fondo para poder tener un impacto real y comenzar a transformar la situación de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior a nivel nacional.

i) ¿Cuál es el impacto de la RIEMS hasta esta fecha para preparatorias públicas y privadas?

La situación de la enseñanza de filosofía a nivel nacional se puede perfilar con las declaraciones que enseguida reproduciremos; que

podemos aplicar para el Distrito Federal en sus escuelas públicas y privadas de bachillerato.

Acuerdo 488 solo en papel¹¹. Aunque fue un logro que la Secretaría de Educación Pública (SEP) reconociera que la filosofía es una de las disciplinas básicas del bachillerato, eso se ha quedado sólo en el papel, denunció Guillermo Hurtado Pérez, director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la inauguración de la versión 15 del Congreso Internacional de Filosofía en el Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC) de esa casa de estudios... “no hemos visto que se recuperen las asignaturas de filosofía perdidas en los diversos subsistemas de bachillerato... Cuando reclamamos a la SEP que cumpla con su compromiso, hemos recibido la respuesta evasiva de que eso depende de los subsistemas educativos. No hay que olvidar que, de acuerdo con el modelo educativo de las competencias defendido por la SEP, las referidas a la filosofía pueden impartirse sin que haya materias de ésta como lógica o ética y por lo mismo pueden ser impartidas por profesores sin estudios formales en filosofía... A las autoridades educativas — expresó Hurtado — les decimos de manera respetuosa, pero firme, que eso no es correcto. La filosofía no se aprende en las clases de inglés, cómputo o educación física, sino en clases impartidas por filósofos”.

Incumple la SEP pacto sobre obligatoriedad de disciplinas filosóficas en prepa: expertos. 24 de febrero del 2010 La Jornada. Integrantes del Observatorio Filosófico de México (OFM) denunciaron que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se niega a cumplir el acuerdo mediante el cual se considera obligatorio la impartición de disciplinas filosóficas y humanísticas en el bachillerato nacional... Los académicos alertaron que en varios bachilleratos del país existe la tendencia a excluir esas disciplinas en la formación de los estudiantes, con base en la Reforma Integral para

¹¹ En el Periódico *La Jornada* del día Martes 26 de enero de 2010, p. 5:

la Educación Media Superior (RIEMS) emprendida por la SEP... Sin embargo, luego de nueve meses de la publicación de dicho acuerdo, “no vemos voluntad política ni educativa de que esto se cumpla”, expresaron Vargas y Torres. Agregaron que si bien la dependencia no puede obligar a los sistemas de educación media superior a impartir dichas materias, sí tiene la capacidad para recomendarlo con el argumento de que se trata de un decreto oficial... El investigador Vargas Lozano asegura que “El segundo pretexto que la SEP dio al Observatorio es que la SEP no podía obligar a las escuelas a adoptar este acuerdo. Y con ello aludieron a la autonomía de los subsistemas de bachillerato”.

El jueves 11 de marzo de 2010, *el* coordinador del Observatorio Filosófico de México, Gabriel Vargas Lozano¹²: “El 5 de febrero pasado, una comisión del Observatorio Filosófico de México se reunió con el subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Miguel Ángel Martínez, para entregarle una carta dirigida a Alonso Lujambio y a él mismo, en protesta por el incumplimiento del acuerdo 488 que reconoce el área de humanidades y el carácter obligatorio de las disciplinas filosóficas, suprimidas injustificadamente por las autoridades”.

En la reunión, que fue grabada, el subsecretario respondió que no estaba entre las competencias de la SEP obligar a los subsistemas a respetar los acuerdos secretariales. Unos días después, sin embargo, declaró a *La Jornada*: el “compromiso firme de SEP para cumplir el acuerdo que garantiza la impartición de disciplinas filosóficas en las instituciones de enseñanza —públicas y privadas— que se sumen al Sistema Nacional de Bachillerato” (25/2/10). Sobre el incumplimiento del acuerdo, para muestra un botón: en el Colegio de Bachilleres, zona metropolitana, se inició un nuevo ciclo en agosto de 2009 y no se incorporó ninguna de las disciplinas filosóficas y en vez de ello, implantó un curso denominado

¹² www.ofmx.com.mx.

Construcción de la ciudadanía... El siguiente ciclo escolar se iniciará el 16 de marzo y se agregará otra denominada *Formación humana*. Es decir, han hecho caso omiso del acuerdo que derogó la *transversalidad*. Desde la publicación del acuerdo en el *Diario Oficial de la Federación*, el 23 de junio de 2009, hasta hoy han transcurrido más de ocho meses y ninguna de las disciplinas filosóficas se ha incorporado.

Emplazamos públicamente a que la subsecretaría responda a nuestro escrito y sea congruente entre las palabras y los hechos.

El 7 de abril del 2010, el Consejo Universitario de la UNAM, envió un comunicado al Secretario de Educación donde se manifiesta que¹³:

1) Su absoluta convicción de que la enseñanza de la filosofía, de las humanidades y las ciencias sociales en general, es fundamental para la formación de los estudiantes de los niveles previos a la educación superior.

2) Su preocupación de que la enseñanza de la filosofía no fue considerada inicialmente como un capítulo expreso en los contenidos de la llamada "Reforma Integral de la Educación Media Superior", y en razón de que los acuerdos para *su inclusión no han sido puestos en práctica plenamente*.

3) Su solicitud de *que se implanten todas las acciones que aseguren que no existirá merma alguna en la enseñanza de los contenidos de las ciencias referidas*, y en particular, de que se dé pleno cumplimiento al acuerdo 488 de la propia Secretaría publicado en el Diario oficial de la Federación el 23 de junio de 2009. Dicho acuerdo dispone sustancialmente:

a) La obligatoriedad de las disciplinas filosóficas de Ética, Estética, Introducción a la Filosofía y Lógica a nivel bachillerato.

b) La separación de las Humanidades de las Ciencias Sociales, al ser cuerpos distintos de conocimiento.

¹³ (<http://www.ofmx.com.mx/>) y *La Jornada* del 8 de abril del 2010

j) Irregularidades en preparatorias relacionadas con la SEP

Venta de certificados. Irregularidades en el control de planteles con RVOE y venta ilegal de certificados de bachilleratos (23/julio/2008)¹⁴. "Lo que hicieron estas escuelas fue acudir a algún particular que tenga un RVOE y bajo ese registro, el dueño del RVOE les vende los certificados, y la denuncia que presentaron es que los precios van de seis mil a 10 mil pesos", expuso.

*La prueba ENLACE*¹⁵. La Secretaría de Educación Pública dio a conocer hoy el resultado de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que, por primera vez, se aplicó en el nivel de Educación Media Superior del 22 al 24 de abril pasado (2008), a los jóvenes que cursan el último grado de bachillerato o preparatoria... Santibáñez Romellón, explicó que en este examen se cubrió al 90 por ciento de los alumnos (808 mil 346 jóvenes) y el 98 por ciento de las escuelas (11 mil 191 planteles)... Respecto al privado, 41.4 por ciento insuficiente, 37.1 por ciento elemental, 15.1 por ciento bueno y 6.3 por ciento excelente.

70 y 80% de estudiantes de preparatorias particulares no aprueban. En una noticia periodística¹⁶ de *El Sol de México* en el 2008, nos dice que: En 27 de las 32 entidades de la República, entre el 70 y el 80 por ciento de los estudiantes de preparatorias particulares no pasaron con calificaciones satisfactorias en matemáticas, ya que tiene conocimientos 'insuficientes' y 'elementales', según el ranking de la prueba Enlace para este nivel educativo. Por otro lado, la prueba arroja resultados no muy alentadores en comprensión de lectura, ya que el 40 por ciento no sabe interpretar los textos... En entrevista, Miguel Székely, subsecretario de

¹⁴ <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/366808.denuncia-sep-traffic-de-certificados-de-bachi.html>

¹⁵ <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article3302>

¹⁶ <http://www.oem.com.mx/elsoldemexico/notas/n827930.htm>

Educación Media Superior, reconoció que *la SEP no tiene facultades para obligar a las instituciones de educación privada a mejorar sus estándares de calidad y su trabajo se limita a verificar que cumplan con la normatividad en términos de infraestructura y docencia*. ‘La secretaría no tiene la facultad para tomar una acción determinada en un plantel que presente niveles de insuficiente’, aseveró.

Fraude de preparatorias privadas. (Revista *Contralínea*, Paulina Monroy, Diciembre 2009). Entre enero de 2000 y septiembre de 2009, la SEP tenía registradas como incorporadas sólo 565 preparatorias particulares —poco más del 10 por ciento— de las 5 mil 500 que existen. La entidad dice desconocer cuántas instituciones perdieron el Registro de Validez Oficial de Educación; mientras, el subsecretario de Educación Media Superior admite que la autoridad educativa mexicana no tiene control sobre el crecimiento de las preparatorias “patito”... Datos oficiales indican que en México 4 millones de estudiantes asisten a 13 mil instituciones de educación media superior: 7 mil 500 públicas y 5 mil 500 privadas. Tres mil quinientas estarían incorporadas a la SEP... Sin embargo, el subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo, comenta que no hay una contabilidad certera sobre el número de preparatorias que no cuentan con el RVOE... Székely Pardo enumera que además de la inequidad, está el problema de la cobertura y la falta de lugares para que los jóvenes accedan a la educación media superior. A nivel nacional, la cobertura es del 63 por ciento. Por ello, el 37 por ciento de los jóvenes no cursa el bachillerato.

Preparatorias Patito. La SEP en el 2008 supervisó a diversas escuelas preparatorias para conocer su situación, sin embargo, ha reconocido que hay en el país un sin número de preparatorias “patito”, es decir, preparatorias que no tienen RVOE ante la SEP, con un 60% aprox. lo cual genera una problemática mayor al momento en que los padres de familia tenían a sus hijos en alguna

escuela patito. De forma que a partir de esto, se creó una página en Internet para poder conocer las preparatorias con RVOE.

Sobre el RVOE¹⁷:

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) asigna calificación máxima de ciento por ciento a las instituciones que cumplen con la calidad requerida en infraestructura (20 por ciento), contenido (30 por ciento), denominación (10 por ciento) y personal docente (40 por ciento) para cada plan de estudios. Según la SEMS, el promedio nacional para las preparatorias es de 80.26 por ciento.

Los requisitos para que un particular obtenga un *RVOE* son:

1.-Cumplir con la normatividad nacional (artículo 3o. de la Constitución y la Ley General de Educación).

2.-Cumplir con los planes y programas de estudio que la SEP autorice.

3.-Proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales.

4.-Contar con:

a. Personal que acredite la preparación adecuada para *impartir educación* y, en su caso, satisfagan los demás requisitos a que se refiere el artículo 21;

b. Instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento, y

c. Planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la *pre-escolar, la primaria, la secundaria, la normal*, y demás para la formación de maestros de educación básica.

¹⁷ <http://e-consulta.com/blogs/educacion/?tag=escuelas-privadas>

d. Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades realicen u ordenen.

PROFORDEMS

El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se inscribe en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Tiene como principal propósito orientar las acciones de formación y actualización docente de este nivel educativo. El PROFORDEMS además, tiene como objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la Educación Media Superior; constituido por una serie de competencias que el docente debe desarrollar, para promover en los jóvenes de nivel medio superior los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual. La oferta educativa del Programa está integrada por el Diplomado en Competencias docentes en el Nivel Medio Superior, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y las Especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *El tiempo se acaba y no hay resultados para la filosofía por parte del PROFORDEMS.*

Conclusiones

En el Distrito federal, imparten clases aproximadamente, un total de 297 colegios y/o instituciones particulares o privados, que siguen los planes y programas de estudios bachillerato o preparatoria.

La SEP se enfrenta ante una problemática mayúscula al no tener los datos ni el control de las instituciones o colegios particulares que llevan a cabo sus planes y programas de estudio, e incluso muestra serias dificultades para sistematizar la organización de

los planes y programas de estudios de preparatorias públicas a su cargo.

En este sentido, cabe destacar que el bachillerato tiene una alta responsabilidad al promover un aprendizaje significativo que retenga a los estudiantes, por otro lado, el bachillerato ha dejado de ser importante para la población joven, ello se puede deber a que no ven pocas posibilidades de continuar sus estudios superiores, que asumen o se les dan otras responsabilidades como el embarazo o el trabajo, y en otros casos, la indiferencia o la apatía hacia el estudio.

La situación económica del país influye rotundamente para que los estudiantes dejen de estudiar, de modo que cambian los libros por el uniforme o la escoba.

En este sentido la SEP/DGB en representación de la Subsecretaría de Educación Media Superior ha sido la principal protagonista de la RIEMS. Dicha reforma se encuentra en el proceso de aplicación, y por lo tanto, no hay estadísticas hasta éste momento de cuántas preparatorias privadas han asumido dicha reforma y sus programas, sin embargo, para que la SEP las certifique deben de cumplir con los requisitos mínimos para ello, entre ellos, llevar a la práctica los planes y programas de estudio que estos emitan, en este sentido, el acuerdo 488 publicado en el Diario Oficial de la Federación en junio del 2009, en donde diversas asignaturas de filosofía fueron aceptadas, entre ellas, la filosofía, la lógica, la ética y la estética.

Ponencia 9: *Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía*

Sylvia Jaime¹

"No sólo mantengo que la filosofía es hoy posible, sino que además esta posibilidad no tiene la forma de la travesía de un final. Se trata, al contrario, de saber lo que quiere decir: dar un paso más. Un solo paso, un paso en la configuración moderna, que vincula desde Descartes, a las condiciones de la filosofía los tres conceptos nodales que son el *ser*, la *verdad* y el *sujeto*".

A. Badiou

Introducción

En los últimos años hemos sido testigos de cómo la política educativa de las autoridades del sexenio 2006-2012, han afectado la enseñanza de la filosofía al imponer una Reforma Integral de Educación Media Básica que lesiona la formación integral del educando al excluir materias básicas (lógica, epistemología, ética, estética, filosofía mexicana) para el desarrollo del pensamiento abstracto, la reflexión y la capacidad crítica; para aplicar una reforma basada en la *educación por competencias*, en pro de homologar los planes de estudio, el Marco Curricular Común, los exámenes de ingreso y las certificaciones de estudio.

Lo anterior ha consternado a nuestra comunidad filosófica al ver mermado el campo de estudios para acceder a nuestras especialidades en un futuro y, sobre todo, la preocupación porque nuestros alumnos realmente egresen con un perfil integral como lo plantea la propia RIEMS.

Las autoridades educativas no consideran que estas asignaturas han coadyuvado a la edificación del México moderno y, en las circunstancias actuales de crisis, adquieren una importancia

¹ UANL Preparatoria 7.

fundamental para realmente alcanzar las *metas* contenidas en la misma RIEMS, como las de:

- Promover la tolerancia intercultural,
- Generar un pensamiento claro del estudiante sobre sus potencialidades y límites,
- Desarrollar habilidades para la crítica fundamentada,
- En fin, formarlo como sujeto que aporta soluciones y otras más que podrían agregarse.

Todos estos aspectos mencionados son susceptibles de reflexión filosófica², como recomienda la UNESCO en los acuerdos de París el 15 y 16 de febrero de 1995.

En lenguaje de Z. Bauman³, contemplamos con asombro que, en las últimas décadas, la educación ha sufrido una grave licuefacción de sus contenidos, se ha adelgazado el curriculum, se han abaratado los contenidos, no solo en la Educación básica, esto ha repercutido también en la educación superior. Por lo que dichos cambios nos obligan a reorientar la enseñanza de la filosofía. La pregunta es: ¿Qué hacer para que las materias filosóficas se articulen al Marco Común de la RIEMS?

Propuestas

Primero que nada necesitamos hacernos una crítica y autocrítica lo más objetiva, sincera y honestamente posible que nos lleve a realizar un análisis de nuestra praxis docente como maestros del aérea

² Desplegando 11 México, D.F. abril de 2009 (Observatorio Filosófico)

³ La caracterización de la modernidad como un “tiempo líquido” —la expresión, acuñada por Zygmunt Bauman— da cuenta del tránsito de una modernidad “sólida” —estable, repetitiva— a una “líquida” —flexible, voluble— en la que las estructuras sociales ya no perduran el tiempo necesario para solidificarse y no sirven de marcos de referencia para los actos humanos. <http://labola.wordpress.com/2008/01/20/modernidad-liquida-fragilidad-humana-y-averia-de-lo-cotidiano-de-zygmunt-bauman-a-sloterdijk-por-adolfo-vasquez-rocca/> BAUMAN, Zygmunt, (2003). *Modernidad líquida*, Editorial FCE, México.

filosófica que nos conduzca a repensar en torno a la docencia que ejercemos en el nivel medio superior; para ello, necesitamos un acto de humildad y reconocimiento de nuestras limitaciones, de nuestra ignorancia; esa ignorancia docta de mirada amplia, que nos muestre un horizonte abierto. Y, como dijera Jacques Rancière, (2003): “...pero en algunas cuestiones relacionadas con los conocimientos que nos invaden, los problemas que vivimos y las situaciones que los alumnos deben afrontar y en los que los docentes no son las personas más sabias ni expertas, los educadores deben reconocer la ignorancia que pone en funcionamiento el potencial intelectual y de búsqueda del alumno”.

Entre los aspectos a revisar propondría:

- a) La metodología y didáctica que estamos usando en la cátedra.
- b) Los resultados que emanan de dicha práctica docente.
- c) Nuestro compromiso moral con nuestros alumnos y la sociedad, específicamente en el Nivel Medio Superior.
- d) Nuestra *vocación* como maestros y a la vez *filósofos comprometidos* con nosotros mismos y lo que abordemos.

Para llevar a efecto lo anterior será necesario hacernos una serie de preguntas que nos llevarán a clarificar nuestra conciencia y a darle a la filosofía toda la entrega que se necesita para reivindicarla, cuyos frutos repercutan en las esferas de nuestra vida y, sobre todo, acordes a los tiempos que nos ha tocado vivir: tiempos de crisis morales, académicas, económico-políticas y sociales.

Ninguno de los presentes ignora que el término: FILOSOFÍA, con frecuencia suele causar cierto impacto para cierto sector de la sociedad. Puede ser de asombro, o bien, de hilaridad. Tal vez se imaginan cuestiones complicadas, libros que difícilmente se entienden plagados de enigmáticas palabras escritas para aquellos espíritus divagadores en busca del “topos uranos” o “en busca del tiempo perdido”, etc.

Desde tiempos remotos, la filosofía ha sido incomprendida y en más de una ocasión vituperada y mal vista por la gente prácti-

ca. El Dr. Irigaray señala que “en una sociedad donde prima lo práctico, lo que produce resultados cuantificables de inmediato, esto de la filosofía y, por extensión, de las humanidades o las letras, es algo que no sirve absolutamente para nada⁴.”

Mientras en varios países de América Latina, sobre todo del cono sur (Argentina⁵, Brasil, Chile, por citar algunos), la enseñanza de la filosofía forma parte de la educación del niño desde las primeras etapas de la vida (LIPMAN Matthew, 1985; Roger-Pol Droit, 2005; Gustavo Santiago, 2006; Dra. Stella Accorinti y Paulo Freire), es absurdo concebir que en nuestro México, se mire con recelo la enseñanza de la filosofía siendo mutilada por una Reforma Académica que relega en segundo plano como materia de *Formación Propedéutica* y, no está mal considerando que las materias propedéuticas preparan al alumno para el estudio de una disciplina; de esta manera la filosofía es excluida de la Formación Básica.

El componente de formación propedéutica enlaza al bachillerato tecnológico con la educación superior; pone énfasis en una profundización de los conocimientos que favorezca el manejo pluridisciplinario e interdisciplinario, de tal modo que se logre una mejor incorporación a los estudios superiores⁶.

Contraposición entre saberes y competencias

Según Philippe Perrenoud⁷ la oposición entre *saberes* y *competencias*, es errónea e injustificada, dado que la mayor parte de las competencias se basan en ciertos saberes, por lo que, no se pueden desplegar competencias sin ellos. ¿Por qué? Porque: no existen

⁴ Miguel Ángel Irigaray Soto. <http://www.fluvium.org/textos/cultura/cul303.htm>

⁵ Cuenta con un: Centro de Investigaciones en el Programa Internacional de Filosofía para Niños (C.I.Fi.N) http://www.izar.net/fpn-argentina/esp_inicio.htm

⁶ Zabala, V.A., *Enfoque globalizador y pensamiento complejo...*, Edit. Graó, España, 1999, p. 28

⁷ Philippe Perrenoud. *Construir competencia ¿es darle la espalda a los saberes?* Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II

competencias sin saberes. Gran parte de los saberes se aprenden fuera de la escuela, en el mundo real y van implícitos en el desarrollo de las competencias y *constituyen saberes básicos*. No hay, pues, *contradicción fatal entre los programas escolares y las competencias más simples o sencillas*.

Analizemos el Modelo Académico del Nivel Medio Superior de la UANL.

Plan de Estudios del Bachillerato General (4 Semestres)

Campo disciplinar	Unidades de Aprendizaje	1er Semestre F/S	2do Semestre F/S
		Área de Formación	
	B P	Créditos B	P
Matemáticas	Matemáticas	5	
Comunicación y Lenguaje	Español	4	
	Literatura		
	Inglés	3	
	TIC	3	
Ciencias Experimentales	Biología y Laboratorio	4	
	Química y laboratorio	4	
	Introducción a la Metodología Científica		

	Laboratorio de Ciencias Experimentales					
Ciencias Sociales y Humanidades	Ciencias Sociales I					
	Ciencias Sociales II					
	Apreciación de las Artes					
	Prob. Éticos del Mundo Actual		3			
	Filosofía					
Desarrollo Humano	Orientación		1			
	Cultura Física y Salud		1			
	Optativa 1					
	Optativa 2					
	Optativa 3					
	Optativa 4					
	TOTAL POR AREA	8	2	5	4	0 7
	TOTAL POR SEMESTRE		32	5	4	7

Campo disciplinar	Unidades de Aprendizaje		3er Semestre F/S		4o Semestre F/S	
	Área de Formación					
	B	P	Créditos	B		
Matemáticas	Matemáticas		0		0	7
Comunicación y Lenguaje	Español					
	Literatura		6			

*Ponencia 9: Cambio de marcha en la
enseñanza de la filosofía*

	Inglés	6	8	4
	TIC			
Ciencias Ex- perimentales	Química y laboratorio			
	Química y laboratorio			
	Física y laboratorio			
	Introducción a la Metodología Científica			
Ciencias So- ciales y Huma- nidades	Ciencias Sociales III	3		
	Ciencias Sociales IV			
	Apreciación de las Artes			
	Prob. Éticos del Mundo Actual			
	Filosofía			
Desarrollo Humano	Orientación			
	Cultura Física y Salud	1		
	Optativa 1			
	Optativa 2			
	Optativa 3			
	Optativa 4			
	TOTAL POR AREA	13 5	5	0 5 3
	TOTAL POR SEMESTRE	33 5	9	3 28 0

FB. Formación Básica. FP = Formación Propedéutica. LE Libre Elección

Observaciones

Como podemos ver:

⊙ 1° Solamente se cuenta con **3** materias relacionadas con la filosofía.

- Apreciación de las Artes (2do Semestre 3 hrs, F. B. 2 créditos)

- Problemas Éticos del Mundo Actual (anteriormente se daba en el 3er Semestre. ahora se imparte en el 1er Semestre, 3 hrs, FB, 2 créditos. Se lleva el mismo texto elaborado por unos Contadores Públicos que hicieron una doctorado en Ética por línea del BID, el contenido y los temas fueron tomados de lo visto. Cuenta con algunos errores garrafales de filosofía: no se ve el acto moral, ni las éticas, se enfoca al desarrollo autosustentable.)

- Filosofía (4º semestre, 3 hrs, F.P.= Formación Propedéutica, 2 créditos)

- 2º El problema está en el contenido de dichas materias el cual deja mucho que desear.

- En Filosofía vemos una antología elaborada por un reconocido maestro, a quien respeto y admiro, cuyo libro en carece de actividades de acuerdo a las RIEMS y cuenta con lecturas como:

- *El ascenso al monte Ventoux* de Petrarca,
- Poesía de Quevedo: *Retirado en la paz de estos desiertos...*

- *El ideal del gentelman* en: John Randall Jr, (1952) *La formación del pensamiento moderno*, B. Aires, ed. Nova.

- y en la 6ª Unidad vemos a Goethe con *Poesía y verdad*, todo esto relacionado con Literatura.

Como ustedes pueden apreciar, el contenido del libro de la filosofía deja muchos temas filosóficos preponderantes fuera del contexto.

Estrategia Tales de Mileto

Visto lo anterior pongo a su consideración la siguiente propuesta que llamaré: “Estrategia “Tales de Mileto””⁸.

¿Por qué? Porque precisamente Tales se distinguió por su sabiduría y, sobre todo, por demostrar que la filosofía tiene repercusiones en la vida práctica, en la vida política y social y en la ciencia (recordemos sus aportaciones) como todos sabemos⁹.

Alain Badiou (2000) observa que *la filosofía existe siempre en condiciones más o menos dramáticas. Trata, precisamente de repensar el drama, el horror, al mismo tiempo que la paz y la alegría...* y así es, estamos en una encrucijada en la que tenemos que salir victoriosos y demostrar a las Autoridades Educativas y a la sociedad en general que hay filósofos para rato y que nuestra quehacer como docentes es de excelencia teniendo mucho que aportar. Nos enfrentamos a un reto académico, para nosotros los filósofos, fácil de vencer.

1. Como señalé al principio, necesitamos hacer una crítica y autocritica y revisión de nuestra práctica docente.

⁸ Fue el primer filósofo griego que intentó dar una explicación física del Universo, que para él era un espacio racional pese a su aparente desorden. Sin embargo, no buscó un Creador en dicha racionalidad, pues para él todo nacía del agua, la cual era el elemento básico del que estaban hechas todas las cosas, pues se constituye en vapor, que es aire, nubes y éter; del agua se forman los cuerpos sólidos al condensarse, y la Tierra flota en ella. Tales se planteó la siguiente cuestión: si una sustancia puede transformarse en otra, como un trozo de mineral azulado lo hace en cobre rojo, ¿cuál es la naturaleza de la sustancia, piedra, cobre, ambas? ¿Cualquier sustancia puede transformarse en otra de forma que finalmente todas las sustancias sean aspectos diversos de una misma materia? Tales consideraba que esta última cuestión sería afirmativa, puesto que de ser así podría introducirse en el Universo un orden básico; quedaba determinar cuál era entonces esa materia o elemento básico. <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/tales.htm>

⁹ Dirigió en Mileto una escuela de náutica, construyó un canal para desviar las aguas del Halis y dio acertados consejos políticos, sin olvidar la anécdota de las aceitunas. Maestro de Pitágoras y Anaxímedes, y contemporáneo de Anaximandro.

2. Implementar estrategias de aprendizaje de cada uno de los temas, que de hecho no se contraponen con la enseñanza por competencias y, compartirlas entre todos los maestros mediante el Observatorio Filosófico o cualquier otro medio.

3. Hacer de nuestra praxis un “aprendizaje significativo” es decir: considerar que el aprendizaje auténtico es el aprendizaje con sentido que intenta el cambio y es aplicable en cualquier momento pertinente de la realidad. Cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural: aprendizaje para aprobar un examen, para llenar el *kardex*, etc.

4. Es muy importante que el maestro se convierta en el *mediador* entre el proceso de aprendizaje y los alumnos, participando en descubrir, crear y recrear el conocimiento. Es menester que el maestro formule estrategias que estimulen al alumno y esté dispuesto y motivado para aprender.

5. Elaborar libros de filosofía accesibles a los alumnos que sean atractivos, objetivos y con actividades donde apliquemos la metodología de la enseñanza por competencias acordes a los tiempos y sin mermar el contenido filosófico (de preferencia en forma colectiva).

Tomando como antecedente la crítica que hace Marx a Feuerbach señalaré que los maestros de filosofía precisamos transformar la enseñanza y enfocarnos un poco más al aprendizaje transformador, reflexivo y crítico.

Por muchos años la mayoría de nuestros alumnos se han quejado del típico *rollo* filosófico que difícilmente entienden y mucho menos asimilan. Apunta la *Mtra. Shirley Florencia de la Campa*¹⁰: *Es necesario actualizar las prácticas en el salón de clases y lograr así un currículo para aprender; para desarrollar y/o perfeccionar las habilidades y las aptitudes. Si queremos estudiantes activos y con mejor capacidad de decisión sobre sus pro-*

¹⁰ <http://www.ofmx.com.mx/ofm/> y <http://ixtliaf.blogspot.com/>

cesos cognitivos, entonces debemos ayudarles a aprender a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Una crítica común a la educación tradicional es lo poco realista que resulta, es decir, no logra preparar al alumno con las habilidades que este requiere cuando egresa para laborar en el mundo de los profesionales, ofreciendo un servicio a la comunidad. La RIEMS nos pide habilidades como: el trabajo colaborativo, el aprender a aprender, la investigación documental, así como el análisis y la solución de problemas. Todas ellas son fundamentales en el diario quehacer y no se contraponen con la enseñanza de la filosofía, al contrario, nos ayudan a mejorar la cátedra.

1. Aprovechar los espacios que nos brinda el Observatorio Filosófico, o cualquier otro medio cibernético, para subir y comunicar experiencias, estrategias de aprendizaje, herramientas de trabajo y recursos didácticos que brinden asesoría, tanto a alumnos como a maestros, dentro y fuera del aula.

2. Otro detalle que es sumamente importante es la «Metodología de la Planeación didáctica».

Hago la siguiente observación: siempre hemos efectuado una planeación de nuestras actividades como docente, ahora, con la RIEMS cambia de nombre y, se nos representa como “metodología de planeación por competencias”. El plan de estudios vigente marca el desarrollo de las mismas, y nos persuade a organizar actividades, relacionando los contenidos con la metodología del aprendizaje, permitiendo al alumno adquirirlas y, los productos que se obtengan será la evidencia para sustentar su evaluación.

S. Tobon (2008) señala a que las competencias son un *enfoque* para la educación y no un *modelo* pedagógico, pues no pretenden ser una representación *ideal* de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar.

La planeación didáctica por competencias incluiría, entre otros aspectos:

- Competencias Genéricas
- Competencias Disciplinarias
- Indicadores de desempeño
- Situación didáctica
- Duración
- Secuencia didáctica
- Material y recursos didácticos a utilizar
- Mecanismos para evaluar las evidencias de aprendizaje.
- Medios y Recursos didácticos

Sin embargo, a lo largo de la historia, comienza el mito de la educación como fabricación: todo educador, sin duda, es siempre en alguna medida un Pigmalión, que quiere dar vida a lo que "fabrica".

Philippe Meirieu¹¹

8. *Transferencia del conocimiento*. Perrenoud¹², confronta los saberes con las competencias, señalado que el arribo de las

¹¹ Philippe Meirieu (2001). La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo (como Pigmalión y su estatua, o Gepeto y su Pinocho) son ejemplos de esos ensueños educativos que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción. Philippe Meirieu, reconocida autoridad en pedagogía, parte del mito de Frankenstein para cuestionar la concepción de la educación como el proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino. Expone que esa perspectiva conduce a un fracaso destructivo, postula que el pedagogo, en vez de ponerse a "fabricar" a nadie, debe operar con las condiciones que permitan al otro "hacerse obra a sí mismo" y ofrece proposiciones concretas orientadas a ese fin de educar sin "fabricar". El autor propone siete exigencias interesantes para que se pueda realizar una verdadera Revolución Copérmica en la Educación. <http://filosofanconedi.blogspot.com/2006/11/resumen-libro-frankenstein-educador.html>

competencias en la educación está íntimamente relacionado al escenario de la economía y del trabajo. Sin embargo, lejos de darle la espalda a los saberes en el contexto de las competencias, estás coadyuvando a darle mayor énfasis al relacionarlas en el contexto socio-económico para transferirlas (*transfert*) a entornos complejos, problemas, proyectos...

Le Boterf, (1924), señala que *las competencias consiste en un "saber-movilizar", pues el hecho de poseer conocimiento o capacidades no quiere decir que se sea competente. Tenemos un sinnúmero de profesionistas que han estudiado hasta varios doctorados, pero, en la vida práctica no los transfieren, no saben pertinentemente hacer uso de los conocimientos. La transferencia de conocimientos se enriquece con la práctica reflexiva en ciertos aspectos de la vida en situaciones complejas. El transfert (es el proceso de transferencia entre docente-alumno-sociedad) puede ser fuerte o débil según la capacidad reflexiva para actuar.*

“Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños”.

Eduardo Galeano

9. *Evaluación*. Evaluar, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje¹³. La evaluación educativa vie-

¹² Philippe Perrenoud. *Construir competencia ¿es darle la espalda a los saberes?* Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II www.redu.um.es/Red_U/m2 (consultado el 21 de Mayo de 2010)

¹³ Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.

ne a ser un proceso que siempre engendra polémicas y diferencias, entre los teóricos de la pedagogía. Comúnmente se define como el proceso de identificar, obtener, interpretar y proporcionar información necesaria para juzgar alternativas de decisión. Los efectos de la evaluación sobre el aprendizaje son, en algunos casos, perjudiciales¹⁴ dado que viene a ser, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o de cualquier otro proceso, un mal necesario.

En lo personal, considero que es difícil efectuar una evaluación objetiva; por lo cual, reflexionando este delicado asunto y, para evitar injusticias y poder efectuar una evaluación lo más objetiva posible, nos valemos de una serie de instrumentos de medición que tratan de reflejar, lo menos subjetivamente, el desempeño de nuestros estudiantes. Lo más efectivo es establecer un método de evaluación continua y lo más posiblemente completa. La realidad es que se tiene que efectuar. Aunque sabemos que la misma acarrea actitudes positivas y negativas, como complejos, ya sea de alta estima o de bajo estima en el muchacho.

Lo malo estriba en que el alumno se preocupe más por la evaluación que por el contenido de aprendizaje, mas por la acreditación de la materia que por la utilidad de la misma y peor sería que lo mismo suceda con el profesor. En ambos casos se limita el nivel de alcance y valor del proceso E-A.

Evaluar, es más que medir el logro del aprendizaje de los alumnos, es considerarlos como amigos y, por qué no, como hijos, a los que estamos preparando para su éxito en la vida misma. Por ello, considero que la mejor evaluación, es formar en el educando la madurez de la *autoevaluación*, enseñar esto a nuestros muchachos, sería un gran avance en su proceso existencial. No hay mejor juez que uno mismo, nuestra conciencia y, nunca sabremos cuanto enseñamos hasta que vemos a nuestros muchachos triunfar como

¹⁴ John Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea Ediciones, 2006, p. 198.

obreros, empleados, profesionistas, hombres de bien, etc. Pero siempre haciendo lo mejor para los otros y para sí mismo.

Aristóteles decía que justicia es “hacer bien lo que se tiene que hacer”, el día que entendamos esto, el mundo sería mejor. Así que, el proceso de evaluar tiene que ver también con la justicia, y yo me pregunto ¿Quién verdaderamente es justo?

J. Biggs (2005) y otros autores distinguen varias facetas de la evaluación entre ellas podemos mencionar:

- ERN (Evaluación Referente a la Norma)
- ERC (Evaluación Referente a Criterios)
- Autoevaluación
- Co-evaluación.
- Evaluación conforme a rubricas.
- Evaluación holística o analítica.
- Evaluación mediante portafolio de evidencias, etc.

10. *Perfil del docente*. La RIEMS enfatiza una serie de cualidades que debemos de tener, entre ellas señala:

• Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

• Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

• Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

• Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

• Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

• Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano.

- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y, sobre todo, *apoya la gestión institucional*.

En ninguna parte del perfil referido hace alusión en relación a un maestro crítico, reflexivo, que aporte soluciones... creo que el maestro tiene la capacidad de construir su propio perfil e ir puliendo en la medida de la práctica, su profesionalismo y compromiso moral y, coincidiría con el Mtro. E. Nicol, en que *“el maestro no nace, se hace”*. Y, como dijera nuestro Freire, precisamos: *Una práctica pedagógica diferente, creadora de espacios de expresión y de re-significación de la vida cotidiana y de emancipación*¹⁵.

Falta mucho por decir, que muchos de Uds. ya conocen, el propósito es el señalado anteriormente. Me gustaría terminar con una frase del Dr. Howard Hendricks (1987) señalada en su libro *Las siete leyes del maestro*:

«Si usted deja de crecer hoy, deja de enseñar mañana. Ni la personalidad, ni la metodología, pueden reemplazar este principio. Usted no puede enseñar desde el vacío. No puede compartir lo que no posee... La enseñanza efectiva viene a través de personas transformadas. Cuanto más transformado, más efectivo como maestro».

Monterrey, N. L. 25 de mayo de 2010

¹⁵ Cfr. “En un régimen de Dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje” en: Paulo FREIRE, (1970), *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.

Bibliografía

- Badiou, Alain (1989). *Manifiesto por la filosofía*. Madrid, Cátedra.
- BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad líquida*, Editorial Fondo de Cultura Económica, México DF, 2003.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España. Narcea Ediciones, pp. 45-52. Archivo: calidaddelaprendizajeuniversitario.pdf.
- Campa, Shirley Florencia de la. *El sentido de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*. En: ¿Filosofía para qué? Coloquio Inter-Institucional sobre la enseñanza de la filosofía en el Nivel Medio superior. 2008. IXTLI, Asociación Mexicana de Filosofía de Nivel Medio Superior, A. C. <http://www.ofmx.com.mx/ofm/>
- Carpintero Molina, Elvira y Jesús A. Beltrán Lera. *Principios básicos para favorecer el «transfert» del aprendizaje en el entorno educativo*. Revista de Psicología y Educación, vol1, N° 2, 2005.
- Cruz Ignacio, Gabriel. *Pedagogía crítica; utopía o realidad*. <http://unserylanada.skyrock.com/1335133540-Pedagogia-critica.html>
- Díaz Barriga (2008). *Elementos básicos de diseño de materiales de apoyo a la enseñanza*. McGraw-Hill,
- Estévez Nénninger, Ety Haydeé (2005) *Enseñar a aprender; estrategias cognitivas*. Paidós, Barcelona,
- Freire, Paulo, (2006). *No hay docencia sin discencia*, en: Antología Epistemología de la Investigación Educativa, UPN, México.
- Freire, Paulo, (1970) *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI.
- Hendricks, Howard G. (2003). *Las siete leyes del maestro*, Portland, Multnomah Press.
- Hendricks, Howard G. (2003). *Teaching to Change Lives*. Portland Multnomah Press.
- <http://ixtliaf.blogspot.com/2010/02/la-escuelas-helenisticas-una-reflexion.html>
- Meirieu, Philippe (2001), *Franskestein educador*. Laertes. Barcelona.
- Miguel Ángel Irigaray Soto. <http://www.fluvium.org/textos/cultura/cul303.htm>
- Pozo y Monereo (1999) *El aprendizaje estratégico*, México, Trillas.
- Rancièrè, J. (2007) *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reforma Integral de la Educación Media Superior. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. <http://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/Home/documentos-y-archivos-de-interes>

Tobon, S. *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. UAG, 2008.

Vásquez Rocca, Adolfo.

http://www.margencero.com/articulos/new/modernidad_liquida.html#_ftn1
(consultado el 24 de mayo de 2010)

Vargas Lozano, Gabriel (1997). *Esbozo histórico de la filosofía mexicana del siglo XX*. UAM Iztapalapa.

Zabala, V.A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Edit. Graó, España.

ANEXO: Cuadro comparativo sobre docencia convencional y docencia por competencias.

DOCENCIA CONVENCIONAL (características)	DOCENCIA POR COMPETENCIAS (características)
<ul style="list-style-type: none"> • Transmisor de conocimiento. • Fuente principal de información • Se considera experto en contenido y fuente de todas las respuestas • Maestro controlador y dirigente de todos los aspectos del aprendizaje • Se rehúsa al avance tecnológico como material didáctico. • El maestro infunde temor y no crea confianza académica a los 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitador del aprendizaje, - Promueve la investigación - Colabora con sus alumnos y los ejerce en la búsqueda del conocimiento. - Maestro Tutor y guía de los alumnos. - Acepta y usa los recursos y materiales didácticos de la tecnología de vanguardia. - Participante del Proceso de Aprendizaje - Enseña a aprender más que im-

Ponencia 9: Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía

alumnos	partir conocimientos.
• Fomenta la memorización, el dictado y la fragmentación del conocimiento.	- Propicia destrezas metacognitiva y fomenta una conciencia
• Provee cuestionarios de apoyo para examen.	- Enseña a los alumnos a construir sus propios métodos de aprendizaje.
• Carece de seguimiento en los procesos de E-A	- Da seguimiento a los procesos de E-A
• No acercan al alumno a situaciones reales.	- El aprendizaje es significativo
	- Evalúa en Relación a Criterios (ERC)
Evalúa Respecto a Normas (ERN)	

Ponencia 10: *Filosofía en el IEMS. Objetivos de aprendizaje y evaluación por competencias.*

Shirley Florencia de la Campa¹

El programa de filosofía del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, está conformado por cinco cursos que pretenden ofrecer una visión integral de esta disciplina a los estudiantes que se incorporan a él. En el compendio de programas de estudios del área de *Humanidades*, se indica que la propuesta programática de las asignaturas filosóficas fue construida bajo una visión lógica y metodológica que armoniza el estudio de la historia de la filosofía con el de las diferentes disciplinas filosóficas.

El primer curso ofrece una *introducción a la filosofía*, diferenciándola de otras formas de conocimiento, especificando la particularidad de sus problemas, líneas de desarrollo e historia. El segundo curso introduce los *elementos de la argumentación*, tales como análisis y construcción de discurso, lógica, retórica, elementos lingüísticos, etc. El tercer curso se enfoca hacia *la ética y los valores*, el desarrollo del juicio moral y reflexivo y la autonomía. El cuarto curso, aborda *la experiencia, fenómenos y juicios estéticos*, y finalmente, en el curso optativo de filosofía política, se da una introducción a las formas de gobierno, la política contemporánea y sus problemáticas.

En cada uno de los cursos, como en el resto de las asignaturas, se pretende que el estudiante desarrolle ciertas *competencias*, es decir, el joven debe tener conocimientos teóricos que puedan ser aplicados de manera práctica al ser apropiados actitudinalmente, resultando en una praxis que mejora y promueve el reconocimiento y la cohesión social. Del mismo modo, los cinco cursos de filosofía se estructuran en objetivos de aprendizaje que deben cu-

¹ Instituto de Educación Media Superior del D. F.

birse en tiempos calendarizados por cada profesor en orden cronológico, no simultáneo.

Esta estructura implica en todos los cursos las siguientes dificultades:

1. Los objetivos señalados no son necesariamente compatibles o pertinentes para el desarrollo de las *competencias* que marca el programa. Esto dificulta que:

2. El profesor pueda señalar claramente los logros que deberán ser alcanzados,

3. Se elaboren materiales, se planifiquen clases y se evalúe el curso apegándose a estos criterios,

4. Delinear la forma como se llevará a cabo la evaluación de las actividades.

Por lo que el profesor de hecho lleva a buen puerto los aspectos y actividades anteriores, aunque sin atender en rigor los objetivos y tiempos señalados de manera oficial.

Los objetivos deberían establecer qué y cómo será evaluado el estudiante, haciendo énfasis en que la evidencia y la conducta del estudiante deben demostrar que aprendió realmente lo que se esperaba de él. El modelo educativo del IEMS desde su creación, ha sido un modelo basado en *competencias*, por lo tanto, lo que se espera del estudiante es un aprendizaje significativo, es decir, que el alumno desarrolle y articule cuatro tipos de comprensiones: saber conocer, saber hacer, saber ser y el saber convivir. Sin embargo, resulta una tarea que depende totalmente de la creatividad, disposición y preparación del docente el establecer indicadores de desempeño para dar cuenta del desarrollo de estos saberes. Los programas de estudio no presentan contenidos mínimos claros, y mucho menos criterios de evaluación. Si bien la evaluación debe centrarse en el reconocimiento de aprendizajes sustantivos del estudiante mediante la atenta observación de trabajos y actividades disciplinares compendiados en un portafolios de evidencias así como en el trabajo de asesoría personalizada, esta observancia debe ser congruente no sólo con los objetivos de aprendizaje, tam-

bién con indicadores de desempeño claros y distintos, reconocibles por docentes y estudiantes y establecidos en función de los acuerdos de la *macroacademia*, a fin de evitar confusiones, diferencias abismales en los contenidos disciplinares que cada profesor atiende en sus cursos y la discrecionalidad en la interpretación de los mismos y de la evaluación.

Sobre esta misma línea, resulta necesario que la evaluación de los cursos se realice de manera real por asignatura y no por objetivos, lo que fortalecería y daría consistencia a la evaluación formativa de los estudiantes. En el IEMS, al inicio de ciclo escolar, cada profesor debe entregar un plan de trabajo para el curso que impartirá. Ahí se detallan esquemáticamente los objetivos que se buscará cubrir en el semestre y las competencias respectivas a cada uno, calendarizando su cumplimiento desde el inicio. De tal forma que, si el programa indica que el curso de *Filosofía 1* contempla 4 objetivos, el profesor deberá designar un número de sesiones para desarrollar las *competencias* correspondientes a cada objetivo, para luego dar paso, de acuerdo a su calendario, al siguiente objetivo y el desarrollo de las *competencias* respectivas. Esta evaluación por objetivos resulta obtusa si se considera que el estudiante no desarrolla las competencias —en los cuatro niveles de “saber”— en tres o cuatro sesiones y continuar con las siguientes sin más, sino que se trata un desarrollo sistemático, formativo y complejo de retroalimentación y evolución que se da a lo largo de todo el curso. ¿Cómo evaluar, por ejemplo, hacia la cuarta semana de clases, un objetivo que indica criterios cognitivos, instrumentales y actitudinales cuando estos no se desarrollan de manera paralela, sino que se van asimilando y ejercitando poco a poco? El estudiante no logra un aprendizaje significativo desde el momento en que aprende nuevos conceptos, sino que debe atravesar por un proceso de conocimiento-instrumentación-asimilación-acción para convertir aquello verdaderamente en un saber.

Para lograr esto, la forma de trabajo con los estudiantes debe implicar actividades de inicio, desarrollo y cierre que sean eva-

luadas con indicadores de desempeño acordes al nivel de desempeño que representan. Las actividades de inicio tratan de rescatar conocimientos previos, dar una base concreta al tema que se introduce. Esto se sigue de un desarrollo teórico, ejercicios y actividades donde el estudiante pueda vincular conceptos con la realidad, apoyándose o refutando los conocimientos previos que se habían recuperado, incluyendo dinámicas y debates grupales, propuestas por parte de los estudiantes sobre ejemplos reales o hipotéticos relacionados al tema en cuestión, reflexión sobre sus propias convicciones, etc. Las actividades de cierre buscan que se conjugue tanto la parte teórica, la aplicación de estos conocimientos y su capacidad de reconocer y reflexionar sobre su propia vida y experiencia al grado de aceptar y comprender su propio contexto y problemática y el de los demás, e incluso aportando propuestas. En una asignatura como Filosofía III (ética), las actividades de desarrollo generan dudas, cuestionamientos, discusiones, diferencias de opinión, etc. Es decir, los estudiantes se involucran, no se mantienen pasivos ni apáticos, muestran verdadera preocupación y hasta ocupación en aspectos que antes tal vez no miraban como cuestionables, como lo sería por ejemplo, una costumbre, creencia, prejuicio y hasta un proyecto de vida a mediano plazo. Este último punto muestra un verdadero conocimiento significativo, no memorístico ni una curiosidad ociosa, sino provechoso para su vida, la convivencia y el reconocimiento del otro.

Es necesario que los docentes del IEMS tengamos claros cuáles son los indicadores de desempeño que debemos atender para ser capaces de establecer matrices referenciales que nos ayuden a evaluar cualitativamente mejor a nuestros estudiantes. Sólo en esa medida, podremos dar a conocer a los jóvenes los criterios mínimos para evaluar su desempeño con base en el programa. Se les hace partícipe, desde el inicio de qué es lo que al final del curso deben conocer, deben saber hacer, deben poder reflexionar e identificar y sobre qué cuestiones deben ser capaces de proponer y ampliar sus horizontes. Periódicamente, también es necesario

hacer de su conocimiento en qué nivel de desempeño se encuentran para que ellos mismos conozcan de antemano qué es lo que les falta por desarrollar. De esta manera, ya sea en clase o a nivel de tutoría, se trabaja para poder impulsar el desarrollo cabal de la competencia. Es notable cómo se ocupan más de su aprendizaje y aprovechamiento cuando están conscientes de cuál es la meta que deben alcanzar y cuál es el nivel en que se encuentran en determinado punto del curso para trabajar en su avance. Cuando se habla de niveles e indicadores de desempeño de la *competencia*, no se refiere a un aspecto cuantitativo de saber escalonado, sino de determinar si se ha adquirido en mayor o menor medida un conocimiento realmente significativo.

Además de lo ya mencionado, es necesario establecer los procedimientos para la evaluación, capacitación, revisión y seguimiento del trabajo docente y sus estrategias, para que los puntos anteriores sean factibles. Existen algunas propuestas, sin embargo, en rigor son tema de otra discusión. Para los profesores del IEMS, el sólo hecho de tener claridad y certidumbre sobre los criterios mínimos de evaluación y de los indicadores de desempeño para cada *competencia*, es decir, tanto en conocimientos, habilidades, actitudes y acciones, propiciará que la evaluación sea verdaderamente una evidencia fiel y significativa del aprendizaje de los estudiantes. El punto esencial de inicio no será incrementar la erudición ni la eficiencia terminal numérica, sino convertir el modelo en una práctica real para validar, sin tergiversación, los procedimientos de acción funcionales y compartirlos colegiadamente en las actividades de las academias, para así llegar a acuerdos entre los docentes y aplicar efectivamente los cambios a los criterios de estructura programática y de evaluación de las materias de filosofía.

Mayo 28, 2010
México, Distrito Federal.

Ponencias de la mesa 2: La filosofía y el método de competencias

Ponencia 11: *Habilidades y competencias en filosofía: ¿«saber cómo» conlleva un «saber qué»?*

Juan Armando Ramírez García¹

Parece un hecho evidente que cada época histórica incide en el modelo educativo que le corresponde. Sin caer en un reduccionismo de corte marxista, creo que es incontrovertible que la educación es una superestructura determinada en gran medida por un modo de producción o, de forma menos categórica, por cierta conformación económico-social.

Bajo el supuesto anterior, así como el modelo escolástico estaba basado en un ejercicio dialéctico en el cual predominaba un riguroso análisis; el modelo educativo actual a nivel mundial tiende a girar en torno a las llamadas *competencias* y habilidades, con un fundamento de gran corte pragmático.

El modelo no es nuevo, pero hace eclosión a partir de los años 90 con un auge de los sistemas educativos que tienen como objetivo que los educandos se puedan integrar al mercado laboral de forma eficaz y eficiente. Con esto la educación deviene dependiente de los requerimientos del sistema económico imperante. El modelo educativo por *competencias* ya se utilizaba asiduamente en psicología, lingüística y teoría de la comunicación. Paulatinamente fue adoptado por el campo empresarial, quien le dio un nuevo uso y es precisamente de ahí de donde es retomado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), dotándolo de un sentido donde se privilegia la rentabilidad.

La preeminencia del actual modelo se basa en parámetros básicamente cuantitativos. Su imposición a nivel de la educación

¹ Licenciado en filosofía y pasante de la maestría en filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

media superior es de forma tal que sus apologistas nos lo quieren mostrar como ineluctable.

El modelo de *competencias* y habilidades es el modelo educativo del liberalismo del siglo XXI. Concluida la Guerra Fría era menester que los países más industrializados analizaran de qué forma se podía administrar mejor el botín: las tres cuartas partes del mundo. A ese cometido se enfocó la OCDE.

Desde los tiempos de Carlos Salinas de Gortari nuestro país se supeditó en más de un aspecto a las directrices marcadas por la OCDE y el ámbito educativo no fue la excepción. El liberalismo desbocado y triunfante requería de un individuo altamente productivo, polifacético, con una visión reducida del mundo, con escaso sentido crítico y que adoptara fácilmente los valores del *establishment* imperante.

Entremos de lleno al meollo mismo del asunto y revisemos qué se entiende por habilidades y *competencias*. La OCDE estipula que “una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”¹.

La ANUIES define a las competencias como: “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas”².

¹ Definición de competencias URL:

http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf consultado el 28 de mayo de 2010.

² *Ibid.*

La SEP, por su parte, entiende a las competencias como “conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades, actitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”⁴.

De lo anterior, podemos ver que la definición misma parece abigarrada y nebulosa. Se puede suponer que la carencia de una definición concisa es intencional, en gran parte para evitar, en la medida de lo posible, las reticencias a tal modelo. La OCDE misma reconoció que tal definición era ambigua, pero no pareció molestarle tal hecho.

En cuanto a las habilidades, se definen de una forma más específica como el grado de competencia de un individuo ante un objetivo determinado, es decir, en el momento en el que se alcanza el cometido propuesto.

En el proyecto de la OCDE *Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo* por sus siglas en inglés) y realizado por la Oficina Suiza Federal de Estadística, se establecen las que se consideran competencias esenciales para los individuos, para que puedan, según el mismo documento, desarrollarse con éxito y enfrentar adecuadamente los retos de la vida en un mundo globalizado y en perpetuo cambio. Se pretende que los individuos lleven vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática.

Se cree que la educación no se debe limitar a conocimientos tradicionalmente enseñados en la escuela, sino que se debe preparar al individuo para situaciones cotidianas que rebasan el contexto escolar. La OCDE considera que los resultados deseados en educación son más amplios que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente escolares.

Para que la idea de competencias fuera operativa, la OCDE propuso el concepto de un “*kit* de sobrevivencia”. Las áreas a cu-

⁴ *Ibid.*

brir por el “*kit* de sobrevivencia” son: la capacidad de resolver problemas en situaciones diarias y críticas, orientación en el mundo político, social y económico; las destrezas de comunicación; el grado de autonomía y percepción de valores humanos críticos.

A la par se buscaba lograr un indicador que midiera no un nivel óptimo, sino un mínimo de competencias necesarias para la vida. Las competencias se diseñaron de forma tal que tenían como objetivo medir las habilidades en tres áreas: alfabetismo de prosa, alfabetismo literario y alfabetismo cuantitativo.

El alfabetismo de prosa propicia las habilidades para entender y usar la información de textos de varia índole. El alfabetismo literario trata de fomentar las habilidades para ubicar y usar información de diversos formatos tales como solicitudes de trabajo, formularios de planilla, horarios de transporte, mapas, tablas y gráficas. El alfabetismo cuantitativo fomenta las habilidades requeridas para aplicar operaciones aritméticas en materiales tales como el balance de las chequeras, el cálculo de propinas, cómo llenar un formulario de pedido o determinar el monto del interés correspondiente a un préstamo.

Una competencia es definida como básica si satisface los requerimientos siguientes:

- 1) Que favorezca resultados de gran valor personal y social.
- 2) Que sean ajustables a una amplia gama de ámbitos y contextos.
- 3) Que beneficien a toda la población para superar exitosamente las exigencias de la vida cotidiana, con independencia de sexo, condición social, cultural y entorno familiar.

Ese planteamiento basado en competencias, con su sesgo empresarial, llegó a la educación, no sólo vía OCDE, sino también, a través de la vía europea, como puede verse en la estrategia de Lisboa. El Consejo Europeo de Lisboa o *Estrategia de Lisboa* llevado a cabo los días 23 y 24 de marzo 2000; incitó a sus miembros a definir las destrezas básicas del aprendizaje que un individuo debe adquirir. Entre dichas destrezas hallamos: la tecnología,

las lenguas extranjeras, fundamentalmente inglés, la visión empresarial y las llamadas destrezas sociales. Este programa se concretó en ocho grandes apartados:

1. La comunicación en lengua materna;
2. La comunicación en lenguas extranjeras;
3. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC);
4. El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología;
5. El ideario empresarial;
6. Las competencias interpersonales y cívicas;
7. El aprender a aprender, y
8. La cultura general.

De estos ocho apartados a los que se da mayor preponderancia son las tecnologías de la información y las lenguas extranjeras.

El modelo por competencias es altamente *operacionalista* e instrumental. El objetivo es llevar a cabo un proceso de forma adecuada, aunque se ignore qué es lo que se procesa. Diríamos en inglés que se privilegia el *to make* en detrimento del *to do*.

Analicemos ahora algunos aspectos de corte más bien epistemológico, que aunque no se hacen explícitos en el tema de las competencias y habilidades, se presuponen. Lo fundamental de las competencias, lo que subyace a las mismas, es un "saber hacer", esto es, un "saber cómo".

Gilbert Ryle fue uno de los filósofos que abordó con profundidad la distinción epistemológica entre "saber qué" y "saber cómo". Es verdad que Ryle le dio mayor importancia al "saber cómo", hecho por el cual veía a las reglas de inferencia del razonamiento como simples reglas de ejecución. No obstante la importancia que le da Ryle al "saber cómo", conviene preguntarse si en el ámbito de las competencias y habilidades el "saber cómo" implica un "saber qué".

"Saber cómo" no es sino el saber práctico que conlleva apreciar las reglas o medios para lograr el éxito al realizar algo.

Las expresiones de “saber cómo” tienen un uso que hace referencia a cierta destreza: “*S* sabe cómo hacer *x*”. En el “saber cómo” se presupone que el sujeto debe cumplir, para una realización correcta, ciertos estándares. Así pues, es el conocimiento de las reglas y su seguimiento intencional lo que explica la normatividad práctica.

Ryle ya había advertido que el “saber cómo” —saber artesanal, en sus palabras— es una atribución de habilidades que pueden ser presentadas en diversos grados o niveles de perfección. Por esto en el ámbito del “saber cómo” no hablaríamos propiamente de conocimiento o ignorancia, sino de pericia o torpeza al ejecutar algo.

Entre los rasgos del saber cómo se encuentra, además de su relación con la realización exitosa de acciones, la explicación de ése éxito, pues que alguien sepa hacer *x* no implica que reconozca plenamente las reglas que permiten precisamente hacer *x*.

Varios epistemólogos estiman que “saber qué” es el núcleo primordial del conocimiento. Sin embargo ya Ryle advertía que el conocimiento teórico no es suficiente para llevar a cabo una práctica inteligente, pues es posible que se conozca el “qué” de las cosas y se sea incapaz de proceder a la resolución de problemas. Aunque las expresiones de “saber cómo” no siempre se reducen a un tipo de conocimiento práctico v. gr. 1) “sé cómo hacer tablas de verdad”, 2) se cómo se reproduce una célula.”

El “saber cómo” no puede reducirse a la tríada epistémica de conocimiento como creencia verdadera justificada. En el “saber cómo” se puede prescindir totalmente de la creencia: no es necesario que *S* crea *p* para realizar con éxito una práctica. Tampoco se requiere que haya un proceso discursivo que justifique *p*. En este sentido, al sujeto capaz de “saber cómo”, por lo común no se le exige que haga explícitas las razones o fundamentos de su proceder, únicamente se le deja actuar. El “saber qué” puede dar cuenta del contexto de justificación y de descubrimiento mientras que el “saber cómo” se limita a seguir un mero procedimiento de forma consuetudinaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje distingue entre, por una parte, los hábitos y los actos impulsivos de, por la otra, las razones y las justificaciones. Si la atribución de habilidades es atribución de conocimiento, entonces se debe explicar de qué modo sucede esto.

El "saber cómo", al utilizar criterios, necesita de un acto de reconocimiento previo de tales criterios. Pero esto es imposible, pues el "saber cómo" no es un saber autoepistémico, es decir, no se sabe que se sabe. En este sentido una máquina puede seguir ciertas instrucciones a ciegas, pero no es consciente de ese proceder, de ese saber.

El "saber cómo" no puede plantearse un problema pasando por la descripción del mismo, sus elementos y su formulación, a los sumo procede de manera algorítmica. Si esto es así, el "saber cómo" se reduce a un mero procedimiento operativo. Sin embargo aquí se presenta un problema: la posesión de una capacidad no conlleva el ejercicio actual de esa capacidad y el hecho de que *S* haga exitosamente *x* no implica que siempre sea capaz de hacerlo. ¿Cómo entonces el sistema educativo puede determinar si un individuo posee o no una competencia? Para hacerlo, el individuo debería estar en actividad perenne.

El "saber cómo" es fragmentario, pues, por ejemplo, en una línea de ensamble de una fábrica se sabe cómo, pero sólo parcialmente, se conoce el proceso únicamente en una etapa y esa etapa puede ser tan específica que incluso ni siquiera se podría vislumbrar el proceso en su totalidad. Así se tendría al individuo que sabe cómo poner la tuerca de la llanta derecha trasera de un vehículo, pero que no sería capaz de poner la de la llanta izquierda trasera.

El error es inherente al ser humano y es un elemento que permite reafirmar lo aprendido y lograr discriminar lo provechoso de lo que no lo es. Por otra parte, muchas veces se requiere que se vuelva sobre los propios pasos, o bien, se necesitan madurar las ideas. El modelo de competencias y habilidades ignora estos aspectos.

Es verdad que hay ámbitos donde la celeridad y el tiempo son de primera importancia, tal es el caso de las transacciones comerciales u operaciones mercantiles. Se comprende, por ejemplo, que en el caso de un transportista con productos perecederos tenga que recurrir a la práctica de INCOTERMS, pues su oficio así lo requiere; pero tal rapidez y celeridad no puede aplicarse y dudo que sea conveniente en todos los espacios de la vida cotidiana, incluido, por supuesto, la educación o la investigación.

Recordemos el caso de Avicena, quien según cuenta, hubo de leer más de cuarenta veces la *Metafísica* de Aristóteles hasta que finalmente pudo comprenderla con ayuda de un comentario de Alfarabí. ¿Qué podemos deducir, qué Avicena carecía de competencias de lectura? ¿El sistema educativo actual lo calificaría de inhábil?

Deseo terminar diciendo que más allá de las distinciones y afinidades entre “saber cómo” y “saber qué”, un modelo educativo que tiene como finalidad producir entes cuya razón de ser es sólo insertarse en ciertas áreas del mercado laboral, es un modelo que limita las expectativas del ser humano y, en este sentido, atenta contra la libertad que todo individuo tiene para elegir la profesión y la vida que desea. El modelo de competencias y habilidades podrá ser efectivo o no, únicamente el tiempo lo dirá, pero indudablemente no es ni un modelo humano ni humanista.

Fuentes:

Definición de competencias URL: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/curso_taller/materiales_instructor/definicion_competencias.pdf consultado el 28 de mayo de 2010.

Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE URL: www.deseco.admin.ch/bfs/.../1999.proyectoscompetencias.pdf consultado el 28 de mayo de 2010.

Ryle, Gilbert, *On thinking*, New Jersey, Rowman & Littlefield, 1979.

Vega Encabo, Jesús, “Reglas, medios habilidades. Debates en torno al análisis de ‘S sabe cómo hacer x’” en *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, Vol. 33 Núm. 98, agosto 2001, pp. 5-39

Ponencia 12: *Filosofía por competencias, un comentario crítico*

José Alfredo Torres¹

Al tratar de las *competencias*, una buena estrategia quizás consista en relacionarlas con el *curriculum oculto*, que han clasificado los pedagogos en términos de una enseñanza implícita, incluso más efectiva que la explícita.

Las competencias, dice Perrenoud, no pueden alcanzarse en la escuela “sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas separadas”². La idea de este autor, básicamente plantea dar una salida práctica, mediante las *competencias*, a lo que denomina los saberes.

El *curriculum oculto*, tradicionalmente ha propiciado información enciclopédica, desintegrada e inútil; los ejemplos abundarían en la enseñanza de la historia, la física, las matemáticas o la filosofía. Se trata de un fenómeno que han reconocido los pedagogos prácticamente en forma unánime (p. ej. Olac Fuentes Molinar³, Pablo Latapí, Ángel Díaz Barriga).

Enseñar la historia de México desde la aparición de las culturas prehispánicas hasta la Revolución de principios del siglo XX, narrándola sin apelar al contexto del aprendiz, conduciría a una acumulación de *ideas inertes* como las llamaba Whitehead⁴. Nada le dirá a un estudiante la explicación de la batalla del 5 de mayo contra los franceses, ni la gesta educativa de Barreda o Justo

¹ Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

² Philippe Perrenoud. “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” en *Educación 2001*, México, marzo 2010, No. 178, p. 13

³ V. Fuentes Molinar, Olac (coord.) *Crítica a la escuela*. México, SEP-Ediciones el caballito, 1985.

⁴ North Whitehead, Alfred. *The aims of education*, New York, The New American Library, 1929.

Sierra, habituado como está a un entorno donde, dichas estampas, ni se valoran ni se necesitan en lo inmediato; pero ¿qué posibilidad tendría de incorporar a su estructura cognitiva —en general— episodios históricos fundamentales? Prácticamente ninguna —dirá Perrenoud. Serán datos almacenados y olvidados al poco tiempo.

En la enseñanza de la filosofía —se deduce— existiría un problema semejante: los datos sobre la historia de la filosofía; los datos en lógica y epistemología, ¿ayudarán a los jóvenes a resolver problemas en su vida cotidiana, individual y social? ¿o se han convertido en ideas inertes? Presuponemos que deberían ayudar, de otro modo, ¿para qué enseñar filosofía?

En el campo profesional, sostiene Perrenoud, usualmente observamos los estragos de los conceptos inútiles: un ingeniero, a pesar de haber “aprendido” historia en el ciclo de la enseñanza básica y el bachillerato (incluyendo la historia de la filosofía) será incapaz de explicarse “las evoluciones culturales y políticas del planeta”⁵, pues en su oficio profesional la resolución de problemas tiene una orientación distinta.

Empapado del inglés en la enseñanza escolarizada, añade Perrenoud, el estudiante normalmente resultará incapaz de guiar a un turista por las calles de la ciudad. Y estas dificultades las sintetiza nuestro autor, alertándonos: se le impidió al joven “aprender a utilizar [los conocimientos], incluso cuando [tuviera] atroz necesidad de ellos más tarde, en la vida cotidiana, familiar, asociativa, política”⁶.

La escuela desestimó “utilizarlos”, desestimó extrapolarlos a la esfera de lo cotidiano. El curriculum oculto de la escuela tradicional sería una máquina de producir la especie del conocimiento inservible.

¿Cómo resolver este problema? Según Perrenoud, deberemos construir competencias. Generarlas, transformará en útil al

⁵ Philippe Perrenoud, *loc. cit.*, p. 15.

⁶ *Ib.*

conocimiento (anteriormente) inútil. Para este autor “los ejercicios escolares clásicos permiten la consolidación de la noción de algoritmos en cálculo. Ellos no trabajan el *transfert*”⁷. Para lograr el *transfert*, es decir, el tránsito oportuno desde los saberes a su aplicación, se requiere echarlos a andar.

Se puede hablar del valor de la democracia —podría concluirse— pero si no existe participación efectiva, carecerá de sentido cualquier afán de construirla.

Los saberes, asegura Perrenoud, se vuelven ineficaces debido a que están descontextuados.

Colocarlos fuera de contexto significa que los “alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas”⁸.

Algunas tareas que requieren un bagaje de conocimientos, después de todo, sí se llevan a la práctica. A menudo la escuela mantiene equipos de laboratorio y da la oportunidad de ejercitar resultados teóricos a través de la experimentación.

Perrenoud creería, sin embargo, que dicho ejercicio seguirá siendo inútil; no dará pie al *transfer* por una razón: carece de relación con “la vida cotidiana, familiar, asociativa, política” de los educandos.

De todo esto surge un dilema: ¿cómo hacer para desplazar la escuela a la “vida cotidiana, familiar, asociativa, política de los estudiantes”?

La estructura escolar mantiene fines representativos del Estado que la cobija: por ejemplo, laicidad, racionalidad, democracia, ecologismo, igualdad genérica, expuestos en artículos fundamentales de la Constitución Política mexicana. Pero los saberes respectivos, conforme a Perrenoud, se anularán cuando formen parte de un currículum escolar alejado de las competencias.

Paradójicamente, en efecto, los fines educativos asentados en la Constitución mexicana, parecen estar en contradicción con

⁷ *Ib.*, p. 14

⁸ *Ib.*

una tendencia fuerte hacia el deterioro social: en los hechos, llevamos décadas de desigualdad económica y autoritarismo político; entonces ¿ha fracasado la educación?

La cuestión en la línea de reflexión apuntada, sería: ¿de qué manera contextualizar los conocimientos para darles sentido a las competencias?

Precisando: separada de lo cotidiano, la escuela ¿cómo promoverá competencias para “lo cotidiano”?⁹

Conforme a Perrenoud, se trata de acortar distancia, contextualizado los conocimientos; pero de antemano, la oportunidad de resolver problemas en el interior de la escuela, no garantiza que las competencias asociadas tengan vínculo con la realidad donde se desenvuelven los estudiantes.

El horizonte de la escuela, hasta hoy, contrasta con el horizonte experimentado en la cotidianidad. Más aún, referentes sobre la democracia, la violencia o la desigualdad —implicados en los planes de estudio escolarizados— se están enseñando en ambientes profundamente antidemocráticos, propensos al *bullying* y a la desigualdad genérica.

¿Qué esperar entonces de las “competencias”, asociadas a los saberes? El análisis nos conduce a una opinión que rechazaría Perrenoud: aquéllas (competencias) que tuvieran lugar en el espacio escolarizado, resultarán tan estériles como los saberes enci-

⁹ Grondin alude a un problema aledaño que radica en entender “lo cotidiano”. Mi pregunta —plantea él— “atañe al sentido de lo cotidiano y a su importancia en la educación”. Ahora bien, si la educación, entre otros fines, se aboca a trascender lo cotidiano; si, en otras palabras, mediante la educación “tenemos que salir... de la vida cotidiana, [entonces debemos] trascenderla en una cierta medida”. Ambas categorías serían filosóficas: “lo cotidiano” y “trascender lo cotidiano”, y podrían ayudar a comprender el sentido de educar utilizando conocimientos para la vida (o conocimientos trascendentes en lo cotidiano). V. Jean Grondin. “La educación de lo cotidiano y su metafísica” en Grondin, Jean (coord.) *Metafísica y utopía en educación – En torno a la pedagogía de lo cotidiano*, México, RIHE-Editorial Torres Asociados, 2010, pp. 25-6

clopédicos, ya que no se “contextualizan” en el ámbito de la “vida cotidiana, familiar, asociativa, política de los estudiantes”.

Si los saberes disociados de las competencias son instrumentos inertes, éstas, a su vez, desconectadas de la vida diaria, pierden significación y se transforman en práctica insulsa acumulada al modo del conocimiento tradicional. Serían, parafraseando a Whitehead, *competencias inertes*.

Perrenoud se extiende en la explicación de una cultura general inútil: en la escuela se acumula; es preciso transformarla en “útil”. La primera objeción a la enciclopedia de los saberes estériles la denomina “cultura por si acaso”. ¿Cuántos años invertidos en el intento de asimilarla? Dentro de la escuela, muchos, y habrá sido —dice Perrenoud— tiempo perdido.

Normalmente se habrá omitido “aprender a utilizar” los saberes acumulados. Quizás el ingeniero, o el profesor de lenguas extranjeras, haya alcanzado a convertirlos en útiles debido a su especialización. Y se estaría refiriendo Perrenoud a una o dos disciplinas útiles: matemáticas o inglés. “Pero fuera de estos usos profesionales limitados a una o dos disciplinas ¿para qué servirán los otros conocimientos acumulados durante la escolarización, si... no han aprendido a utilizarlos en la resolución de problemas?”¹⁰.

Hablar de resolución de problemas, conduce a mayor precisión en lo que Perrenoud bautiza como “contextualización”. Los individuos, en su marco de necesidades, aprenden a resolver problemas por la intermediación de saberes básicos o complejos. Al resolver, adquieren destrezas; y ello se hace más visible en las tareas laborales, donde el aprendiz crea soluciones en función de la producción o los servicios prestados.

La escuela, sostiene Perrenoud, deja de lado la contextualización, puesto que, respecto al aprendiz, “no juega hoy su rol esen-

¹⁰ Philippe Perrenoud, *loc. cit.*, p. 15

cial: que es dar herramientas para dominar su vida y comprender el mundo”¹¹.

La salida al almacenamiento impráctico de conceptos, la supedita Perrenoud a reducir la enseñanza teórica y dedicar más tiempo a la “puesta en marcha” de las nociones, es decir, a movilizarlas convirtiéndolas en competencias, en praxis observable que responda a problemas en el contexto del “competente”. En resumidas cuentas, no debe dejarse a los estudiantes sin “numerosas competencias indispensables para vivir”¹².

Pero, en primer lugar, si las “competencias” se entienden como habilidades que deberán evidenciarse frente a una familia de situaciones (escolares), las competencias tendrán que moldearse “contextualizándolas” sobre la base de la gestión escolar, que imprime objetivos, actividades, contenidos de conocimiento, disciplina frente al trabajo y evaluaciones para la promoción estudiantil: ¿y el nivel de lo cotidiano? La escuela se mueve alrededor de exigencias administrativas y controladoras de actitudes y destrezas; no alrededor de contextos específicos en la realidad concreta del educando (vivida fuera de la escuela misma).

Y, en segundo lugar, el mundo escolar del *curriculum oculto* es hondamente antidemocrático; por ejemplo, deja en manos de los “expertos” y no de la comunidad, las decisiones que afectan el destino de alumnos, maestros y directivos. Al estudiante se le mostrarán saberes promovidos en la utopía de la modernidad que respondan a la igualdad, la fraternidad y la libertad, y, suponemos, deberá traducirlos en competencias para construir estos valores. Sin embargo, la misma escuela no los ejemplifica en sus estructuras dominantes, y esa es la enseñanza efectiva en contra de las competencias “liberadoras” de lo enciclopédico e inerte.

¹¹ *Ib.*, 16.

¹² *Ib.*

Ponencia 13: *Filosofía y educación - Propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior*

Ana Lilian Rodríguez Villafuerte

En septiembre de 2008 el gobierno federal publicó en el *Diario Oficial de la Federación* un acuerdo reformando los planes y programas de estudio del bachillerato. En dicha reforma se eliminan las disciplinas filosóficas como obligatorias.

Esto provocó reacciones en la comunidad filosófica nacional: escuelas, institutos, facultades, se lanzaron a la defensa de la filosofía. La comunidad filosófica de México a través de distintas instancias logró que se revocara dicha propuesta. En este trabajo queremos aprovechar esa coyuntura para reflexionar acerca del papel de la filosofía en la formación de las y los jóvenes estudiantes del bachillerato.

Desde un punto de vista puramente tecnócrata podríamos decir que la filosofía es un saber inútil, aporta poco o casi nada en términos pragmáticos. En esta época de grandes descubrimientos técnicos y científicos, en la época del ciberespacio y el desarrollo de la nanotecnología ¿qué información nos puede ofrecer la filosofía? En un mundo en donde se buscan soluciones inmediatas y prefabricadas parece que no queda espacio para la reflexión filosófica, ¿qué sentido tiene empeñarse en ella?

“¿Entre ciencia e ideología queda algún lugar para la filosofía? ¿Tiene algún objeto aún, entre la fascinación por la mentalidad científica y las intoxicaciones ideológicas, aquél pretendido saber que nunca estuvo demasiado seguro de sí mismo? ¿Para qué la filosofía?” Villoro (1978).

Para poder responder estas cuestiones es preciso considerar por un lado el sentido cabal de lo que significa estar educado y por otro las aportaciones que la filosofía puede ofrecer a dicha tarea.

Quizás sea oportuno iniciar esta indagación distinguiendo entre los términos adiestrar, adoctrinar y educar, pues a veces se confunden o se toman indebidamente como sinónimos. Adiestrar significa desarrollar en otro un conjunto de habilidades que le permitan realizar tareas específicas. En este sentido se adiestra no sólo a las personas, sino incluso a los animales. El adiestramiento supone volverse capaz de reproducir con éxito ciertas rutinas.

El adiestramiento es sin duda importante, implica el desarrollo de capacidades técnicas y por eso es altamente apreciado en un mundo en donde el desarrollo tecnológico ha tenido enorme auge. Es importante que las personas aprendan a hacer, a manipular instrumentos, a seguir procesos con la máxima eficacia posible. El problema es pretender centrar la educación en el mero adiestramiento; esto estaría lejos de una educación integral. Los seres humanos no pueden vivir destinados a ser unos robots que hacen sin cuestionar y que viven volcados hacia el exterior, sin oportunidad de despertar la conciencia sobre el propio ser. Esto a la larga produce sociedades deshumanizadas cuyas consecuencias han sido retratadas en célebres distopías como *1984* de Orwell o *Un mundo feliz* de Huxley.

Adoctrinar es una tarea que sí compete sólo a los seres humanos y se refiere a inculcar en otro una serie de ideas, creencias y dogmas que no pueden ser cuestionados. El adoctrinado repite a pie juntillas lo que le ha sido transmitido, pues esto se presenta como una verdad absoluta.

El adoctrinamiento, por su parte, asegura la reproducción de las condiciones sociales que permiten mantener el *status quo*. En este sentido, muchos teóricos hablaron de la escuela como un aparato ideológico. El adoctrinamiento genera fanatismo, enajenación, falta de iniciativa y en el fondo falta de libertad y responsabilidad. En el marco del adoctrinamiento se establecen relaciones de poder y sumisión, nunca de colaboración y diálogo.

Educar, en cambio, es en el mejor de los sentidos hacernos humanos, supone un acompañamiento que hace posible tomar

conciencia de nuestro ser en el mundo con los otros. Educar es una acción recíproca en la que los seres humanos nos constituimos como individuos. La educación es condición para el ejercicio de la libertad y para el desarrollo de la propia identidad.

La persona educada está en capacidad de hacerse cargo de sí mismo, de indagar, de cuestionar, de construir y contribuir con su acción a transformar su realidad.

En este sentido la educación, entendida a cabalidad como una tarea fundamental y fundacional de la especie humana no se puede pensar separada de la filosofía, si entendemos que ésta última se refiere a una reflexión crítica, cuidadosa y creativa frente al mundo que nos rodea.

La perspectiva histórica nos ha permitido comprender dos cosas, por lo menos, primero que la realidad está en constante transformación y que por lo mismo no existen verdades absolutas; segundo que los seres humanos necesitamos entender para que nuestro hacer tenga sentido.

Por eso la educación trasciende el mero adiestramiento y exige rebelarse en contra del adoctrinamiento. Ser educado implica ser capaz de cuestionarse acerca del mundo, tratar de comprender la realidad, pero sobre todo, ponerse a sí mismo en cuestionamiento. Estas tareas están presentes desde el origen mismo del quehacer filosófico.

Los primeros filósofos griegos, hablamos de los presocráticos, se sorprenden frente a la naturaleza, se admiran de ella, pretenden navegar por sus insondables misterios y, sobre todo, buscan respuestas racionales y fundamentadas.

Desde un principio para desarrollar el quehacer filosófico es fundamental la capacidad de asombro que nos lleva al cuestionamiento. Tener curiosidad por el mundo, querer desentrañar su origen y sus mecanismos primarios son actitudes que están presentes no sólo en el quehacer filosófico, sino en toda actividad humana que pretenda generar conocimiento.

Pero la filosofía no se conforma sólo con saber del mundo, tiene presente, desde Sócrates, otra tarea igualmente apasionante que es la del conocimiento de uno mismo. En este sentido podemos decir que la educación no está completa si no contempla el autoconocimiento, que implica tomar conciencia de sí y de su lugar en el mundo. Esta preocupación es una constante en la reflexión filosófica.

¿Cómo podemos entonces plantear la posibilidad de una educación en la que no esté presente la filosofía?

Una de las principales funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda ser capaz de planear y decidir en qué tipo de sociedad quiere vivir. La educación debería permitir que cada persona se responsabilice de su destino y tome conciencia de la importancia de su acción en el desarrollo de la comunidad y en el devenir del mundo.

Si la educación ha de contribuir al pleno desarrollo humano, ésta no puede dejar de lado a la filosofía que es una herramienta fundamental para el desarrollo de la conciencia, para la construcción de un aparato crítico que permita probar y fundamentar los métodos del conocimiento, para la formación de una conciencia moral que haga posible el reconocimiento de la responsabilidad personal en la acción comunitaria.

La filosofía, considerada a menudo como subversiva, como un ejercicio corrosivo del poder, no se limita a reiterar pensamientos establecidos, no se conforma con la simple repetición de fórmulas aprendidas de memoria. La filosofía es sobre todo, como la califica Villoro, un pensamiento de liberación. La filosofía aspira a una reforma del entendimiento y a una elección personal de vida. Por eso el pensamiento crítico, el cuestionamiento, la argumentación son tareas *sine qua non* de todo quehacer filosófico.

La filosofía en el bachillerato

La adolescencia es, en palabras de Rousseau, un segundo nacimiento, el nacimiento a la conciencia de sí. En la adolescencia aparece la herida del tiempo; dejar de ser niño es el destierro del presente eterno que constituía la realidad. La adolescencia es un viaje en el devenir del ser. El y la adolescente se enfrentan a la otredad que pone en cuestionamiento su mismidad.

Los y las adolescentes se enfrentan a la necesidad de redefinirse, reconstruirse, reencontrarse en medio del lenguaje, las leyes y el deseo. Se encuentran con un cuerpo nuevo, en un escenario en el que es preciso tomar decisiones cruciales, frente a las cuales se descubren, las más de las veces, vacíos de razones personales; con convicciones heredadas que no siempre se ajustan a su circunstancia y que deben ser sometidas a una cuidadosa revisión.

Este peculiar momento de la vida, marcado además por el desarrollo del pensamiento abstracto, que implica la capacidad de generar y comprender diferentes teorías acerca del mundo y la vida, coincide regularmente con el ingreso al bachillerato.

La filosofía ofrece en esa edad las herramientas para construir un aparato crítico que haga posible el desarrollo de una cosmovisión que sirva como fundamento de una forma personal de vida.

La lógica, por ejemplo, ofrece la posibilidad de construir argumentos bien estructurados, permite pensar con mayor claridad y rigor. La ética ofrece la posibilidad de la introspección y la reflexión en torno a un sistema personal de valores que sirva para poder enfrentar un mundo que nos depara decisiones cada vez más inéditas. La historia de las doctrinas filosóficas presenta a los y las adolescente una perspectiva de distintas propuestas que han surgido en circunstancias históricas particulares. En cada una de ellas encontramos métodos distintos que van guiando la historia del pensamiento. La estética permite al estudiante reflexionar sobre la experiencia de los sentidos en sus más variadas representaciones,

plantearse preguntas acerca de por qué el ser humano tiene la necesidad de crear y la capacidad de disfrutar a través de distintas manifestaciones.

La filosofía en el bachillerato pone al estudiante en contacto con una realidad distinta, que no está directamente referida a lo concreto sino al pensamiento, a la emoción, a los valores que se ponen en juego en cada decisión.

La filosofía no se refiere directamente a hechos u objetos del mundo, sino al marco conceptual supuesto en cualquier explicación sobre esos hechos u objetos. Por eso “atañe a las creencias básicas que anteceden a cualquier interpretación o explicación racional” (Villoro 1978).

En este orden de ideas, la filosofía no puede ser enseñada como un conjunto de preceptos que el alumno debe aprender de memoria. El máximo reto es que el estudiante de educación media superior aprenda a desarrollar una actitud filosófica. Ya lo decía Kant, no se trata de enseñar filosofía, sino de enseñar a filosofar.

¿De que nos sirve tener en el aula estudiantes capaces de repetir de memoria los silogismos o las características de distintas corrientes filosóficas si esto no despierta en ellos y ellas la necesidad de conocer su propia circunstancia, de cuestionar su realidad?

La filosofía ha de despertar en los y las jóvenes su capacidad inquisitiva, muchas veces adormecida como resultado del excesivo adoctrinamiento al que son sometidos a través de la escuela, los medios y la tradición.

La filosofía ofrece a los y las jóvenes la posibilidad de cuestionarlo todo, de indagar sobre los más diversos aspectos del mundo.

La filosofía en el aula debe brindar las herramientas que hagan posible desarrollar una actitud filosófica, la cual se manifiesta principalmente con despertar la capacidad de asombro, desarrollar la habilidad de plantear preguntas bien elaboradas, analizar con sentido crítico las distintas situaciones que se presen-

tan y construir respuestas bien argumentadas y siempre susceptibles de ser nuevamente puestas en cuestionamiento.

Apoyándonos en los resultados del Estudio publicado por la UNESCO en 2007, *La Filosofía, una escuela de la Libertad – Enseñanza de la filosofía y Aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*; podemos reafirmar que la educación filosófica forma espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diferentes formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión e intolerancia. Esto contribuye a la paz y prepara a cada uno para tomar en sus propias manos la tarea de desentrañar las grandes interrogantes en torno a los grandes problemas contemporáneos. La filosofía es también el mejor instrumento teórico para promover los derechos humanos, los derechos a las diferencias de cultura y de creencias, así como a las de género. La filosofía está en la base de la formación ciudadana.

Las competencias docentes, compromiso y responsabilidad

¿Quién educa al educador? se pregunta Marx en las *Tesis sobre Feuerbach*. Si la filosofía en la escuela tiene un talón de Aquiles, parece que éste sería el de la preparación de los profesores. Sabemos que desgraciadamente en el nivel medio superior ocurre con frecuencia que quienes dan las materias de filosofía ni siquiera tienen una formación filosófica. Pero también ocurre que quienes tienen una formación filosófica carecen generalmente de la formación pedagógica adecuada.

Si queremos hablar de una educación de calidad en el nivel medio superior, en el sentido en el que la hemos definido en este trabajo, es urgente atender esa carencia. Existe cada vez más conciencia sobre este problema y es así que muchas escuelas y facultades de filosofía consideran la didáctica de la filosofía como una parte importante de la currícula. Sin embargo el estudiante de la carrera de filosofía se forma como un profesional de la filosofía, no como profesional de la docencia. Por ello, debe existir un doble

compromiso, por un lado las instituciones de educación media superior han de asumir la responsabilidad de ofrecer a sus docentes espacios para la formación en temas de didáctica y de psicopedagogía que permitan contar con elementos suficientes para conocer a los sujetos con quienes trabajamos, reconocer las características propias de esa edad y sus implicaciones en el ámbito cognitivo. Pero los docentes por su parte han de reconocer la necesidad de formarse como tales y buscar o crear los espacios propicios para dicha tarea.

Ser docente en el siglo XXI, en la era de la información y el conocimiento implica tener conciencia de que enseñar es ir más allá de la mera transmisión de datos. El docente no puede hablar de la realidad como si ésta fuera estática, sin movimiento, segmentada en compartimentos inconexos. Es preciso buscar estrategias que permitan una participación activa por parte de los estudiantes de modo que éstos puedan hacer suyo el conocimiento e incorporarlo a su cotidianeidad. Todo acto educativo supone un diálogo que transforma a todos los que en él intervienen.

El docente debe buscar nuevos referentes para desarrollar su labor y sobre todo plantearse la necesidad de construir un perfil a la altura de la tarea que enfrenta, para lo cual es pertinente reconocer la necesidad de desarrollar competencias docentes distintas de las tradicionales.

Para empezar a buscar los referentes de cuáles han de ser estas nuevas competencias docentes podemos partir de los que la UNESCO considera los cuatro pilares para la educación del siglo XXI: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con otros.

Es preciso desarrollar competencias docentes que vayan en sintonía con esta nueva forma de comprender la enseñanza, de modo que podríamos proponer que el docente debe ser capaz de organizar y animar situaciones de aprendizaje, considerando los distintos estilos de aprender que pueden tener los alumnos. Debe ser capaz de fomentar el trabajo colaborativo, comprender la eva-

luación como un proceso continuo que atraviesa todo el contexto de aprender y enseñar. Es importante que el docente asuma su compromiso con la gestión de la escuela, que sea capaz de mantener una adecuada comunicación con los padres y madres de sus estudiantes. Ni qué decir de la necesidad de manejar las nuevas tecnologías como parte fundamental de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Deberá así mismo ser capaz de reconocer y enfrentar los deberes y los dilemas éticos de su profesión. Y por supuesto reflexionar continuamente sobre su propia práctica.

Hay mucho qué decir sobre la transformación necesaria y urgente en la docencia, pero ese no es el tema central de esta ponencia, por eso para concluir me gustaría solamente dejar para la reflexión algunas ideas de Paulo Freire sobre lo que él llama los saberes necesarios para la práctica educativa:

Enseñar exige respeto a los saberes del educando.

Enseñar exige reflexión crítica sobre la propia práctica.

Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación.

1. Enseñar exige buen juicio.

2. Enseñar exige luchar en defensa de los derechos de los educadores.

3. Enseñar exige alegría y esperanza.

4. Enseñar exige curiosidad.

5. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible.

6. Enseñar exige libertad y autoridad.

7. Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo.

8. Enseñar exige querer bien a los educandos.

Fuentes de consulta

Delors, Jacques. (1997) *“La educación encierra un tesoro”* UNESCO, México.

Freire, Paulo. (1997) *“Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”* Siglo XXI, México.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1998) *“La filosofía en el aula”* De la Torre, Madrid

Morin, Edgar. (2001) *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”* UNESCO, México.

Perrenoud, Philippe. (2004) *“Diez nuevas competencias para enseñar”* SEP/Graó, México

Savater, Fernando. (1999) *“Las preguntas de la vida”*, Planeta, México

Thomson, Garret. (2002) *“Introducción a la práctica de la filosofía”* Panamericana, Bogotá

Villoro, Luis. (1978) *“Filosofía y dominación”* Discurso de ingreso al Colegio Nacional, <http://www.colegionacional.org.mx>

<http://www.ofmx.com.mx>.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>

Ponencias de la mesa 3: La función de la filosofía en la EMS

Ponencia 14: *La función de la historia de la filosofía en el nivel medio superior*

*Alberto Saladino García*¹

Mi relación con la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior se ha reducido a: 1) impartir un curso de *Filosofía I*, en la Escuela Preparatoria N° 1, “Lic. Adolfo López Mateos” de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), durante tres años (1977-1980), con el propósito de introducir a los alumnos en el ámbito de la cultura filosófica, a través de la relación histórica de los prohombres de la filosofía occidental, desde la época del origen de la filosofía entre los griegos hasta la primera mitad del siglo XX y 2) a mi participación permanente e irrestricta en eventos académicos organizados por casi todos los tipos de educación de nivel medio superior pues he dictado charlas sobre temas de filosofía en Colegios de Bachillerates, Colegios de Bachilleratos Tecnológicos, Colegios de Ciencias y Humanidades, Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos y Escuelas Preparatorias, tanto públicas como privadas.

Con base en dichas experiencias justifico participar en el evento que publica este libro, para reiterar argumentos sobre la función del proceso enseñanza-aprendizaje de la filosofía en el nivel medio superior, particularmente sobre la historia de la filosofía. Resulta obvio que el objetivo principal del quehacer filosófico en el nivel medio superior radica en coadyuvar a ejercitar el pensamiento racional con el propósito de que el estudiante, en su proceso de maduración intelectual, esté mejor dotado en su tránsito a su formación profesional o a su incorporación a las actividades económicas.

¹ Facultad de Humanidades de la UAEMex; Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la UNAM.

Dentro de ese proceso, pienso, la enseñanza de la historia de la filosofía tiene la impronta de aportar elementos teórico-metodológicos para que el estudiante sustente de manera sólida su pensamiento racional. Para sustanciar esa apreciación destacaré a continuación tres argumentos y una observación.

1. Ilustra el proceso de racionalización

En efecto, la enseñanza de la historia de la filosofía permite desplegar la exposición de los principales pensadores a través del tiempo, mostrando que sus obras importan por evidenciar genuinas maneras de racionalizar la realidad al problematizar los tópicos fundamentales de las épocas en que vivieron, tanto los de carácter cultural como los relacionados con los aspectos económicos y sociopolíticos.

Más aún, la enseñanza de la filosofía en la historia, a través de la explicación de las reflexiones de sus forjadores tanto europeos como latinoamericanos, permite estimular la comprensión racional de la relación de lo local con lo universal. Por ejemplo, en sus *Lecturas de historia de la filosofía*, Juan David García Bacca, señala la impronta “... de unir lo universal con lo particular, por una parte, y por otra, aprovechar el fervor patriótico para despertar el interés filosófico en los jóvenes, precisamente en su época de formación universal a la vez que nacional”². De modo que la enseñanza de la historia de la filosofía con esa perspectiva incluyente permite a los estudiantes de preparatoria no sólo ilustrarse con la obra paradigmática de los más importantes filósofos, sino contar con bases gnoseológicas para ampliar sus ulteriores posibilidades de vida ciudadana al racionalizar sus decisiones relativas en los ámbitos nacional y mundial.

² Juan David García Bacca, *Lecturas de historia de la filosofía*, Caracas, Síntesis Dosmil, 1970, p. 7.

2 Fundamento para generar pensamiento sintetizador

Lo tradicional en la enseñanza de la historia de la filosofía en el nivel medio superior estriba en efectuar casi un mero inventario de las obras y planteamientos de los filósofos con criterio cronológico, lo cual no parece inadecuado, pero resulta insuficiente por lo que resulta pertinente motivar el pensamiento integrador o sintetizador para que el estudiante, a quien se está introduciendo en la cultura filosófica, aprecie la virtud del cultivo de este tipo de racionalizaciones.

Ciertamente, debe aclararse a los estudiantes que los temas de historia de la filosofía son una parte de la historia general de la humanidad, cuyo énfasis estriba en atender las cuestiones referentes a las ideas e interpretaciones sobre las más diversas manifestaciones de la realidad, por lo cual exige revisar tanto los sistemas, esto es las interpretaciones integradas lógicamente, como los problemas o planteamientos irresueltos. Así lo ha estipulado Laura Benítez en recomendaciones hechas acerca de la enseñanza de la historia de la filosofía:

... la elaboración sistemática y la elaboración problemática, fases que en la actividad misma no se excluyen, ya que sistematicidad y problematicidad son notas constitutivas de este hacer. No obstante... en la continuidad histórica de la filosofía... [hay] periodos eminentemente sistemáticos y periodos eminentemente problemáticos.

... es manifiesto que en los periodos de crisis la actividad filosófica se desarrolla preferentemente como problematizadora en dos aspectos, ya denunciando la insuficiencia de los sistemas explicativos a la luz de nuevos descubrimientos, ya introduciendo nuevos fundamentos o principios a la luz de

nuevos enfoques o cambios de perspectiva que se plantean en el interior mismo de los viejos sistemas.³

Toda vez que la alternancia de estos tipos de periodos es una constante histórica debe servir de respaldo para despertar actitudes orientadas a la integración de las distintas maneras de realizar los quehaceres filosóficos. Con base en esa perspectiva sintetizadora hay que promover el estudio riguroso de los problemas y de los sistemas filosóficos, exhibiendo como virtudes de sus hacedores haberse erigidos en voceros de la sociedad a la que pertenecen por expresar paradigmáticamente su tiempo, esto es que la praxis filosófica resulta eminente saber receptivo del todo social.

3. Patentiza la dialéctica entre realidad y pensamiento

Toda vez que la educación tiene como fin último formar seres humanos capaces de reconocerse entre sus semejantes, resulta pertinente para la enseñanza de la historia de la filosofía poner de manifiesto que el pensamiento es, por una parte, producto de la realidad histórica en que se genera y, por otra, su guía que la orienta. Sobre aquélla esclarecieron los clásicos del marxismo:

... La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ella corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. No tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la

³ Laura Benítez Grobet, "Consideraciones metodológicas en torno a la historia de la filosofía en el Renacimiento", en *Historia de la filosofía. Antología para la actualización de los profesores de enseñanza media superior*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Editorial Porrúa, 1987, pp. 13-14.

conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia...⁴

Pero, a la vez, el pensamiento influye en la conformación de la realidad social, como lo constata la historia misma. Así la enseñanza de la historia de la filosofía tiene que dar cuenta de la constitución, influencia o uso de las ideas filosóficas en el derrotero de las sociedades.

Finalmente paso a plantear como observación la reiterada manifestación de promover la *renovación pedagógica en la enseñanza de la filosofía*. Para cumplir con mayor eficacia la concreción de los mencionados roles gnoseológicos de la historia de la filosofía en el nivel medio básico, se requiere contemplar las cuestiones relacionadas con los tópicos, fuentes, dinámicas y recursos didácticos.

Los mismos filósofos han puesto el dedo en el renglón toda vez que resulta de la máxima importancia renovar tanto las fuentes como las cuestiones didácticas. Así, por ejemplo, Hugo Biagini llama la atención no sólo sobre los vacíos de información histórica, al invocar la pertinencia de integrar la enseñanza de los filósofos y la filosofía latinoamericana en la historia de la filosofía en general, sino en atender la parte instrumental⁵ en la que la labor de los profesores es determinante con el propósito de mejorar la docencia de la filosofía y de su historia.

Por ello se impone como una necesidad actualizar permanentemente bibliografías y hemerografías e incorporando la revisión de colecciones, epistolarios, autobiografías, homenajes, distinciones, memorias, obras críticas, tesis de grado, textos productos de congresos, etc., pues todos ellos son fuentes básicas para

⁴ Carlos Marx y Federico Engels, *La ideología alemana*, México, 3ª reimpresión, Ediciones de Cultura Popular, traducción de Wenceslao Roces, 1978, p. 26.

⁵ Hugo Edgardo Biagini, *Panorama filosófico argentino*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1985, 135 pp.

que los docentes de filosofía cuenten con preparación idónea para desempeñarse frente a sus grupos.

Asimismo, al admitir la pertinencia de trascender la enseñanza tradicional de la filosofía se requiere sugerir la introducción de dinámicas didácticas novedosas y el uso de las nuevas tecnologías, pues los tópicos de enseñanza en el nivel medio superior sobre historia de la filosofía posibilitan la explotación de videotecas donde se relata, representa, expone o discute la vida y obra de connotados filósofos.

La profesionalización de la labor de los docentes de filosofía y la renovación pedagógica me parecen los principales baluartes para enfrentar la ignorancia de los gobernantes conservadores que no sólo han dado al traste con el desarrollo del país, sino de paso pretenden adormecer el ejercicio del pensamiento crítico y racional con la exclusión de cursos del área de las humanidades y la reconversión empresarial de la educación.

Por eso pienso que esa conducta de ignorancia supina de los gobernantes que padecemos la aprovechemos al ejercitar una crítica radical con la cual orientar la necesaria renovación de la función de la enseñanza de la filosofía señalando sus límites y, sobre todo, destacando como virtudes de la historia de la filosofía los testimonios con los cuales fortalecer la práctica de la liberación intelectual.

Ponencia 15: *Diez tesis sobre la relación entre la filosofía y sociedad en México - A propósito del libro La filosofía como escuela de la libertad de la UNESCO*

Gabriel Vargas Lozano¹

Mi ponencia será una reflexión, que expresaré en forma de tesis sobre algunas de las ideas contenidas en el libro *Filosofía, escuela de la libertad*, publicado por la UNESCO en 2007² pensadas desde la situación por la que, desde mi perspectiva, atraviesa nuestra sociedad mexicana aunque podrían extenderse a muchos países latinoamericanos.

El libro mencionado y que ha sido producto de un esfuerzo colectivo de especialistas, aborda los siguientes temas:

- 1) la enseñanza de la filosofía y aprendizaje a filosofar a nivel preescolar y primario;
- 2) la enseñanza de la filosofía a nivel secundario;
- 3) la enseñanza de la filosofía a nivel superior;
- 4) otros caminos para descubrir la filosofía;
- 5) la enseñanza de la filosofía a través de una encuesta de la UNESCO.

En el libro se agrega una sección de puntos de vista y una serie de informaciones sobre recursos electrónicos; centros de investigación; glosario y otras informaciones sobre la situación de la filosofía en el mundo.

¹ Profesor-investigador del Departamento de Filosofía de la UAM-I.

² En 2007, la UNESCO, a través de su Sección “Seguridad humana, Democracia y Filosofía dirigida por Moufida Goucha, publicó en francés e inglés, un estudio, producto de un amplio conjunto de especialistas que se tituló: *Filosofía, escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. Espero que pronto la UAM-I por iniciativa del “Centro de documentación en filosofía latinoamericana e ibérica” de la misma Universidad, publique la versión en español.

Este estudio constituye una importante aportación hacia un cambio de conciencia por parte de los profesores, investigadores y difusores de la filosofía pero también del público en general, sobre la manera en que se ha concebido esta disciplina durante largo tiempo, es decir, como un saber elitista, expresado en un lenguaje esotérico y que constituiría un campo exclusivo de y para los especialistas.

Nadie pone fuera de duda que la filosofía ha implicado, en unos autores más que en otros, una profundización sobre este sistema de la razón³ expresado mediante un lenguaje propio y que ha implicado una serie de reflexiones ontológicas, gnoseológicas, lógicas, éticas, políticas y sociales que ha alcanzado una gran complejidad. Algo similar lo podemos encontrar en la ciencia. A pesar de lo anterior, nada impide que se puedan exponer, con claridad, los objetivos de una determinada filosofía; los problemas que pretende resolver; los métodos utilizados y su posición frente a otras concepciones filosóficas o frente a una problemática social dada. Nada impide tampoco la posibilidad de construir una escalera que permita, al que apenas se introduce, ir avanzando en la comprensión de los sistemas filosóficos. Nada impide tampoco que cualquier persona pueda comprender la importancia y necesidad de la filosofía de ayer, de hoy y de mañana.

¿Por qué o para qué establecer vasos comunicantes entre el especialista y el mundo que le rodea?

En primer término, el filósofo debería demostrar al no-especialista, la importancia que ha tenido su disciplina en la conformación de nuestras sociedades y del ser humano mismo, con tres objetivos:

³ Aquí la razón es entendida en su más amplio sentido: razón crítica (Kant); razón dialéctica (Hegel); razón vital (Ortega y Gasset); razón sintiente (Ignacio Ellacuría); razón instrumental (Horkheimer); razón comunicativa (Habermas); razón praxiológica (Gramsci-Lukács-Sánchez Vázquez) etc.

a) permitirle comprobar que la filosofía ha contribuido a la configuración de la sociedad en que vive;

b) hacerle comprender que la filosofía es un tipo de reflexión que puede ayudarle a vivir una vida mejor y

c) para que se rompa el cerco y aislamiento que se quiere mantener en la actualidad, por la estructura de poder, entre el gran conjunto de la sociedad y el conocimiento o saber.

Por otro lado, la cuestión no solo radica en que se comprenda el significado de la filosofía en la historia sino también que se aprenda a filosofar y por tanto que un tipo de reflexión que transcurre en forma externa para muchas personas, se convierta en algo interno.

La concepción de que la filosofía es un saber que solo se cultivaría en la academia proviene, en la era moderna, del Siglo XVIII pero en nuestro país se acentuó, por razones que hay que investigar, en la segunda mitad del siglo XX. Las causas del refugio de la filosofía en la Universidad son de diverso orden. Mi hipótesis es que, desde el punto de vista social, quienes han sustentado el poder político, dejaron de considerar a la filosofía como parte esencial de la educación del ciudadano. Habría que comparar aquí la tesis de José Vasconcelos. De que todos los ciudadanos deberían tener una pequeña biblioteca integrada por los clásicos frente a la concepción oficial de hoy que ha abandonado esa idea y se considera que el ciudadano debe procurarse por sí mismo, los medios para entender el mundo en que vive. Lo que encuentra a la mano es lo que transmiten los medios masivos de comunicación. Estos medios se encuentran, en nuestro país, sujetos a un control que no permite incorporar la dimensión filosófica por razones de la lógica de mercado.

Otra de las causas por las cuáles se ha marginado la filosofía es la pérdida de su función como forma de legitimación del poder. En efecto, en la actualidad, el concepto y la lectura han sido desplazados por la imagen y el video. Por tal motivo, la televisión ha sido convertida en el medio privilegiado para lograr el conven-

cimiento de los ciudadanos. Ello no quiere decir que detrás de las imágenes no existan ideologías que podrían estar sostenidas en algunas filosofías pero, en todo caso, no serían filosofías críticas. A este aspecto podríamos agregar otro: los filósofos nacionales ya no produjeron teorías que fueran adecuadas para el funcionamiento del poder. Es por ello que las concepciones filosóficas críticas no tienen el poder necesario para lograr grandes audiencias.

Agreguemos que el cultivo de la filosofía ha recibido, un impacto de la nueva dirección que ha adoptado la estructura de poder. Es por ello que, a partir de la adopción del modelo neoliberal, el Estado dejó de apoyar la fundación de Escuelas o Facultades de Filosofía y Letras. Para el bloque actualmente en el poder, serán las grandes potencias las que proveerán las ideas filosóficas (pero también tecnología y la ciencia) para asignar a los ciudadanos locales la tarea de la reproducción. Cito tan solo el ejemplo de que el gobierno fomentó la fundación de Escuelas y Facultades de filosofía en el centro y norte del país en la década de los cincuenta pero en las décadas posteriores, dicha fundación se hizo a cuentagotas. El sur ha sufrido un abandono en este sentido. En otras palabras, el gobierno ha mantenido, hasta ahora, las Escuelas de Filosofía y Letras existentes porque hubiera sido un escándalo eliminarlas (aunque no ha dejado de intentarlo en algunos estados) pero no ha desarrollado una política de incremento de la filosofía y las humanidades.

Al movimiento de marginación anterior, correspondió otro de retiro del interés social y político de la filosofía para concentrarse en las universidades. Se trata de un movimiento interno que corresponde a enfoques teóricos y problemáticas propias. Por ejemplo, se promovió, por parte de diversas corrientes filosóficas, el retiro de la filosofía al mundo académico para elevar su “rigor teórico” o para fundamentar una “*filosofía perennis*” rechazando la función ideológica, política o educativa de la filosofía. Lo paradójico fue que, a su vez, las corrientes de pensamiento con pretensión social, o bien ya no tuvieron la capacidad de re-estructurar

sus posiciones frente al cambio de política estatal (las que proclamaban, por ejemplo, un estado nacional o independiente quedaron “aparentemente obsoletas” frente a la tesis de la globalización) o bien no pudieron establecer los vínculos necesarios entre la teoría y la práctica (es notable el rechazo de lo filosófico por los militantes de los partidos o de los movimientos sociales). El resultado fue que la filosofía se concentró en las Universidades y dentro de las Universidades en las Facultades de Filosofía y Letras y dentro de dichas Facultades en los colegios o “claustrós” de filosofía.

Pero a finales del Siglo XX, la crisis mundial y nacional ha sido tan grave que la mayoría de corrientes filosóficas han tomado conciencia de la necesidad de una intervención pública para tratar de contribuir con su reflexión al análisis de las grandes crisis que nos agobian en los ámbitos mundial y nacional, sin embargo, se topan con el muro que se creó décadas atrás.

Pero en lo que refiere a las condiciones mundiales, hoy, más que nunca, nos encontramos recibiendo el impacto de una tendencia global promovida por la OCDE o por la Unión Europea a través de los Acuerdos de Bolonia y el “Proyecto tunning” que, en los hechos y silenciosamente, busca una marginación de la filosofía y las humanidades. Esta tendencia ha sido adoptada, en forma evidente por el Estado mexicano cuando suprime las materias filosóficas y el Área de Humanidades en su Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que ha implicado el intento de suprimir las disciplinas filosóficas como parte esencial de la educación. Habrá que agregar que esta es una tendencia puesta en práctica en muchos países latinoamericanos desde hace varias décadas.

Por todo lo anterior, quienes nos dedicamos a la enseñanza e investigación de esta disciplina, no sólo tenemos que hacer un diagnóstico del estado en que se encuentra la filosofía en nuestro país para proponer medidas que resuelvan males ancestrales sino poner en marcha una estrategia que busque lo contrario, es decir, no sólo mantener la filosofía y las humanidades en la Educación

Media Superior y en la educación universitaria sino también hacer comprender a un público amplio que la filosofía no es un saber inútil sino por el contrario importante y necesario para la sociedad y para sus propias vidas.

Por todo lo anterior, considero que el análisis y discusión de las propuestas sostenidas en el libro, *Filosofía, escuela de la libertad* es fundamental para empezar a producir fisuras en el muro que se ha erigido frente a nosotros (y que consciente o inconscientemente también hemos contribuido a erigir) y propiciar así su derumbe.

Propongo a debate, entonces, las siguientes tesis:

Tesis 1

La filosofía debería ser un derecho para todos. Derecho de juzgar, cuestionar, criticar, discernir, problematizar, conceptualizar, argumentar.

Un derecho de los niños, adolescentes, adultos, personas de la tercera edad y que debería encontrarse en todos los lugares: en todos los niveles de la educación; en la casa; en el espacio público; en la política; en la cultura; en los sistemas de salud y de rehabilitación. La filosofía debería estar en todas partes pero en cada una de ellas tendría que ser incorporada de manera diferente. Este es un trabajo que deberían estudiar los filósofos y los que se dedican profesionalmente a cada uno de los campos señalados. Por tanto, la filosofía, para cumplir sus diversas funciones requiere de una investigación pedagógica no tanto para mostrar lo que hicieron otros filósofos en la historia sino para demostrar la forma en que la filosofía puede cumplir su cometido en cada campo.

Tesis 2

El derecho a la filosofía está vinculado estrechamente con la conformación de una sociedad democrática. En nuestro país, después de largas luchas sociales, la democracia no ha llegado a formarse en la conciencia y acción de los ciudadanos y por el contrario,

observamos su deterioro. La filosofía no se ha integrado a este proceso en forma visible, a pesar de que reaccionó creando numerosos cursos de filosofía política y algunos filósofos han dado a conocer textos sobre el tema. Una sociedad en que no existen espacios de debate público en los cuáles la filosofía podría aportar recursos importantes, es anti-democrática por más que se auto-comprenda como lo contrario.

Tesis 3

La tendencia educativa que ha sido alentada por organizaciones como la OCDE ha buscado eliminar, en los hechos, a la filosofía por su carácter no productivo y crítico tanto en los niveles medio-superior como superior. Para que su decisión no fuera percibida en su clara intención, los artífices de las reformas educativas utilizaron una forma de entender el método de competencias que implica la prioridad de lo tecnocrático eliminando todo lo que no sea útil para la producción, distribución, intercambio y consumo de mercancías. En el caso de las disciplinas filosóficas, al tiempo que se eliminaban (véase la Reforma Integral de la Educación Media Superior. RIEMS puesta en marcha en 2008 por el gobierno mexicano) se les declaraba “transversales” eliminando su carácter autónomo.

Sin duda, la problemática filosófica puede encontrarse en diversas disciplinas, sin embargo, no puede ser exclusivamente considerada como transversal. En el libro de la Unesco, se dice: “Una enseñanza transversal de la filosofía, que apunta a desarrollar competencias filosóficas o reforzar enfoques filosóficos en el marco de otras asignaturas, no debe sustituir a la filosofía como asignatura específica, cuyo propósito central consiste en el desarrollo de las facultades críticas e intelectuales mediante el aprendizaje del saber, de los conceptos y de la historia del pensamiento filosófico” (p.98)

Tesis 4

En los países del mundo, la enseñanza y difusión de la filosofía varía de acuerdo a las estrategias de los gobiernos: si la filosofía favorece a los poderes establecidos, obtiene todo el apoyo material, en cambio, si representa una crítica tiende a ser eliminada.

La filosofía puede asumir tres funciones frente a los problemas de la sociedad: a) un papel crítico y liberador; b) un papel acrítico; c) un papel de legitimación del dominio.

Existen diversas maneras mediante las cuáles la filosofía puede cumplir un papel crítico: a) en forma irónica. Sócrates; 2) proponiendo reformas para el Estado vigente (Hegel, Filosofía del derecho); 3) impugnando la situación establecida y apoyando fuerzas que permitirán dar un paso adelante (Locke-La ilustración; 4) creando utopías; 5) imaginando situaciones normativas de justicia (Rawls); 6) creando nuevos conceptos; 7) vinculándose conscientemente a las fuerzas que llevarán a cabo el cambio (tesis de Marx-Gramsci) y otras más.

Tesis 5

De acuerdo con Michel Tozzi, existen 5 paradigmas de coexisten en la Unión Europea y que configuran grandes tendencias de la práctica filosófica. Mi opinión es que también las encontramos en nuestro país combinados y en diversas dimensiones:

- 1) El dogmático-ideológico: el tomismo en La Colonia y mas allá; el marxismo oficial soviético; la educación evangélica que impide el conocimiento de las tesis de Darwin; la musulmana que desea subordinar la filosofía a la religión.
- 2) La Histórico-patrimonial. La filosofía se presenta como la forma de una cultura greco-romana que implica el paso del mito al logos y se desprecia otras formas culturales. Aquí en nuestro país se ha despreciado en forma ancestral al pensamiento pre-hispánico considerándolo en general como no-filosófico. En las últimas décadas, a

medida en que se profundiza en el pensamiento pre-hispánico surgen una serie de temas proto-filosóficos.

- 3) La problematizante: aprender a filosofar enseñando a pensar por sí mismo.
- 4) Democrático/discusional

Reflexionar sobre la filosofía con una perspectiva democrática.

- 5) La filosofía relacionada con la acción, es decir, que la filosofía contribuya a la configuración de sociedad más justa conforme a la razón.

Tesis 6

En nuestro país, la filosofía, por lo general no se enseña en las diversas Facultades de la Universidad debido a que existe una ausencia de los especialistas que vinculen, en forma creativa, el enfoque filosófico con la disciplina en cuestión, lo cual significa que el profesor conozca en forma competente, dos disciplinas. Una de las claves de la comprensión social de la filosofía es su estudio competente en todas las carreras profesionales.

Tesis 7

“La racionalidad filosófica no debe, en ningún caso consistir en una imposición de la generalización de contenidos de un saber determinado” (p. 137)

La filosofía es crítica de los saberes y teoría general de las formas culturales. Toda filosofía está impregnada por valores de la cultura en que surge pero la filosofía no puede ser ni dependencia teórica ni adoctrinamiento.

La filosofía es “conciencia de un conjunto de saberes que componen una cultura que influyen en los conceptos de ciencias humanas, sociales y de la naturaleza” (p. 140)

Tesis 8

“La filosofía, precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos ejerce una acción liberadora mediante un proceso educativo” (p. 173)

Enseña a comprender la complejidad de la acción humana

A considerar cada acto y actitud expresión de formas también de conciencia.

Implica un dialogo de las culturas

Un lenguaje racional

Una lucha en contra de la intolerancia

La filosofía debe ser, por principio, un ejercicio de libertad.

Tesis 9

Es necesario desarrollar lo que se puede denominar acción filosófica.

Esta acción puede ser muy amplia. Podría empezar con el análisis a fondo de la práctica pedagógica de la filosofía misma en diversos ámbitos.

Creación de un diplomado o maestría en prácticas filosóficas como ya existen en varios países y que enseñen a enseñar la filosofía; cursos de cultura filosófica; cursos de psicología y psicoanálisis; técnicas de análisis, reflexión y diálogo; conocimientos relacionados con la actividad filosófica en ámbitos como la salud, los movimientos políticos; la cultura.

Es necesario atraer a ciertos sectores como los jubilados, las amas de casa; crear talleres filosóficos; cafés filosóficos y armar *blogs* de debate filosófico.

Tesis 10

La acción filosófica no se da en un vacío de poder. Las fuerzas racional-estratégicas que se desentienden, hasta donde les sea posible, de las consecuencias irracionales y deshumanizadoras de su acción, están ganando la batalla en contra de las concepciones

humanistas mediante la difusión de una actitud contemplativa o resignada del ciudadano, en torno a la sobreexplotación de la naturaleza; la contaminación de las ciudades; la explotación de los seres humanos y un proceso intensivo de cosificación y alienación pública profunda. Todo ello constituye un serio obstáculo para el pensamiento filosófico. Es por ello también que el filósofo debe tener conciencia de las estructuras de poder a las que se enfrenta y actuar buscando la incidencia de su pensamiento en la sociedad. A mi juicio, el filósofo debe tomar conciencia de los potenciales epistemológicos, políticos y valorativos de la filosofía, para influir en los movimientos sociales; debe abordar los grandes problemas que aquejan a la sociedad en que vive o a la humanidad en su conjunto; debe desarrollar una pedagogía de la filosofía para que el ciudadano común no sólo pueda acercarse a la filosofía sino practicar él mismo la reflexión filosófica y comprender, desde dentro, su importancia, significado y papel en la evolución humana.

Ponencia 16: *Pertinencia de la enseñanza de los valores en la Ética, como una disciplina básica de la filosofía*

Dante E. Bello Martínez¹

Estado del Arte

Para poder ubicar la pertinencia de los contenidos axiológicos en la ética, en la filosofía y en los subsistemas de educación media superior, es necesario plasmar primeramente un estado del arte de la sociedad mexicana; en ella los alumnos ponderan sus propios valores, los comparan con las escalas de valores que revisan en la escuela, con los que les inculcan desde la familia, con los que proyecta el gobierno y los medios de comunicación masiva, con los que dictan las doctrinas a su alcance, y con los que intercambian y comparten con otros jóvenes —escolarizados o no— en ésta misma sociedad y en los ámbitos económico, político, cultural, social y educativo, principalmente.

a) **Ámbito Económico:** Una pobreza extrema, generalizada y creciente, que se ha tornado en el campo de cultivo idóneo para la propagación de la frustración, el fracaso y el miedo; y que se ha volcado a manifestarse en violencia, terror, agresión y muerte. La distribución amorfa de la riqueza que ha desplazado a las clases *medias y bajas*, generando desesperación en la necesidad y la miseria. Una pobreza tal que ha nutrido enormemente a la delincuencia.

b) **Ámbito político:** La tergiversación de la política que abandonó la discusión sublime de las ideas, que se ha distanciado del interés por la cosa pública y más bien ha adoptado los intereses

¹ Profesor interino de la asignatura de Filosofía, CCH Sur.

particulares, que se ha convertido en un mecanismo de aseguramiento y preservación de élites.

c) **Ámbito cultural:** El detrimento de la cultura que no ha encontrado en todos la manera adecuada de complementarse con la tecnología, que se enfrenta a la des-humanización que se ha anidado en la enajenación de los artefactos y el hedonismo. Una cultura desprovista de la sensibilidad humana, donde se ignora o confunde la belleza, sino es que se deforma en los rasgos grotescos y socialmente aceptados de las manifestaciones contemporáneas.

d) **Ámbito social:** El tejido social dañado por el individualismo exacerbadado, la destrucción de los goznes societales que desvincula a las personas entre sí, la masificación desmesurada de muchos medios de comunicación sin regulación alguna, el ensimismamiento comercializado y mercantilizado.

e) **Ámbito educativo:** El problema de la educación en México que cotidianamente batalla con el rezago de contenidos y habilidades, inconsistencias epistémicas, prácticas docentes contaminadas por grupos de influencia ajenos al ámbito académico, didácticas incompletas, lecturas equívocas de las tradiciones pedagógicas de cada modelo educativo.

Competencias y “competentes”, la problemática

Las principales preocupaciones del *proyecto Tunning*, retomadas en la Reunión de Bolonia (curiosamente, una de las primeras universidades, que para constituirse como tal desde la figura de una escuela catedralicia, exige la presencia fundante de la filosofía y las humanidades para determinar saberes y facultades madre) se han basado en un sentido de las *competencias* diferente al que estamos acostumbrados a entender en la realidad del sistema educativo mexicano. La preocupación por lo *competente* viene dada por una búsqueda genuina de los profesionistas europeos por homologar criterios, enseñanzas, contenidos, métodos, resultados,

certificaciones, etc. Ésta búsqueda puede tornarse en legítima si procede desde una auténtica profesionalización de los estudiantes, si tiende a un desempeño limpio y ético de la profesión y de lo aprendido. Unas *competencias* dirigidas a mejorar el desempeño profesional, colegiar las conclusiones de la ciencia y la investigación, hallar las mejores prácticas y los mejores resultados, legitimadas en sus valores, con la finalidad de optimizar la función social del saber, del conocer, del aprender y del hacer.

Entre tanto, para una gran mayoría de la población de la educación media superior, que se desenvuelve en el ámbito de la educación pública en México, el *competir*, el ser *competentes*, ha estado presente de manera significativa en la cotidianidad de la carrera académica, en la obtención del tiempo completo, en las plazas de profesores de carrera, y todo esto arroja antivalores de una “competencia” venida a menos, destructiva, tramposa, denigrante, que se transmite a los alumnos, quienes aprenden a “competir” en estos términos. Docentes y alumnos empiezan a dudar sus propios principios, en donde se justifican por relativismo o utilitarismo la consideración, la discusión e implementación de contravalores.

Aquí radica el gran problema: adoptar un modelo europeo de competencias en un contexto totalmente diferente, como lo es el sistema educativo mexicano, con sus carencias, sus distintas virtudes, y en donde la manera de *competir* ha sido entendida de manera distinta y que puede radicalizar las prácticas burocráticas negativas, acentuar las diferencias entre docentes, y reducir las necesidades educativas a la perspectiva de *lo competente*, y no de *lo necesario*; representa en sí mismo, un problema de valores en la educación. Y este problema se acentúa en cada ámbito de la sociedad como los expuestos en el estado del arte, porque la educación influye en todos estos ámbitos. Habría que preguntarse cuantos modelos educativos han adoptado este relativismo, este utilitarismo y estos contravalores que hemos precisado.

Considero que la necesidad de los valores en la Ética como una disciplina básica para cualquier nivel educativo es evidente, pero antes de fundamentar ésta postura, primero quiero aportar un breve esbozo de lo que concebimos por axiología y valores desde una perspectiva filosófica resumida.

Axiología y Valores

De entrada, Ferrater Mora vincula la axiología a la moral: “El concepto de valor se ha usado con frecuencia en un sentido moral; mejor dicho, se ha usado con frecuencia el término valor con la calificación de moral”². El valor, centro de la axiología, es evocado por Ferrater Mora desde la propuesta de Emanuel Kant sobre «La Fundamentación de la Metafísica de las costumbres», trasladándolo hacia su propia definición: “Kant, cuando habla del «Grundelung zur Metaphisik der sitten» se refiere a un valor moral y más exactamente, de un valor auténticamente moral”³. Es así que Ferrater Mora, en el mismo párrafo, propone el tratamiento del concepto de valor, sobre el concepto de axiología: “Trataremos del concepto del valor en un sentido filosófico general como concepto capital en la llamada «terna de los valores», «axiología» o «estimativa».” El valor, es pues, la unidad básica de disertación ética y moral, desde donde se orienta la axiología.

Por su parte, Nicola Abbagnano reconoce la importancia de la axiología y su abarcante pertinencia: “La teoría de los valores fue reconocida hace algunos decenios como parte importante de la Filosofía. Se le consideró como la totalidad (...) Los primeros ensayos: Di la Pie, en la «lógica de la voluntad», Hartmann, «Compendio de Axiología». También se buscó en la Timología”⁴.

² Mora, Ferrater. *Diccionario de Filosofía*. Volumen 2. Sudamericana. 1965. Argentina. p. 868.

³ *Ibíd.* Cfr. también en Kant, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. Porrúa. 2003. México. p. XXVII. Kant publica en 1797.

⁴ Abbagnano, Nicola. *Diccionario de Filosofía*. FCE. 1998. México. p. 120.

Con esto, podemos afirmar que la *totalidad* como concepción filosófica, incluye toda la realidad, lo que compete a la sociedad, la política, la cultura, la economía, la educación, etc.

En realidad, la axiología en cuanto disciplina filosófica no tiene mucho tiempo desarrollándose como un intento de conceptualización de los valores, desde la visión de Risieri Frondizi: “Los valores constituyen un tema nuevo en la filosofía: la disciplina que los estudia —la axiología— ensaya sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX. Es cierto que algunos valores inspiraron profundas páginas a más de un filósofo desde Platón en adelante, y que la belleza, la justicia, el bien y la verdad fueron temas de viva preocupación de los pensadores en todas las épocas”⁵. Los valores tuvieron una primera manera de ordenarse en Frondizi, esto es, bondad (valor positivo) o maldad (valor negativo, contravalor o antivalor), continuando la cita: “No es menos cierto sin embargo, que tales preocupaciones no lograban recortar una región propia, sino que cada valor era estudiado aisladamente. Los intentos de axiología se dirigían, sin excepción, a valores aislados y en particular, al bien y al mal.” En resumidas cuentas, la axiología es la disciplina filosófica que se encarga del tratamiento de los valores de manera individual y grupal, para que la ética los tome en cuenta en el discernimiento acerca de lo bueno y lo malo.

Frondizi ha propuesto algo importante: que los valores no son exclusivamente, entes autónomos puramente éticos, sino entes heterónomos y por lo mismo morales, lo cual nos ayudará a la hora de distinguir el albedrío de la voluntad popular, el *êthos* del *moris*, el discernimiento personal de la norma social: “Dijimos que los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar (...) Por ser cualidades, los valores son entes parasitarios —que no pueden vivir sin

⁵ Frondizi, Risieri. *¿Qué son los valores?* Breviarios 135. FCE. 1995. México. p. 11.

apoyarse en objetos reales- y de frágil existencia, al menos en tanto adjetivos de los «bienes»⁶.

A su vez, los valores son polares, es decir, tienen un lado bueno y otro malo: “Una característica fundamental de los valores es la polaridad. Mientras que las cosas son lo que son, los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo”⁷. A su vez, los valores poseen una jerarquía dentro de una escala y son clasificados para su estudio: “Los valores están, además, ordenados jerárquicamente, esto es, hay valores inferiores y superiores. No debe confundirse la ordenación jerárquica de los valores con su clasificación.”⁸ Siendo así, estos valores los jerarquizamos para priorizarlos y darles cauce; pero también los clasificamos para comprenderlos y profundizar en ellos. El orden está en función de comprender los valores, y la jerarquización está en función de socializarlos, utilizarlos para discernir y politizarlos en el sentido correcto de la palabra.

Por otra parte, Frondizi manifiesta que los valores son objeto de discusión al interior de la esfera pública, más allá de su teorización filosófica: “Los problemas fundamentales de la axiología no se plantean únicamente en los libros, revistas y congresos filosóficos, sino que están presentes en las manifestaciones más diversas de la vida diaria”⁹. Al ser los valores, cosa pública, son objeto de estudio y observancia en todos los campos y para todos los seres humanos, continuando la cita: “Las más complicadas cuestiones axiológicas se debaten a diario en la calle, en el parlamento, en el café y en las casas más humildes, si bien con una actitud y un lenguaje poco filosófico”.

Para Frondizi, el problema de los valores objetivos y subjetivos comienza por el sujeto que valora: “El valor será objetivo si

⁶ *Ibíd.* pp. 15 y 17.

⁷ *Ibíd.* p. 19.

⁸ *Ibíd.* p. 20.

⁹ *Ibíd.* p. 24.

existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora”¹⁰. A final de cuentas, un valor objetivo será perenne o permanecerá en la conciencia colectiva independientemente de los intérpretes que lo desmenuzan y lo desnudan. Así, los valores de la democracia no dependerán de una cabeza, sino de lo que el ejercicio de ésta deja en los pueblos como valores afianzados. Los valores se detectan en los consensos colectivos mediante la Axiología, como parte del discernimiento moral y ético.

Samuel Ramos trata este mismo asunto, desde la diferencia entre el placer y lo valioso, deja ver que el valor nos permite estimar algo y convertirlo en objeto de deseo: “El deseo y el valor son tan independientes uno de otro que es posible estimar una cosa sin desearla o desear una cosa sin estimarla. En todo caso, cuando el deseo y la estimación van juntos, es aquél el que sigue a esta última, y no la estimación al deseo como erróneamente se supone”¹¹.

Por otra parte, Ramos menciona que al abrir la conciencia, uno transita de los valores aparentes a los valores que forman parte de la propia naturaleza: “En los momentos en que el sujeto se desprende de sí mismo y abre su conciencia a la realidad de las cosas, descubre que tras el velo de los valores aparentes, ellas poseen otros valores que son parte de su naturaleza y que nuestra voluntad no puede cambiar”¹². De estos valores de la propia naturaleza, Ramos infiere la validez y legitimidad de estos mismos valores, en cuanto objetivos, es decir que están reconocidos universalmente, continuando el parágrafo: “Hay un orden de valores objetivos que no dependen ni del placer ni del deseo. No valen las cosas por lo que deseamos, sino que las deseamos porque valen.”

¹⁰ *Ibíd.* p. 27.

¹¹ Ramos, Samuel. *Hacia un nuevo humanismo*. UNAM. 2000. México. p. 78.

¹² *Ibíd.* p. 78.

Para Antonio Caso, a diferencia de Frondizi, el valor no cabe como entidad y tiene una implicación directamente social: “Los valores no son entes, sino valentes sociales, ideales colectivos necesarios, respuestas orgánicas de todos a una misma causa interior o exterior. La sociedad es el gran sector de la realidad en donde los valores se construyen y organizan”¹³. Para que estos valores se tornen en absolutos (objetivos), se necesita de la colectividad, y continuamos leyendo: “Lo que uno cree y otro no, no es verdadero; lo que uno cree bello y otro no, no es bello; lo que para mi es santo y para ti no es santo, no es santo. La sociedad, la unidad, la uniformidad, la necesidad estimada sin discrepancia por todos, es lo absoluto.” Tal vez la objetividad que le aporta la socialización a cada valor, le aporta también en cuanto existencia como entidad social.

Los valores, en resumidas cuentas, son potencias estimativas, entes parasitarios que se alojan en el ser humano, es decir, valentes sociales e individuales, polares en cuanto sus extremos, que permiten discernir conductas, hábitos, costumbres y que orientan al bien y evitan el mal. Aparentemente, toda la teoría en torno a los valores, presenta puras bondades que no solicitan encontrarse estimadas solamente por algún individuo o institución, puesto que, independientemente de ello, son estimados y consensados socialmente. Entonces ¿Por qué se les rechaza o se les ignora? ¿Cuál es la causa de que todas estas bondades estén en crisis? ¿Qué rasgos de la civilización contemporánea impiden que todos tengamos claridad y facticidad sobre estos valentes polares estimados y buenos?

Tal vez la economía, la política, la sociedad, la cultura y la educación han crecido bastante mientras que la Axiología es una disciplina relativamente nueva, aunque la Ética nos venga desde Nicómaco. Puede ser que la sociedad posmoderna, críptica, meta-

¹³ Caso, Antonio. *El concepto de la Historia Universal y la Filosofía de los valores*. UNAM. 2000. México. p. 82.

lizada, globalizada, pragmática, empírica, positivista y subjetivista haya decidido ignorar los valores, debido a que se contraponen a los intereses económicos, a que nos evitan pensar en nosotros antes que en alguien más, nos evaden de la “realidad individualista” y nos desubican en la otra realidad, la que se encuentra compartida en la alteridad y nos convierten —para nuestra desgracia— en seres críticos, reflexivos, personas de convicciones y de principios que le estorban al pensamiento liberalizado y monetarizado a extremo. ¿Debemos acaso abandonar los principios de autonomía en las Universidades públicas para dictar las conciencias según los postulados de la OCDE, el FMI y el Banco mundial?

¿Será acaso que la metodología de los valores esta pasada de moda? o peor aún, ¿estamos ante el ocaso de los principios que finalmente han sucumbido para dar paso a la era del funcionalismo y la conveniencia pura?, ¿qué dirá la historia cuando rememore el paso de una edad de las convicciones, los principios y los valores?, ¿Cómo citarán los intelectuales a ésta etapa, acaso “la edad de los valores”, “el retroceso a los principios”, “la moral victoriana y la moral contaminada por la Ética”?... esto es grave, definitivamente, e inhumano.

Manifestaciones de la civilización sin Axiología y sin *êthos*

Las prácticas fraudulentas en todos los niveles económicos: Han sido numerosos los casos de empresas y entidades que se han visto inmersos en problemáticas de *desfalcos*, *bancarrotas*, *fraudes genéricos*, en el marco de las economías de mercado, carentes de regulación, observación ciudadana, transparencia y rendición de cuentas. Basta con mencionar los recientes casos de Freddie Mac y Fannie Mae en torno a los asuntos hipotecarios de los Estados Unidos de América, o de manera más local, lo concerniente al FOBAPROA/IPAB en nuestro país. Sería necesario mencionar que las escuelas de economía, contaduría y administración en las Universidades de prestigio como Harvard, Oxford, Yale, Stanford

y Cambridge “han incentivado” la formación Ética de sus profesionistas con una mirada de preocupación.

La subjetividad de la objetividad en los medios de comunicación respecto de las opciones políticas al alcance de la ciudadanía: Un problema global ha sido el de la falta de veracidad de parte de los medios masivos de comunicación. Algunas de las corrientes modernas del periodismo y la información, se han atrevido a plantear que *la objetividad en los medios no existe*, abrazando la subjetividad como plataforma de desplazamiento de los criterios periodísticos, poniéndolos al servicio del comercio; lo que vende es lo que aparece en los medios, por más inverosímil y disparatado que parezca. Nadie puede tener la verdad completa, por lo que el periodismo de opinión ha desplazado al de información. Ante esto, las estructuras políticas, han sucumbido en la era de la información, y las campañas políticas se han confundido con las guerras de descalificaciones y discursos sucios. *La realpolitik* ha continuado por ésta línea, en detrimento de la política legítima. Los medios han obtenido incontables y ofensivas ganancias de la política sucia. En nuestro país, los dueños de los medios tienen doblegadas las reformas propuestas a fondo. Las campañas políticas siguen siendo un negocio redituable que ninguna empresa de información y comunicación se quiere perder. La reforma política en México, se discute en pesos y centavos, sin criterios de verdad ni principios.

La cultura insensible o apartada de la belleza: Las manifestaciones culturales que a últimas fechas imperan, *se ven más cercanas a las economías de mercado que a las sensibilidades, el placer y la belleza estéticas.* Se nos ha olvidado que el arte sensibiliza al ser humano y lo prepara a través del bien sensible para asumir completamente al bien en todos sus niveles, arrojando resultados que nos recrean en el gozo, el disfrute y el deleite. Los extremos contraculturales, que recuperan estas expresiones, son vistos con menosprecio de parte de los poderes fácticos y los grupos de interés económico, puesto que pueden lesionar su prestigio al sensi-

bilizar y compaginar con la vida intelectual. Para muestra, basta con apreciar lo que se muestra a nivel de Arte en México, la escasa difusión de lo que vale la pena desde el punto de vista meramente artístico, y por el contrario, la mercantilización de la cultura.

La sociedad fragmentada por la violencia, el terror y la muerte: La diversidad de manifestaciones del crimen encuentra en la pobreza, la más radical de sus causas. *El desarrollo del narcotráfico y la industria del secuestro, el aumento en los índices de robo y asalto, con eventualidades cada vez más crueles y deshumanizadas,* son el producto de una sociedad desesperada, golpeada en lo económico y lo político; el daño irreparable del tejido social, la educación deficiente o insuficiente, son todas manifestaciones evidentes de una cultura del terror. Las lecciones del 11 de Septiembre de 2001 y del 11 de marzo de 2003 en Nueva York y Atocha respectivamente, ha encontrado resonancia en los lamentables sucesos del 16 de Septiembre de 2008 en Morelia, Michoacán. Ya no hay lugar seguro en el México de nuestros tiempos.

La educación contravalorada, denigrada y humillada: Y en medio de todo esto, la educación en México, *que posee bajos índices de rendimiento* y con acontecimientos de malestar social que la someten, van dando pauta para que algunos padres consideren la posibilidad de *retirar a sus hijos de las escuelas*, puesto que es mucho el riesgo y no tiene caso si aprenden a manejar negocios desde la enseñanza familiar. Una educación incompetente, que intenta reivindicarse asumiendo parámetros de *competencia* que no conoce.

La RIEMS

Ante todo esto, se decreta en Octubre de 2008, por parte del Gobierno de México una “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS), que ostenta como pilares fundamentales: 1. la creación de un sistema nacional de bachillerato, 2. a partir de la

pertinencia de la formación ya ofertada en los distintos subsistemas e instituciones, y 3. que facilite la permanencia y el libre tránsito entre modalidades y subsistemas. Todo esto, dentro de un marco curricular común.

Esto puede suponer una buena intención de parte de los diseñadores de la presente reforma, pero surgen algunos cuestionamientos: ¿Un sistema nacional de bachillerato precisa la rigidez de un marco curricular común o puede darse sin que ese marco se cierre tanto a la variedad de subsistemas?, Si esta RIEMS parte de la pertinencia de la educación ya ofertada, ¿No implicaría esto una primera consulta libre y participativa -fuera de todo intento de coacción- a todos los docentes y alumnos que se encuentran en los distintos subsistemas de bachillerato y que están en medio de este proceso? Y por último, ¿Para qué está contemplado el tránsito entre modalidades y subsistemas?, ¿acaso para facilitar el tránsito de la mano de obra de los bachilleres? O ¿Cuáles son los fines de profesionalización que no alcanzamos a contemplar? Para suponer esa buena intención, necesitaríamos que todas estas interrogantes y otras más fueran *transparentadas* y que no pasaran exclusivamente por el escritorio de los funcionarios de la educación. Esa buena intención tiene que ser explicada y fundamentada.

La RIEMS busca adoptar en su marco curricular común tres tipos de *competencias*: las genéricas, las básicas y las profesionales-extendidas.

Las *competencias* genéricas deben ser claves, transversales y transferibles. ¿Cómo nos aseguraríamos de que fueran claves? ¿En donde se constata su transversalidad? ¿Qué sean transferibles no *abarata* los procesos educativos? Posteriormente me voy a detener en estas competencias genéricas, que por contradictorio que parezca, tienen mucho de ética y valores en sí mismas.

Sobre las *competencias* disciplinares, más que conocimientos, se dirige a procesos mentales complejos, hábitos, actitudes, procedimientos, etc. Considero que la metodología misma de la Filosofía, de la Ética y de la Axiología, como están planteadas en

diversos subsistemas, responden a todos los objetivos de las *competencias* disciplinares desde la educación ofertada. Esto significa que estas asignaturas filosóficas, pueden constituirse en una competencia disciplinar básica, más que extendida, por manejar una problemática que atañe a todos los estudiantes de Educación Media Superior.

Respecto de las *competencias* profesionales, referidas al campo laboral y caracterizadas por los desempeños, solo me remito a decir que toda práctica laboral va acompañada de un discernimiento ético y moral, por la sociedad en la que se desenvuelve el trabajador, así como por los frutos del desarrollo profesional, tanto para las instituciones, como para los individuos.

En todas estas *competencias* confirmo y constato la importancia de la presencia de la Ética y el discernimiento de los valores para los alumnos.

La inconsistencia

Pero aún más, me detengo ahora en las competencias genéricas, a saber:

EL ALUMNO:

1. Se autodetermina y cuida de sí

Esta primera competencia genérica implica desde la ética un amor propio y una alteridad, es decir, la valoración de uno mismo y de los demás en función de lo que uno puede procurarse para sí. Yo le añadiría un cuidado por la naturaleza, por los demás seres humanos y una determinación por la convivencia sana y duradera con el planeta y todo el cosmos.

2. Se expresa y se comunica

En esta segunda competencia genérica, toma una condición relevante el hecho de que la persona se comunica y se expresa en función de la libertad en la que se desenvuelve. Y todo esto implica un reconocimiento del ser humano desde la ética, con sus respectivos valores. Incluso, el formar una escala personal de valores,

una autobiografía y un proyecto de vida, constituirían un conjunto de herramientas elementales para lograr esta habilidad de dominio.

3. Piensa crítica y reflexivamente

El pensar de una manera ordenada, correcta, cierta y verdadera es una tarea que la Filosofía se plantea desde la Lógica y la argumentación. Sin embargo, esto no excluye que un pensamiento crítico y reflexivo, pasa por razonamientos de orden social, político, económico, cultural, etc y que nos lleva al discernimiento desde los valores fundamentales: Univocidad, Bondad, Verdad y Belleza. Todo acontecimiento y pensamiento acuden a este foro común a la hora de ser críticos y reflexivos a profundidad.

4. Aprende de forma autónoma

La autonomía y la heteronomía son criterios de discernimiento moral y ético, puesto que el valor de la persona se constituye por la capacidad de llevar al plano intelectual aquello que le compete como un individuo integral y como un miembro de la una sociedad con su moral, sus leyes, sus normas y sus prerrogativas.

5. Trabaja en forma colaborativa

La UNESCO ha hecho énfasis en una serie de principios para el aprendizaje: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. Tal vez el último de la principios que la UNESCO ha mencionado sea el más descuidado, precisamente por el individualismo que mencionaba anteriormente.

6. Participa con responsabilidad en la sociedad.

La responsabilidad constituye, sin duda alguna, uno de los principios básicos de la Ética, que se disciernen en los valores sostenidos por las personas y las instituciones. La responsabilidad moral de una sociedad, comienza por la responsabilidad individual y fáctica que desarrollan los individuos que componen y conforman ésta misma sociedad. Los valores se disciernen, se aplican y se revisan desde los principios de autonomía y responsabilidad.

Hoy en día se ha hecho presente en los discursos, los estatutos y los idearios de las instituciones lo que se conoce como *Lexis*. Ésta lexis está compuesta por una misión, una visión, unos valo-

res, que después se transforman operativamente en objetivos, planes, programas, proyectos, etc. Los discursos organizacionales no se encuentran al margen de todos los principios mencionados en esta reflexión sobre la Educación y los valores, antes bien, se desarrollan sobre ellos para poder cumplir con lo que se ha dado por llamar la responsabilidad social, la ética profesional, las empresas socialmente responsables, el valor agregado, y la cadena de valor, por mencionar solo algunos de los parámetros que prevalecen en la ética profesional de las empresas. Hay que comprender que estos términos administrativos, aunque vengan tomados de las propuestas éticas y axiológicas, no están del todo completas, necesitan adecuarse a lo que la Filosofía va arrojando en su cotidianidad, para comparar el término de *valor* desde la ética y la axiología con lo que se entiende por *valor* agregado o la cadena de *valor*, y así, complementar la formación ética profesional de ejecutivos y funcionarios, por poner solo un ejemplo.

A manera de conclusión

Hemos revisado el problema que representa educar en los valores en la sociedad actual, desplegando un estado del arte, precisando lo que se entiende por competencias, replanteando la axiología y los valores a la luz de la Ética, evidenciando manifestaciones de prácticas sociales carentes de axiología y *ethos*, ponderando la propuesta básica de la RIEMS en este contexto y señalando su inconsistencia. Solamente nos resta proponer para completar esta propuesta.

Todos los modelos o proyectos educativos, cada facultad, academia o colegio, cada docente, cada currícula y discurso, cada salón o aula, cada alumno o alumna, cuestionan la manera de entender y generar los valores, y proponen ejercicios Éticos, cívicos, políticos y culturales, todos los días y todos diferentes. Cuestionan las jerarquías de valores, proponen nuevas maneras de ordenar estos valores, replantean la manera de entender al ser humanos y

su circunstancia; y todos ellos merecen un respeto, una atención y una escucha de parte de las autoridades educativas, si se quiere realmente ser competentes. Se deben recoger propuestas de todos estos lugares, y revisarlas con atención y detenimiento.

Al tener una serie de competencias genéricas bastante ligadas a lo que Ética y el discernimiento de los valores -la axiología- implican, es necesario replantearse el papel de la filosofía y las humanidades en el marco curricular común. Prácticamente, la filosofía y sus ramas (básicamente la introducción a la filosofía, la lógica, la ética, la estética, la teoría del conocimiento, la filosofía política) deberían aparecer como una competencia disciplinar básica en todos los niveles y en todas las instituciones, debido a la importancia y la pertinencia de lo que les compete determinar en la formación de los estudiantes. ¿No sería bueno tener un Campo específico para las Humanidades, en lugar de adjuntarlo al de las ciencias Sociales, que de suyo posee metodologías y didácticas distintas?

Considero también importante, recuperar el trabajo y las reflexiones que en torno al sistema de competencias se ha desarrollado en las instituciones, para fundamentar la manera de proceder. Esto nos lleva a un cuestionamiento más profundo y difícil, pero que irremediablemente salta a la luz pública: ¿Es momento de cambiar el paradigma educativo de la Educación Media Superior desde el sistema basado en competencias? ¿No sería mejor reflexionar algún tiempo esta propuesta, implementando paulatinamente algunos de sus aportes con el fin de comenzar a verter los resultados en coloquios, asambleas, *symposiums* y reuniones educativas y directivas? ¿Qué responsabilidad tienen la SEP, la ANUIES, las Instituciones, Universidades y Colegios en este apremio injustificado? No podemos olvidar la Historia de los procesos educativos en México, y en específico, las tradiciones pedagógicas de la educación media superior de nuestro país.

Porque me parece que también es necesario reconsiderar las virtudes y las deficiencias de los sistemas basados en aprendizajes

significativos y/o relevantes, el constructivismo, el estructuralismo, la pedagogía latinoamericana de la esperanza y del oprimido, la nueva escuela, el conductismo, el sistema Montessori, y otras que entre los mismos docentes desconocemos. Ignorar la historia de los procesos educativos nos puede llevar a la pérdida de la memoria, y por consiguiente, a la falta de identidad. En educación no existe “el borrón y cuenta nueva”.

Toda esta tarea, precisa de un diagnóstico profundo, imbricado, objetivo, claro y bien socializado y retroalimentado, con la finalidad de determinar las verdaderas causas del rezago educativo, la conexión con los problemas que proceden de la educación básica y que se heredan a la educación superior. La educación no puede ni debe homologarse, despreciando los factores económicos, políticos, culturales y sociales que interpelan las escuelas, las localidades, las regiones, las zonas geopolíticas y los subsistemas. Todo forma parte de esta realidad llamada educación.

Esto implica también autoridades educativas competentes, que atiendan a todas estas inquietudes y otras más que pueden surgir en el transcurso de los procesos educativos. Quienes dirigen la educación, y en específico, la educación media superior tienen la gran responsabilidad de conjuntar todos los esfuerzos, configurar una planeación estratégica y dar cauce a todas y cada una de las inquietudes que se manifiestan a raíz de la preocupación que ha generado la RIEMS a nivel nacional, como el caso de la comunidad Filosófica nacional, el Observatorio Filosófico de México y las asociaciones e instituciones de Filosofía. Es significativo que la UNAM se haya apartado de la RIEMS, y es un signo que cuestiona con fuerza el desempeño de dicha reforma. Creo que también los gremios docentes de las demás humanidades se pueden organizar para manifestar su postura a este respecto.

Una consulta nacional puede avisorar y manifestar algunos otros puntos de vista acerca de la RIEMS, la Ética y los valores en la educación media superior. No podemos olvidar que han habido casos de reformas educativas que no se han consultado con los

docentes. Existen modelos educativos cuya plataforma esta asentada en la implementación tecnológica, pero que no responde a necesidades concretas de profesionalización, y que se han despegado de los fines que persigue la educación. Hoy en día se lucra bastante con la educación, siendo que constituye un derecho fundamental del ser humano.

Seguramente el sistema de competencias arrojará sus bondades, en su momento, pero también debe de evidenciar sus deficiencias, y también se debe de someter a escrutinio público, para evitar malas adecuaciones, o lo que es peor, asumir esta reforma por un decreto presidencial, o pero aún, por políticas externas y adversas a la situación socioeconómica de México. Hay mucho trabajo por hacer.

Ponencia 17: “¿Por qué la lógica?”

*Alejandro Herrera Ibáñez*¹

Nosotros —los miembros de la comunidad académica filosófica mexicana— somos en gran parte responsables del golpe que la RIEMS ha dado a la filosofía y a sus subdisciplinas, independientemente de si esta reforma busca un eficientismo productivista —disfrazado con el concepto de competencia— del que la filosofía es vista como su antítesis.

La lógica —y al igual que ella, la ética, la historia de la filosofía, la estética— se han enseñado de manera libresca y memorista. Es comprensible que ello lleve —en una reforma educativa— al rechazo de tales métodos. Lo que no es comprensible es que no se haga un llamado a enseñarlas de otra manera. Esa otra manera constituye el meollo del enfoque de las habilidades, que en lógica se ha concretado en el movimiento del pensamiento crítico (o razonamiento crítico, o lógica informal, o enseñanza de la argumentación).

Ahora bien, la inculcación de habilidades para pensar correctamente no está peleada con la impartición de conocimientos conceptuales. Crear en el estudiante competencia crítica significa —siguiendo una de las definiciones más usadas— inculcar en él conocimientos, habilidades y actitudes. Y éstas se pueden inculcar de manera más exitosa convirtiendo las clases en talleres y abandonando el modelo de la sala de conferencias.

Hay la tentación de pensar que —en el mejor de los casos— los funcionarios de la SEP desconocen los avances logrados en materia didáctica a nivel mundial en relación a la enseñanza de la filosofía. Todo el trabajo de Matthew Lipman les es desconocido. Si se está trabajando para acercar la filosofía (con sus ramas, la ética, la estética y la lógica) a los niños en la enseñanza anterior a

¹ Investigador del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM

la media superior, sería de esperarse que dicho esfuerzo se profundizara en los diversos subsistemas de la enseñanza media superior del país.

Desgraciadamente es factible pensar que —en el peor de los casos— los funcionarios de la SEP están queriendo ignorar las tendencias de didáctica de la lógica (y la filosofía en general) contemporáneas. Como ha señalado José Alfredo Torres, el gobierno de nuestro país parece haber adoptado a través de la SEP un concepto de competencia acorde con las demandas de la OCDE; bajo ese enfoque, formar personas competentes significa formar personas capacitadas para asumir tareas encaminadas no ya a la competencia personal, sino más bien a lograr que el país pueda competir con otros países en rubros como la producción de satisfactores. Han confundido ser competente con competir (ambigüedad presente en la palabra “competencia”). Ello me recuerda un lema que mucho tiempo estuvo escrito en una barda de una avenida importante de Cuernavaca: “No le tememos a la competencia. Le tememos a la incompetencia”. En otras palabras, mientras nosotros queremos que la competencia de nuestros estudiantes se traduzca en ser competentes en el arte de pensar correctamente, la RIEMS ve la inculcación de la competencia como la habilidad para participar en la competición económica productivista.

Pienso que no deberíamos dejarnos robar los conceptos de habilidad y de competencia por quienes se han ido por el sentido que lleva a la competición. Debemos insistir en que enseñar a razonar correctamente lleva a formar ciudadanos competentes. Pero no debemos enfrascarnos en una lucha contra el concepto de competencia como competición. “Si no puedes con el enemigo, únete a él”, dice el refrán. Formar ciudadanos competentes en la tarea de pensar y razonar correctamente lleva a formar ciudadanos capaces de competir en los diversos ámbitos de la vida nacional e internacional. Formar, en cambio, ciudadanos entrenados para competir, es algo que se puede lograr sin inculcar en ellos un sentido crítico de las cosas; es formar máquinas incapaces de aportar

nuevas ideas e incapaces de pensar críticamente en un sentido constructivo.

Debemos estar dispuestos —para lograr la reinserción de la lógica (y demás materias filosóficas) en la EMS— a abandonar ciertos temas, pero sobre todo a adoptar metodologías encaminadas a la creación de habilidades y actitudes sustentadas en conocimientos sólidos.

Debemos convencer a las autoridades en turno que la enseñanza de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) llevan de manera más segura a la formación de ciudadanos más respetables por parte de la comunidad internacional. Y si encontramos resistencia o ignorancia total a nuestros planteamientos, debemos entonces buscar e insistir en presiones de tipo social mediante diversas estrategias.

Ponencia 18: *Filosofía, educación y sociedad: vínculos imprescindibles - El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes*

Virginia Sánchez Rivera¹

El modelo² educativo del siglo XXI es objeto de varias investigaciones que analizan la realidad educativa actual. Asimismo, un proyecto de este tipo necesita recuperar las experiencias valiosas del pasado. Pero, sin duda, la parte más importante será aquella que enfrente los problemas que la dinámica social y el contexto internacional presenten.

¿Cuáles son los desafíos que el futuro inmediato presenta a la educación y, específicamente, a la educación media superior? Permítaseme una breve enunciación de los que considero los más relevantes.

El contexto internacional presenta requerimientos para formar buenos ciudadanos del mundo:

Educar para vivir en la democracia, lo cual significa educar para se libres y autónomos.

La realidad histórica nos coloca frente a acontecimientos inesperados, nos presenta una diversidad cultural, en donde la actitud tolerante es imprescindible para conocer la realidad; entonces, es pertinente educar para la compleja realidad que los jóvenes viven.

Después de la caída de los regímenes totalitarios se resignifican las conquistas históricas, como los derechos humanos.

La escuela, por tanto, debería educar para vivir en la democracia y de esta manera recalcar los valores que la preservan, co-

¹ Colegio de Ciencia y Humanidades de la UNAM.

² Se toma como lo dice Kuhn: paradigma, ejemplar, modelo.

mo la tolerancia, la autonomía intelectual y la moral de los educandos³.

Otro tipo de demandas y retos son los que el “nuevo orden visual” le presenta a la pedagogía y a todo el sistema educativo.

La época de la revolución de la informática, de los multimedia y de los medios interactivos, estructura un nuevo orden visual. ¿Cómo afecta esto a la escuela? ¿cómo afecta a la enseñanza y al aprendizaje? ¿será necesario que la cultura pedagógica también cambie, se flexibilice y busque nuevas estrategias provenientes de distintos campos del conocimiento?⁴.

Por otra parte, si la meta del proceso de enseñanza-aprendizaje está en lograr que el educando tenga una formación que le permita afirmar un juicio propio y que diversifique su experiencia educativa, entonces es pertinente centrarse en el desarrollo de la persona, de manera que el joven libremente elija las vías de aprendizaje que correspondan a sus necesidades, expectativas y aptitudes.

Otro tipo de orientación es enseñar al ser humano a ser “huésped” de la naturaleza y no su “amo”. “El ser humano debe comprender que dista mucho de ser el amo del universo y que no es más que su huésped”⁵.

Aun cuando los desafíos y los planteamientos señalados son de carácter general, es válido referirlos al bachillerato mexicano, ya que éste es el destinatario del presente trabajo.

Pero, las necesidades enumeradas, ¿son realmente los desafíos para la educación? En este documento se propone abordar éstos específicamente para el bachillerato, entonces se debe preguntar por el modelo educativo del bachillerato que pueda cumplirlos. ¿Se puede realizar? ¿Qué características podría tener?

³ Archer Delon, “Hace un cuarto de siglo” en *El correo de la Unesco*, abril 1996, ONU, París, año XIX, págs. 12-16.

⁴ *Ibid.*, pág. 16.

⁵ *Ídem.*

El propósito de este trabajo es presentar una propuesta que les dé solución. Por esto, las interrogantes anteriores se integran en el siguiente problema.

Problema: ¿Cuál es la misión del bachillerato? ¿En qué medida el modelo educativo del bachillerato puede atender los desafíos que le presenta la realidad actual? ¿Es viable?

Desarrollo: este trabajo pretende aclarar el sentido del primer enunciado, a saber: “El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes: Desafíos y metas” se convierte en “La formación de los estudiantes como centro del modelo educativo” para esto haré algunas precisiones a manera de tesis.

Tesis 1. La reflexión podría formularse: “La formación de los estudiantes es el centro de todo modelo educativo”.

¿En qué sentido hablo de la formación de seres humanos a través de la educación institucionalizada?

Al proceso educativo se le ha entendido como formación⁶. Proceso, en tanto que permite a los sujetos pasar de la heteronomía a la autonomía.

Hablar de formar seres humanos es hablar de un proceso mediante el cual se busca favorecer al sujeto para que asuma críticamente la historia personal, la familiar y la social; con base en esta tesis es posible construir desde el presente, de manera que es el propio sujeto el que se forma, quien se crea a sí mismo y a la sociedad a la que pertenece.

Desde este marco conceptual, la formación de seres humanos está orientada a propiciar la elaboración de una comprensión propia y, es por esto mismo, de un juicio propio. Al respecto María Teresa Yurén afirma que:

La educación entendida como formación (bildung), implica que la persona:

⁶ Véase María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós, 2000, pág. 27.

“Se apropie de las normas y de los órdenes institucionales existentes y los cumpla. Hegel llamó disciplina al proceso mediante el cual se da esa apropiación; no obstante, el término actual es el de socialización. Se apropie de la cultura de su tiempo (lenguajes, usos, costumbres y saberes). El proceso que favorecía esta apropiación era, según Hegel, la educación; pero, en sentido estricto, el término que le corresponde es el de enculturación o transmisión de la cultura. Se configura a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales. Este último proceso es al que renueva la cultura y los órdenes sociales. Este último proceso es al que propiamente le corresponde el término formación. No se puede perder de vista, pero, puesto que todo ser humano es “hijo de su tiempo”, la formación no puede prescindir de los dos procesos anteriores, sino que los incluye y los supera.”⁷

Este es el sentido del concepto “formación”, el proceso por el cual el sujeto transita de una comprensión heterónoma (aquella que obtuvo por el simple hecho de haberse socializado) a otra que es autónoma y que ha sido una creación propia, la que es resultado de asumirse como sujeto de la cultura que la crea y la recrea. Una consecuencia de este cambio en la comprensión autónoma es que la persona desarrolla la capacidad de hacer juicios propios frente a los diversos tipos de situaciones que vive.

Así, la autonomía se refiere a la capacidad de autorregularse con base en los acuerdos, los principios morales y la normatividad social existente.

El educando es un ser que es un “proyecto/sujeto que llega a ser autónomo por la acción y la interacción”.⁸

⁷ *Ibíd.*, pág. 29.

⁸ *Ibíd.*, pág. 41.

La educación institucionalizada tiene la finalidad de formar personas autónomas, de ahí que la relación didáctico–pedagógica se centra en la comprensión de que el educando es un sujeto que se constituye a sí mismo en la medida que hace suya la cultura, favorece la realización de la libertad y la propicia en sociedad.

De manera que educar a “los protagonistas del futuro” significa tomar a los futuros ciudadanos del mundo para que enfrenten los desafíos y retos que les presenta una realidad compleja, tanto local como internacionalmente.

Por esto, el modelo educativo del bachillerato tiene como meta formar personas para que sean autónomas tanto intelectual como moralmente.

Tesis 2. La misión del bachillerato es formar a las personas para que sean autónomas en el ámbito intelectual y en el moral.

Esto implica lograr que las políticas educativas se orienten a crear y desarrollar vínculos entre la educación y la democracia, entre la educación y la libertad.

¿Cómo se puede lograr esto? ¿Qué significa esto en una realidad como la actual?

Al respecto, dos son los asuntos a considerar:

La política educativa se diseña desde la comprensión de una realidad compleja que es el presente, desde el cual hacemos un proyecto de futuro deseable. Éste debe incluir las metas generales para formar a esos futuros ciudadanos.

La acción educativa tendrá que centrarse en la formación de los jóvenes para que elijan las vías de aprendizaje que correspondan a sus necesidades, expectativas, aptitudes y valores.

Los estudiantes que acuden a las instituciones educativas en el bachillerato están en una época idónea de su vida para lograr una formación autónoma.

Tesis 3. El bachillerato mexicano y la cultura básica.

La situación educativa actual en nuestro país permite conocer una diversidad de bachilleratos. Sin embargo, esta diversidad puede ser orientada integrando lo unitario y lo diverso.

La unidad de esta etapa estaría dada por la necesidad de educar a las generaciones presentes y futuras dentro de una cultura básica que les proporcione identidad cultural. La diversidad estaría fundada en la capacidad de autonomía para atender requerimientos específicos.

Es así que la cultura básica puede ser un principio organizador del conjunto del sistema del bachillerato en el país.

De manera que lo unitario está dado por lo propio del bachillerato, a saber:

Propiciar o perfeccionar conocimientos, habilidades y actitudes básicas para lograr una autonomía moral e intelectual, esto es, que elabore su juicio propio: ser un sujeto de la cultura; tener una formación como persona responsable ante sí y su comunidad; una formación que prepara para la vida.

Por otra parte, la formación básica del modelo educativo del bachillerato proporciona una educación que vincula la educación técnica, la científica y la humanística. “Aprender a aprender” propicia que el alumno se apropie de la cultura universal y logre habilidades, destrezas y el desarrollo consciente de actitudes y valores.

Tesis 4. El alumno como sujeto en formación.

Los jóvenes que participan en la vida escolarizada se constituyen en “alumnos” porque se encuentran en una situación educativa que los ubica en el encuentro con otros actuantes propios de esa situación⁹.

Se entiende al alumno como el sujeto que interactúa al interior de la escuela, que es un espacio que se da en el contexto de una

⁹ Josefina Granja Castro. *La condición del alumno: materiales para una discusión*, México, Universidad Veracruzana, ene-dic. 1997, págs. 221-247.

sociedad y en un nivel dentro del sistema educativo correspondiente.

El alumno del bachillerato es un adolescente que se encuentra en una etapa en la que está definiendo su individualidad y, por lo tanto, sus propios valores. De ahí la importancia de fortalecer su formación como persona autónoma de todas las actividades curriculares y extracurriculares que realiza en el bachillerato. De manera que la escuela es el espacio formal en la que también se educa fuera del salón de clases. Al respecto José Bazán nos dice:

“En las aulas, cuando efectivamente el discurso se lleva a la práctica, el alumno es sujeto de la cultura: debe reconocerla en sus contornos y su estructura, apreciarla o valorarla, ponerla en relación con su propia experiencia y con sus asimilaciones parciales previas, a fin de criticarla y reconstruirla para sí mismo”¹⁰.

El alumno es el depositario de la misión del modelo educativo del bachillerato; es un sujeto en formación ubicado en el marco de la escuela, pero que rebasa sus muros busca convertirse en una preparación para la vida profesional, individual y ciudadana.

El bachillerato y la formación en valores

Este apartado pretende sustentar lo ya dicho, para lo cual formulo la siguiente tesis, que busca hacer más explícita la formación que debe proporcionarse en este nivel de educación: el centro del modelo educativo del bachillerato es la formación en valores.

El bachillerato con su modelo educativo forma a los jóvenes mexicanos dentro de una cultura básica; pensada como una educación científica, humanista y, principalmente, para su vida autónoma tanto individual como colectiva.

Problema: en nuestro contexto, ¿en qué consiste una formación en valores? ¿De qué manera podemos hacer esto? ¿O es acaso

¹⁰ J. Bazán, “Políticas para los jóvenes en el bachillerato”, en Rafael Cordera *et al.*, *México joven*, México, UNAM, 1996, págs. 191-196.

que creemos que la educación en valores es una utopía para los jóvenes del bachillerato mexicano?

Tesis 5. La educación en valores consiste en enseñar a razonar sobre los valores. Una respuesta está en el camino que este autor nos invita a construir, a saber:

“Dejemos que la educación en valores consista en enseñar a los estudiantes de enseñanza elemental y secundaria a razonar sobre los valores. Esto significa, en parte, enseñarles a pensar con mayor habilidad y mostrarles cómo es habilidad puede aplicarse a temas relacionados con los valores”¹¹.

De manera que la educación en valores consiste en enseñar a los estudiantes a pensar sobre los valores; esto significa que aprendan a pensar con mayor habilidad y que la apliquen en temas relacionados con los valores. La intención es promover actitudes reflexivas en los estudiantes acerca de los valores.

Por lo que educar en valores es contribuir desde el salón de clases, a que las nuevas generaciones logren ser más razonables que nosotros cuando traten este tema.

Asumiendo que los valores son hechos culturales y no del mundo físico. Esto es, sólo puede atribuirse realidad al valor porque: Se trata de la experiencia vivida por la persona. Es conclusión de un razonamiento.

Valoramos con base en una comprobación de la realidad, pero no nos quedamos en esa constatación. Más bien “lo degustamos”, es decir, le atribuimos un conjunto de características. Así, valor es una palabra que refiere a un conjunto de características atribuibles a un objeto, situación o acción de una persona. Por supuesto que es posible compartir el conocimiento de los valores. Cada quien da sus razones para sustentar sus preferencias valorati-

¹¹ M. Lipman, *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la torre, 1992, págs. 335 y 336.

vas. También es pertinente decir que esto es así, aun cuando sus razones causen controversia.

Nuestras acciones tienen sentido si se fundan en razones; al tender a un valor nuestras acciones tienen sentido, forman parte del mundo. Lo que puede garantizarnos alcanzar objetividad en nuestro conocimiento de los valores es buscarla mediante razones en aras de un interés general.

Los valores se manifiestan en las actitudes; éstas son conductas que exhiben la ponderación de un valor. Las actitudes son disposiciones adquiridas, social e históricamente que se caracterizan por su disposición favorable o desfavorable hacia un objeto, situación o acción de una persona.

De manera que de lo que se trata es de propiciar la reflexión sobre las actitudes y valores que los estudiantes poseen por el simple hecho de haber sido socializados en una familia y, en la escuela, por los medios de comunicación, por mencionar los más obvios.

Desde la perspectiva teórico pedagógica anteriormente mencionada, esto significa que la vida escolar en el Colegio tendría que hacer posible que el estudiante logre un aprendizaje significativo que propicie la adquisición de nuevos conocimientos y un mejoramiento de sus habilidades y actitudes.

Es decir, que no sólo logre la adquisición de información, datos, teorías, marcos conceptuales, categorías, sino que también logre cambios en las dimensiones procedimentales (habilidades) y afectivas (actitudes y valores)¹².

Un primer nivel del cambio sería lograr ser consciente de su bagaje cultural; un segundo nivel sería el de llegar a ser analítico;

¹² Trinidad García Camacho, "Curso para profesores: Los contenidos en el Área Histórico-Social: conceptos, habilidades y valores", octubre de 1999.

lograr una conciencia reflexiva. Un tercero sería el de ser crítico; propositivo, creativo. El de lograr un pensamiento propio.¹³

El cambio del que estoy hablando implica, y no puede ser de otra manera, también a la sensibilidad, al entendimiento y a la razón.

En el bachillerato el estudiante es una persona que se está preparando, decimos que se está formando, para... cursar una licenciatura en la universidad, o en otra institución de educación superior, o para integrarse al mercado de trabajo; en síntesis para su vida social e individual.

De manera que esta persona tiene que perfeccionar su conocimiento, sus habilidades y sus actitudes. Es preferible tener personas egresadas del bachillerato universitario que posean conocimientos, que demás sepan hacer o sean hábiles y que posean actitudes fundadas reflexivamente en valores asumidos, elegidos necesarios para una vida ciudadana y para una autonomía moral.

El punto en el cual cobra sentido la propuesta de Lipman es éste. Es también una teoría de la filósofa española Adela Cortina¹⁴, de Ariel Campirán, por mencionar algunos de los autores. Esto es, que las habilidades de pensamiento lógico que desarrollamos en nuestras disciplinas se apliquen también a la reflexión e investigación de los temas relacionados con los valores.

De esta manera, en los contenidos escolares hay un componente conceptual, otro procedimental y otro actitudinal. El hecho de que seamos profesores especialistas en alguna disciplina y trabajemos con alumnos del bachillerato no nos exime de considerar estas tres dimensiones como áreas propias de nuestra competencia.

En cada caso nuestra docencia requiere de una didáctica de la especialidad que tenga por objeto de estudio estas tres dimen-

¹³ Versión libre de la propuesta de Ariel Campirán Salazar. Véase “Enseñar a pensar” en Raymundo Morado Estrada. *La razón comunicada. Materiales del taller de didáctica de la lógica*, México, Torres Asociados, 1999, págs. 93-101.

¹⁴ A. Cortina, *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

siones. Es pertinente mencionarlo porque la formación en valores se sostiene en nuestra acción didáctica, ya que ésta contiene elementos procedimentales y actitudinales y no solamente conceptos. Esto significa que tenemos ya las condiciones necesarias para lograr que los alumnos apliquen las habilidades de pensamiento a la reflexión de sus valores.

Si esto es así, entonces de lo que se trata es de ser más sistemático y reflexivo sobre cómo contribuimos en cada clase a esa formación en valores.

Al respecto algunas experiencias podrían mencionarse, tal es el caso de la concepción del plan de estudios vigente y del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades que presenta la opción por un bachillerato de cultura básica.

Entonces, una respuesta a la pregunta inicialmente planteada consiste en afirmar que sí podemos apoyar la formación en valores de los estudiantes del bachillerato porque hay condiciones para desarrollar esta propuesta siempre y cuando se adecue a nuestro contexto.

No existe ninguna habilidad de pensamiento aislada cuyo cultivo sea suficiente para adquirir una competencia en la investigación en valores, pues la sensibilidad ante la increíble sutilidad de los temas sociales exige todas las habilidades de pensamiento que la filosofía puede cultivar. Desarrollar conceptos, elaborar definiciones, extraer inferencias, establecer conexiones y distinciones y razonar analógicamente son sólo unas pocas de las habilidades.¹⁵

Conclusión

El interés ha sido exponer que la cultura básica del bachillerato postularía una formación en valores que implica una estrecha relación entre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que

¹⁵ Lipman, op. cit., pág. 308.

suponen las orientaciones educativas: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Con base en esta cultura básica, los alumnos en el bachillerato podrán lograr un nivel de conciencia reflexiva de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Ya que la meta del proceso de enseñanza aprendizaje está en lograr que el educando logre una formación que le permita tener un juicio propio y que diversifique su experiencia educativa, entonces se centra en el desarrollo de la autonomía de la persona.

Otro antecedente al respecto, lo es la experiencia española que en sus documentos oficiales afirma: “La intervención educativa es una forma de interacción social que tiene como función facilitar el aprendizaje y guiarlo hasta conseguir su autorregulación, el aprender a aprender”.¹⁶

El joven libremente elige las vías de aprendizaje que correspondan mejor a sus necesidades, expectativas y aptitudes para lograr con esto una autonomía de pensamiento que lo haga reflexivo de la cultura, de sus valores y de la orientación que éstos dan a toda su vida.

Aun en el caso de que los estudiantes no ingresaran al siguiente nivel tendrían ya una orientación que les permita un horizonte educativo amplio. Lo cual implica la reflexión y la investigación sobre los propios conocimientos, habilidades y actitudes en un proceso continuo de formación humana. Los alumnos son sujetos de la cultura y no meros receptores de ella.

La idea de la autonomía intelectual y valorativa como centro de la formación en la educación media superior significa que este propósito sólo es posible en una sociedad que propicia “una concepción democrática y participativa de la educación, a partir del respeto al libre desarrollo de la personalidad individual de

¹⁶ Tomado de J. A. González Soriano, “El sentido de la filosofía en el bachillerato como expresión de los principios de la Escuela Pública” en *Paideia*, núm. 50, oct-dic. 1999, pág. 458.

cada uno, y no a su encuadramiento en una trama cultural que ya está tendida previamente, esperando que se ubiquen en ella los nuevos contingentes humanos”¹⁷.

Por lo anteriormente expuesto, afirmo que el modelo educativo del bachillerato con estas características está en condiciones de formar a los jóvenes para que estén en condiciones de enfrentar los desafíos de la realidad presente y futura, por esto, cumplir con la misión social asignada a este nivel educativo.

Otro argumento que apoya las ideas expresadas es el de afirmar el sentido de la presencia de una asignatura como la de filosofía en el bachillerato. En esta etapa educativa la filosofía aparece por primera vez en la mayoría de los planes de estudio. Podría ser la única ocasión en que los jóvenes entraran en contacto con esta ciencia que es el núcleo mismo de las humanidades.

De manera que esta orientación general de la presencia de la Filosofía en el bachillerato la comparto con el autor:

“El esfuerzo por la comprensión, interpretación y valoración de los textos filosóficos compete al ejercitamiento de la facultad de juicio crítico de los sujetos, y supone entrar en diálogo, consciente y responsable, con los materiales que dan forma al conjunto de nuestra cultura y a las líneas de su conformación histórica”¹⁸ (págs. 197-207).

¹⁷ *Ídem.*

¹⁸ *Ídem.*

Anexo 1: Siglas

CONAEDU (Consejo Nacional de Autoridades Educativas)

CCMF (Consejo Consultivo Mexicano de Filosofía)

Conalep (Colegio Nacional de educación profesional técnica)

CECyT-IPN (Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional)

CONAPO (Consejo Nacional de Población)

CCH-UNAM (Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM)

IIF-UNAM (Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM)

UAM-I (Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa)

UAEM (Universidad Autónoma del Estado de México)

FFyL, UNAM (Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM)

COLBACH (Colegio de Bachilleres)

UAG (Universidad Autónoma de Guerrero)

UG (Universidad de Guanajuato)

U de G (Universidad de Guadalajara)

IEMS-DF (Instituto de Educación Media Superior del DF)

UACH (Universidad Autónoma de Chiapas)

EMSUAG (Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Guerrero)

Anexo 2

Sr. Vernor Muñoz Villalobos

Relator especial de la ONU para el derecho a la educación

P r e s e n t e

Estimado Relator de la ONU sobre el derecho a la educación:

El 18 de marzo de 2009 se constituyó el Observatorio Filosófico de México (OFM) gracias a la iniciativa de las más importantes asociaciones de filosofía y de un grupo de colegas pertenecientes a diversas universidades del país. La primera tarea que emprendió esta nueva organización fue la de informar y evitar que desaparecieran las materias de **Ética, Estética, Introducción a la filosofía y Lógica** que habían sido eliminadas de los planes de estudio de la Educación Media Superior por la Secretaría de Educación Pública, a partir de la Reforma Integral de la EMS (RIEMS) emprendida por el gobierno actual mediante los Acuerdos 442 (26/09/08) 444 (21/10/08/) y 447 (29/10/08) publicados en el Diario Oficial de la Federación.

En este sentido, el Observatorio Filosófico de México, durante el año de 2009, emprendió **una lucha por las humanidades y la filosofía que ha sido respaldada prácticamente por toda la comunidad filosófica y apoyada en su reclamo por la comunidad científica y cultural**. Debido a ello, las autoridades se vieron obligadas a iniciar una serie de conversaciones con el OFM que posibilitaron que el día 22 de mayo de 2009 el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), que reúne a las autoridades correspondientes de los Estados de la República, aprobara, convocado por la Subsecretaría de Educación Pública, un par de propuestas:

1) la creación del área disciplinar de Humanidades y Ciencias Sociales pero especificando que se trataba de dos campos disciplinares diferentes y

2) la inclusión de las disciplinas filosóficas mencionadas, como disciplinas básicas y obligatorias. Estas modificaciones se publicaron en el *Diario Oficial de la Federación* a través del Acuerdo 488 del 23 de junio de 2009, lo que otorga una fuerza de ley reglamentaria para los sistemas educativos dependientes del gobierno pero también para los sistemas de bachillerato dependientes de las Universidades públicas y privadas.

Cabe aclarar que en el Acuerdo 488 se señala que bajo la denominación “Humanidades y Ciencias Sociales” se establece que son dos Áreas diferentes desde el punto de vista epistemológico. La razón de que el OFM aceptara que aparecieran, por lo pronto, juntas fue que existía la premura de que se aprobara el Acuerdo pero se dejó abierta la posibilidad de distinguirlas en un momento posterior.

Las inquietudes surgidas y las preocupaciones en torno al cumplimiento de los acuerdos siguen sin una respuesta oficial clara y consistente, puesto que a pesar del reconocimiento oficial del campo de las humanidades, la literatura no ha sido trasladada a este campo y continúa ubicada en el campo de la comunicación, junto con el inglés y la computación, y las materias filosóficas no han sido restituidas en los subsistemas en los que tradicionalmente venían siendo enseñadas. La tendencia a desaparecerla es evidente. La SEP alega que “no tiene competencia jurídica” y que, por tanto, se requiere convencer a cada subsistema de lo establecido en el Acuerdo. Consideramos que la SEP sí tiene competencia jurídica en las instituciones que dependen directamente de ella como *El Colegio de Bachilleres* y otros subsistemas y que lo que ocurre es que no hay ningún interés en hacerlo cumplir. La pregunta, entonces, es ¿cuál es el sentido y el propósito de incluir en el marco de

la reforma educativa el campo de las humanidades como un campo distinto y a la par que el de las ciencias sociales? ¿Se trata sólo de un reconocimiento retórico y formal?

El reconocimiento de las Humanidades y la Filosofía no se ha dado en los hechos, a pesar de que fueron aprobadas las competencias disciplinares básicas de la filosofía, según el acuerdo secretarial mencionado.

El día 5 de febrero de 2010, el OFM llevó a cabo una reunión con el Subsecretario de Educación Media Superior, Lic. Miguel Ángel Martínez, para la definición de las futuras tareas necesarias para la cabal incorporación de la filosofía y las humanidades en la EMS. Uno de los temas tratados fue el reclamo del OFM en el sentido de que hasta el momento, a pesar de que se definen con precisión en el Acuerdo 488 publicado en el Diario Oficial de la Federación, no se han incorporado las disciplinas filosóficas como obligatorias ni en los sistemas dependientes de esa Subsecretaría como *El Colegio de Bachilleres* o el *CONALEP* (en donde la filosofía se ha suprimido por completo) ni en los planes de estudio de las preparatorias dependientes de las universidades estatales. Debe aclararse: antes de la reforma educativa actual, eran obligatorias; pero debido a los acuerdos previos, las eliminaron y no se ha rectificado ni revertido esta decisión.

La respuesta del Subsecretario fue que, a su juicio, la Secretaría de Educación Pública no tenía capacidad jurídica para hacer cumplir los acuerdos. Nos parece que esta respuesta no es satisfactoria y es una muestra de la escasa voluntad política para intervenir y hacer cumplir los acuerdos secretariales. Con ello, la SEP abandona su responsabilidad como máxima autoridad educativa y pareciera dejar su tarea rectora en manos de los directivos de cada subsistema y a lo que estos juzguen pertinente enseñar. Consideramos que la decisión de dejar la incorporación de las humanidades y de las disciplinas filosóficas al arbitrio de las instituciones equivale a desconocer el valor y la importancia de la formación humanística y a considerar que se trata de materias y com-

petencias prescindibles. La postura de la SEP ha dado carta blanca para eliminar a las humanidades y a la filosofía, como lo hemos venido observando hasta el momento, ya que, se entiende, no hay un sentido de obligación que se fundamente en las directrices emitidas desde la Subsecretaría, la instancia superior a que se adscriben.

EL OFM ha seguido y ha estudiado con cuidado estas decisiones y ha llegado a las conclusiones siguientes, relativas al lugar y función que se otorga a las humanidades y la filosofía:

1) A pesar de que las autoridades educativas aceptaron y se comprometieron mediante los Acuerdos publicados en el *Diario Oficial de la Federación* a que las disciplinas filosóficas deberían ser obligatorias, ahora recurren a una fórmula que deja la inclusión de las asignaturas filosóficas a la decisión de las autoridades de cada escuela. Esto es lo que el OFM ha denominado en sus documentos “el carácter aleatorio de la inclusión o no de las disciplinas filosóficas autónomas”. Desde el punto de vista normativo y legal, los subsistemas deberían respetar y cumplir los Acuerdos, pero se niegan a hacerlo, omitiendo deliberadamente la inclusión de estas disciplinas como básicas y obligatorias.

2) Con el propósito de conocer directamente el estado de la reforma después de la aprobación de los “Acuerdos” en el Diario Oficial, un grupo de integrantes del OFM se reunió, el 14 de julio, con el Dr. Roberto Castañón Romo, Director General de *El Colegio de Bachilleres*. El Dr. Castañón y sus colaboradores nos mostraron amablemente el perfil de la reforma que están efectuando. En su opinión, la filosofía queda incluida en un nuevo curso denominado “Construcción de la ciudadanía”, que substituye uno anterior denominado “Ética y valores”. El OFM consideró que era correcto que se incorporaran aspectos filosóficos en un curso que comprende al derecho, la ciencia política y la filosofía pero juzga que tal curso es insuficiente, pues se dejan de atender otros aspectos filosóficos imprescindibles para la formación humanística de los jóvenes, tocantes a la ética, la estética, la lógica y la introduc-

ción a la filosofía. Sin embargo, las autoridades se mostraron reacias a aceptar dichas materias invitándonos a sostener otras reuniones para “convencer” al grupo técnico de la necesidad de estas disciplinas.

3) La pretensión de la SEP de dejar la aceptación o la eliminación de las materias filosóficas al arbitrio de las autoridades de cada subsistema vulnera gravemente los propósitos mismos de la reforma educativa, pues como hemos venido argumentando, las humanidades y la filosofía constituyen el principal eje de una formación integral y son imprescindibles para la adquisición de las competencias requeridas para una ciudadanía reflexiva, racional, tolerante, plural y responsable.

4) Hemos venido argumentando a favor del reconocimiento y la valoración de la importancia y el sentido de las disciplinas filosóficas y su papel en la formación de los jóvenes bachilleres. Logramos que esto se reconociera, pero nos preocupa que este reconocimiento quede en el papel, puesto que vivimos graves problemas que aquejan a nuestro país y al mundo, que han sido y son materia de reflexión y discusión filosófica, tales como la crisis de valores, los efectos de la revolución genética, la diferencia entre ética y religión, la discusión en torno del aborto o la muerte asistida, la corrupción, el individualismo o la drogadicción, entre otros. Nuestro balance actual es que, a pesar de las modificaciones aceptadas, la SEP parece decida a proseguir una reforma educativa que elimina las humanidades y, en particular, las asignaturas filosóficas como tales.

5) La tendencia a eliminar las disciplinas filosóficas básicas ha llevado, en la práctica, a la desaparición de la filosofía misma en algunos países centro-americanos en que esta reforma se impuso con suma facilidad. Este hecho fue rechazado explícitamente por la UNESCO, a través de la “Declaración de la Reunión de Alto Nivel sobre la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior” emitida en Santo Domingo, República Dominicana, el 9 de junio de 2009, reunión a la que fue invitado especial

el Observatorio Filosófico de México (Véase el anexo 3) . Las tesis sostenidas y defendidas por el OFM se encuentran en sintonía con la estrategia impulsada por la UNESCO para el desarrollo de la filosofía. Es paradójico que nuestro país apruebe, a través de su embajador, estas políticas y lleve a cabo otras a través de la SEP. Por todo ello, nuestra propuesta se centra en que la filosofía debe ser considerada como campo autónomo y formativo humanístico, que incluya también a la literatura, y que tiene un valor equivalente a la física, el inglés o la química, las cuales tienen un espacio propio, no diluido o “transversal”. Éste es nuestro reclamo básico.

6) Existen otros aspectos a considerar y que han estado presentes en las demandas del OFM ante la SEP. Ante el hecho de que hasta ahora, en muchas escuelas de la República, la filosofía es impartida por personas que proceden de otras profesiones. Al respecto, el OFM ha propuesto la impartición de cursos de formación y actualización de los profesores ya contratados y el establecimiento de un perfil profesiográfico para que se norme el ingreso de los futuros profesores de materias filosóficas. El actual Subsecretario de Educación Media Superior de la SEP nos ha respondido en forma negativa.

7) Relacionado con la anterior, otro problema es el cambio de los nombres de las materias filosóficas con el propósito de diluir el contenido filosófico. Un ejemplo podría ser el mismo curso de “Construcción de la ciudadanía”, cuando se pretende presentarlo como un cumplimiento del enfoque filosófico en conjunto. El cambio de nombre propicia que se excluya a los egresados de nuestras licenciaturas al dejarse abierta la posibilidad de que dichas materias puedan ser ofrecidas por abogados, economistas, politólogos, antropólogos y ¿por qué no?, como ha ocurrido en el caso de la materia de geografía por químicos o físicos, como nos han informado los geógrafos. El problema es tan grave que, por ejemplo, en el Estado de Guerrero, el 97% de las materias filosóficas son cubiertas por profesores que carecen de formación filosófica.

fica. Aquí también existe la necesidad suplementaria de incrementar los cursos de formación y actualización filosófica.

8) Las consecuencias de no incorporar las disciplinas filosóficas tienen una doble inconveniencia: por un lado, a los millones de jóvenes que tal vez sólo alcancen ese nivel de estudios, no se les formará de manera integral (ciencia, técnica y humanidades) sino unilateral; y por otro lado, los egresados de las carreras de filosofía no tendrán ya campo de trabajo en el nivel medio superior. Por tal motivo, el futuro de las licenciaturas de filosofía corre el riesgo de su gradual extinción. Desde los primeros documentos, el OFM ha manifestado su desacuerdo con que las disciplinas filosóficas tengan un carácter aleatorio y que por tanto, dependan de “la buena voluntad” o la “ilustración” de la autoridad educativa en turno.

9) Por otro lado, la Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de la República Mexicana, que ha apoyado al movimiento del OFM desde sus inicios, decidió, en su reunión celebrada el 13 de noviembre de 2009 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, enviar a las autoridades de la SEP una solicitud para diferenciar el campo disciplinar de las Humanidades con respecto al de las Ciencias Sociales.

Por todo lo anterior consideramos que el Observatorio Filosófico de México, mediante una lucha que ha durado diez meses, logró que las autoridades educativas reconocieran a las humanidades y a las disciplinas filosóficas contando con el respaldo decidido de las comunidades filosófica y científica así como de la opinión pública nacional, sin embargo, falta todavía lo esencial: que se inserte a la literatura en este campo y se incorporen las materias filosóficas en la Educación Media Superior evitando diversas formas de simulación. Nuestro interés es coadyuvar al mejoramiento de la educación media superior y para ello se requiere el fortalecimiento de las humanidades y con ella, de la filosofía, adecuando su enseñan-

za a las necesidades del país y de los jóvenes que cursan ese nivel de estudios.

El OFM hace un llamado a la Relatoría de la ONU sobre el Derecho a la Educación para que exprese su opinión sobre la situación antes descrita y se dispongan las medidas para corregir las omisiones y anomalías producidas por una concepción equivocada y unilateral de la educación.

México, D.F. 11 de enero de 2010.

Observatorio Filosófico de México.

Mtro. Gabriel Vargas Lozano. Coordinador del OFM. (UAM-I)

Dr. José Alfredo Torres. Vocero. (UNAM)

Dr. Guillermo Hurtado. Director del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM.

OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO.

Dra. Carmen Trueba Atienza. (UAM-I)

Dr. Ramón Espinosa (UAG)

Lic. Francisco Concha (CdB)

Lic. Dante Bello (CCH-UNAM)

Lic. Eduardo Sarmiento (UAM-I)

Mtra. Xóchilt Molina (UNAM)

Dr. Juan José Monroy (UAEM)

Dra. Célida Godina (BUAP)

Dr. Ángel Alonso (EMS)

Mtra. Shirley Florencia (UAM)

Lic. Ricardo Mendívil (UAM-I)

ASOCIACIONES NACIONALES

Asociaciones que integran el OFM o se adhieren:

Asociación Filosófica de México, A. C.

Presidente: Dr. Raymundo Morado

Círculo Mexicano de profesores de filosofía: Presidente: Lic. Juan Carlos Ayala.

Academia Mexicana de la Lógica. Vicepresidente: Lic. Virginia Sánchez.

Asociación Iberoamericana de Filosofía Política. Presidente: Dr. Jesús Rodríguez Zepeda

COAPEHUM. Dr. Roberto Hernández Oramas.

IXTLI, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Enseñanza Media-Superior. Presidente: Lic. Ausencio Pérez Olvera

Dr. Alberto Saladino. Presidente de la Asociación de historiadores de las Ciencias y las Humanidades, A.C.

Asociación Filosófica de Jalisco. Presidente: Mtro. José Clemente Castañeda Valencia.

Posgrado de Filosofía Política de la UAM-I: Coordinador: Dr. Jesús Rodríguez Zepeda

Observatorio Filosófico de Jalisco. Coordinador: Mtro. Cuauthémoc Mayorga Madrigal.

Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras y Humanidades de la República Mexicana. Presidente: Mtro. Alberto C. Ruíz Quiróz

Página de web: www.ofmx.com.mx

Domicilio para notificaciones: Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Circuito Mario de la Cueva s/n. Ciudad Universitaria. México, D.F. CP 04510. Tel : 56 22 72 43

Correo electrónico: gvl@xanum.uam.mx

c. c. Sr. Alberto Brunori. Alto Comisionado para los derechos humanos de la ONU.

Anexo 3: *Declaración de Santo Domingo. Reunión Regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*

Nosotros, los participantes en la *Reunión regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*, organizada por la UNESCO, la Secretaría de Estado de Educación, la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana, en Santo Domingo, los días 8 y 9 de junio de 2009.

- Hacemos hincapié en que la enseñanza de la filosofía estimula la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia;
- Insistimos en que la educación filosófica, al inducir a la independencia de criterio, la reflexión, la capacidad de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a todas las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo;
- Confirmamos que el fomento del debate filosófico en la educación y la vida cultural constituye una aportación primordial a la formación de los ciudadanos al poner en ejercicio su capacidad de juicio, que es fundamental en toda democracia;

Así pues, comprometiéndonos a hacer todo lo que podamos en nuestras instituciones y en nuestros países respectivos para lograr estos objetivos, declaramos lo siguiente:

- La enseñanza de la filosofía debe mantenerse o ampliarse donde ya existe, implantarse donde aún no está presente y ser nombrada explícitamente con la palabra *filosofía*.

- La promoción del patrimonio filosófico de cada país debe ser irrestricto y libre; este patrimonio debe ser consolidado y difundido de manera amplia en los programas de filosofía.
- El diálogo político y multicultural, que incluya a las culturas locales y/o originarias, tanto a nivel regional como interregional, debe de ser impulsado y reforzado, con el fin de promover los derechos humanos, así como la autonomía moral de toda persona.

Nosotros, los participantes de esta reunión solemne de la República Dominicana, agradecemos calurosamente a su pueblo y a sus honorables representantes ministeriales y universitarios por la calurosa recepción que le dieron a este encuentro toda su fuerza y vigor, así como la gran difusión necesaria para que sean conocidas internacionalmente sus resoluciones.

Esta declaración fue adoptada unánimemente por la Asamblea de la Reunión el día 9 de junio de 2009, en Santo Domingo, República Dominicana.

Anexo 4. *La situación actual de la lucha por la reivindicación de la filosofía en la Educación Media Superior*

Distinguidos miembros de la Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Letras, Historia y Humanidades:

He recibido la amable invitación de parte del Mtro. Alberto Quiroz y Dr. Roberto Hernández Oramas, para participar en su reunión de Aguascalientes pero me es imposible aceptar porque coincide con la realización del coloquio organizado por el Observatorio Filosófico de México y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, sobre *El papel de la filosofía en la Educación Media Superior* y al que asistirán representantes de varios Estados de la República (han empezado a subirse las ponencias a la página: www.ofmx.com.mx)

Es por ello que me permito, por este medio, exponerles algunos aspectos relacionados con la lucha por la filosofía que ha estado desarrollando la comunidad filosófica, a través del Observatorio Filosófico de México y algunos de los obstáculos que, a mi juicio, tenemos que superar en el futuro. Sus opiniones y reflexiones serán muy bien venidas y enriquecerán nuestro (de todos) movimiento.

En primer lugar, quisiera señalar que nos encontramos en medio de la oposición entre dos grandes tendencias mundiales: una alentada por la OCDE y que implica, en los hechos, la marginación de la enseñanza, la investigación y la difusión de la filosofía debido a la prioridad que se otorga a la lógica de mercado en sus estrategias de desarrollo y otra, alentada por la UNESCO y la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP) que pretende, por el contrario, difundir la tesis de que la filosofía no solo debe formar parte fundamental de la educación y el desarrollo sino que debe entenderse como un bien público que tendería a

fortalecer la razón, el humanismo y la democracia. Esta última posición se ha expresado tanto a través de libros como *La filosofía, escuela de la libertad* así como múltiples declaraciones y documentos producto de reuniones internacionales.

En segundo lugar, la política de la OCDE se ha expresado, entre otras formas, a través de las decisiones del “Plan Bolonia” de la Unión Europea; la supresión de programas de investigación y docencia como ocurrió recientemente en Inglaterra y la supresión de la filosofía en la Educación Media Superior de casi todos los países de América Latina. Es en este contexto que se ubica la decisión de las autoridades gubernamentales de México de suprimir la filosofía y enviarla a cumplir una función “transversal” que, como hemos demostrado a través de diversos documentos, es una forma de no enseñarla.

Esta fue la intención de la SEP al dar inicio a la Reforma Integral de la Educación Superior (RIEMS), a través de los Acuerdos 442 y 444 publicados en el *Diario Oficial de la Federación*, los días 26 de septiembre y 21 de octubre de 2008, respectivamente en los que se suprimió el área de humanidades y las disciplinas filosóficas.

Es importante señalar que las autoridades de la SEP jamás han dado a conocer las razones que tuvieron para tomar esa decisión ya que todo ha sido producto de un ejercicio autoritario, al igual que la imposición de “una interpretación” del método de *competencias* para la enseñanza en todos los niveles de la educación.

Por el lado del OFM hemos ofrecido tanto en forma pública, a través de nuestra página web (www.ofmx.com.mx) como directamente ante las autoridades, una serie de argumentos que demuestran que las disciplinas de Lógica, Ética, Estética, Introducción a la filosofía y otras, son fundamentales para la formación de los estudiantes y que es necesaria la integración y fortalecimiento del Área de Humanidades.

Los jóvenes deben ser educados a razonar con coherencia (lógica); deben comprender los muchos y graves dilemas éticos (un buen curso de ética puede proporcionar bases de valores para prevenirlos, por ejemplo, en contra de la drogadicción y el narcotráfico que son uno de los flagelos de nuestro país); un buen curso de estética implica reconocer la dimensión cultural y artística que todo ser humano debería cultivar y finalmente, una buena clase de filosofía enseñará al estudiante a comprender que los filósofos han contribuido, a lo largo de la historia, a reflexionar sobre la sociedad y el ser humano; a proponer soluciones de justicia y a prefigurar las instituciones del futuro, entre otras muchas funciones. Simplemente la evolución de nuestra historia no podría ser entendida sin la filosofía.

Como se recordará, en la primera versión de la RIEMS se contemplaba los campos siguientes:

Campo disciplinar: Matemáticas.

Disciplina: Matemáticas

Ciencias experimentales.

Disciplinas: Física, Química, Biología y Ecología.

Ciencias Sociales:

Disciplinas: Historia, Sociología, Política, Economía y Administración.

Comunicación:

Disciplinas: Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Se consumaba así la desaparición de las Humanidades y de las disciplinas filosóficas, entre otras.

A partir del inicio de la RIEMS, diversas organizaciones de profesores (La Asociación Filosófica de México; la Academia mexicana de la lógica; el Círculo mexicano de profesores de filosofía o la Asociación Nacional de profesores de filosofía de la enseñanza media-superior. Ixtli) hicieron una serie de comentarios

críticos que no fueron tomados en cuenta por las autoridades. Es por ello que se organizó el Observatorio Filosófico de México que emprendió una lucha muy intensa que culminó en la publicación de un documento titulado “En defensa de la filosofía” (*La Jornada*, el 27 de abril de 2009) firmado por distinguidos profesores eméritos; todas las Asociaciones Filosóficas; la Academia de Investigación Científica; la Federación Mundial de Sociedades de Filosofía; Universidades privadas y públicas; seminarios permanentes; Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades y posteriormente respaldado por el STUNAM y una gran cantidad profesores y estudiantes.

La UNAM, por su lado, se deslindó de la RIEMS el 25 de marzo de 2009.

Fue así que el 28 de abril de 2009 se entregó al subsecretario de educación media superior de la SEP, Dr. Miguel Székely Pardo, una propuesta formal en la que se pedía, a nombre de la comunidad filosófica y científica del país, la emisión de un acuerdo oficial en que se creara el campo disciplinar de Humanidades y dentro de él, las materias filosóficas como Lógica, Ética, Estética, Introducción a la filosofía y otras.

El día 29 de abril se recibió la respuesta de la Subsecretaría en donde se aceptaba la creación del campo disciplinar pero con dos variantes:

a) Alternativa 1: que se agregue a las Ciencias Sociales pero anteponiendo “Humanidades y Ciencias Sociales” y se consideren como obligatorias las disciplinas filosóficas de Lógica, ética y Filosofía.

b) Alternativa 2: en donde se establecerán las mismas medidas pero considerando un campo disciplinar de humanidades, a partir de un amplio debate y consensos en las diversas instancias de la CONAEDU.

El martes 5 de mayo el “Observatorio Filosófico de México” da una respuesta aceptando la “alternativa 1” por razones de tiempo

ya que la Reforma entraría en vigencia en agosto de 2009 aunque reivindicando su lucha por la alternativa 2 que le parecía la más adecuada.

El día 22 de mayo, la Subsecretaria de Educación Pública propuso en la XX reunión del Consejo Nacional de Educación del país (CONAEDU) celebrada en la Ciudad de México, la modificación de los acuerdos y esta fue aprobada en forma unánime. El Acuerdo 488 fue finalmente publicado en el Diario Oficial de la Federación el 25 de junio de ese año.

A mi juicio, la decisión fue tomada por las autoridades por causas políticas coyunturales que pretendían desactivar el movimiento que se había creado y no por un convencimiento ante las razones aducidas por la comunidad filosófica y científica. El propio Presidente Felipe Calderón ha hablado de la fuerte crisis por la que atravesaba su gobierno en ese periodo.

Como seguimiento de los acuerdos con el OFM, el 21 de septiembre de 2009, se aprobaron las “competencias filosóficas” producto del trabajo del “Consejo consultivo mexicano de la filosofía”, organismo creado por la OFM para llevar a cabo las reformas necesarias dentro de la RIEMS.

A pesar de la publicación de los Acuerdos, la SEP no movió un solo dedo para llevarlos a cabo y fue por ello que el 5 de febrero de 2010, se entregó al Subsecretario de Educación Media Superior, Lic. Miguel Ángel Martínez, un documento firmado por los representantes de la “Segunda Reunión de Escuelas y Facultades de Filosofía” reunidos con motivo del XVI Congreso Internacional de Filosofía organizado el mes de enero de 2010, por la Asociación Filosófica de México en la UNAM, en el que se demandaba, en forma enérgica, al Secretario de Educación Pública, Mtro. Alonso Lujambio, que se cumpliera el Acuerdo 488.

La respuesta de las autoridades fue ofrecida a la comisión del Observatorio Filosófico de México, por el Subsecretario de educación media superior de la SEP, Lic. Miguel Ángel Martínez, en los siguientes términos:

1) No se incluirían las asignaturas filosóficas debido a que, según su interpretación, cuando en el acuerdo se coloca “disciplinas” no equivale a asignaturas. Este solo es, en nuestra opinión, un subterfugio que han inventado para no estar obligados a colocar las asignaturas filosóficas definidas en el acuerdo como obligatorias debido al carácter tecnocrático de la RIEMS.

Las autoridades han tratado de evadir los compromisos asumidos por el CONAEDU! y ¡publicados en el Diario Oficial de la Federación! Aduciendo que las “disciplinas no son competencias”. Como demostramos, las competencias se realizan a través de las disciplinas o asignaturas correspondientes.

2) El subsecretario expresó que no se formaría el Área de humanidades en forma independiente debido a que “se desorganizaría la RIEMS”. En nuestra opinión, si cometieron el error de colocar a la Literatura en el Área de Comunicación y la Historia, en la de Ciencias Sociales, deberían corregir el error. La verdad es que el Área de humanidades fue excluida, desde el principio porque no desean otorgarle la fuerza que se merece a nuestras disciplinas en un país en que se había tratado de preservar el equilibrio entre ciencia, técnica y humanidades en la educación.

3) El Subsecretario expresó a la comisión del OFM, que no se establecerían criterios profesiográficos específicos para impedir que dichas disciplinas no fueran enseñadas, en el futuro, por personas que no tuvieran la formación correspondiente, lo cual es un problema ancestral y que ha generado una distorsión negativa en la enseñanza de las disciplinas filosóficas. La razones que se adujeron para no

iniciar un análisis sobre este asunto fueron que el sindicato se opondría. No estamos en contra de los profesores que ha imparten esas materias sino que se preserve, de algún modo, la calidad de la enseñanza. ¿No ha sido este el propósito principal de las pruebas de la OCDE?

Las respuestas negativas implicaban que las autoridades de la SEP se estaban retractando, en los hechos, de los acuerdos publicados. Su inactividad en esta dirección lo confirma.

Lo único que afirmaron fue que teníamos la posibilidad de reunirnos con las autoridades de los subsistemas para “tratar de convencerlas” de que se incluyeran las disciplinas filosóficas, lo que nos pareció un ejercicio inútil ya que estas reciben órdenes de la SEP.

El 11 de enero de 2010, una comisión del OFM se entrevistó con Sr. Vernor Muñoz Villalobos, “Relator especial de la ONU para el derecho a la educación” quien expresó tanto en la entrevista como en la rueda de prensa, un apoyo a nuestras reivindicaciones y esperamos que en el mes de junio rinda su informe ante la Asamblea General de la ONU.

El día 7 de abril del presente año, el Consejo Universitario de la UNAM publicó un importante pronunciamiento mediante el cual apoya en forma total, decidida e inequívoca, las posiciones que ha venido reivindicando la comunidad filosófica nacional. (Véase anexo)

A la fecha, fines de mayo de 2010, la SEP no ha ofrecido ninguna señal para modificar los planes y programas de estudios e incluir las rectificaciones correspondientes.

Por lo anterior, se requiere que la comunidad filosófica nacional se exprese nuevamente a favor de sus reivindicaciones tanto ante la comunidad universitaria como ante las autoridades educativas.

No es posible que aceptemos que la educación de millones de estudiantes, sea reducida a un adiestramiento para que el indi-

viduo se inserte en la sociedad sin una buena y competente formación profesional. Las ciencias y las humanidades son fundamentales en la formación de toda persona que sea consciente del mundo en que vivimos. Es equivocada la tesis de que las humanidades no contribuyen a que el individuo sea más competente en las profesiones que elija y es profundamente errónea su ausencia en el marco de una formación integral del estudiante.

La supresión de las humanidades de la educación es un retroceso profundo y un acto de consecuencias negativas para un mundo que padece crisis sin precedentes de diverso orden.

Todo lo anterior afecta, de diversas maneras, a la forma en que hemos venido enseñando a las humanidades y a la filosofía en particular en nuestras Facultades. Es necesario que se tomen medidas al respecto.

Por lo anterior, a nombre del Observatorio Filosófico de México, invitamos a la “Red de Escuelas y Facultades de Filosofía, Historia, Literatura y Humanidades” a que publique un pronunciamiento apoyando las reivindicaciones de la comunidad filosófica nacional y lo haga llegar directamente a las autoridades instándolos a que cumplan sus acuerdos.

Mtro. Gabriel Vargas Lozano
Coordinador del Observatorio Filosófico de México.
México, D.F. 28 de mayo de 2010

Por una reivindicación de la enseñanza de la estética en el CCH:

Enseñ-ARTE, una propuesta de formación docente.

Por: Ángel Alonso Salas;
Cristina Ratto Cerrichio y
Laura Severa Román Palacios.

*

El Plan de Estudios Actualizados (PEA) del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) parte de tres principios pedagógicos que se han resumido en el “aprender a aprender”, “aprender a ser” y “aprender a hacer”. Consideramos que en la futura revisión del Plan de Estudios que se llevará a cabo en el CCH, es necesario consolidar la formación filosófica que desde el surgimiento de dicho bachillerato ha caracterizado a nuestro Colegio.

Si bien es cierto que deben actualizarse ciertos contenidos de las asignaturas filosóficas, y, que lo deseable sería el que se pudieran incrementar el número de horas frente a clase e inclusive, tener una materia más o varias, es importante destacar que uno de los contenidos que debería fortalecerse es el referente a la reflexión sobre la estética -crucial para los seres humanos- la cual no puede ni siquiera iniciarse en sujetos que no tengan contacto con diversas manifestaciones artísticas.

Los autores de la presente ponencia han diseñado el curso de Enseñ-Arte¹ como una propuesta de actualización docente y para contar con elementos que justifiquen la defensa y reivindicación de la estética, tanto en la próxima revisión del PEA del CCH, como en las condiciones actuales.

De hecho es un curso que busca fortalecer, de manera horizontal, la presencia de la estética y del arte. Es una estrategia que no espera a que se alcance una modificación del PEA que mejore las condiciones para la enseñanza de las disciplinas filosóficas, porque al actualizar a los profesores de distintas disciplinas en el conocimiento de algunos ejemplos del arte plástico y proporcionarles elementos de estudio que los historiadores del arte han realizado sobre dichas obras, se develan las relaciones entre el arte, la historia del arte y la estética con otros ámbitos del saber y de la realidad social. Se muestra la presencia de la filosofía y del arte en el seno de otros campos de estudio. Esto hará posible que docentes de otras disciplinas puedan hacer referencia al trabajo de las investigaciones y de los logros que se procuran en el campo de las Humanidades y las Artes.

Cabe señalar que partimos del hecho de que la sociedad contemporánea y la “cultura visual” en la que nos encontramos inmersos, así como la actualización y enseñanza de nuestras asignaturas deben apoyarse en los recursos tecnológicos para enriquecer los contenidos de nuestros cursos, por ello es que Enseñ-Arte contiene, además, una propuesta de una manera de utilizar los recursos tecnológicos que ya se encuentran a

¹ “Enseñ-Arte: Sugerencias para aproximar al estudiante del bachillerato a la cultura visual”. Estrategias docentes para las enriquecer las asignaturas de Filosofía, Ciencias Políticas y Sociales, Historia Universal, Historia de México, Taller de Lectura y Redacción, Temas Selectos de Filosofía y Análisis de Textos Literarios” es un curso de 40 horas que se llevará a cabo del 21 de junio al 2 de julio, de 10:00 a 14:00 hrs., en la Sala José Gaos del IIF.

la disposición de los profesores en todos los planteles del bachillerato de la UNAM.

De esta forma, el curso representa una propuesta para aplicar los principios y pilares de nuestra institución en el ámbito de una asignatura del Plan de Estudios el cual se puede aprovechar para la enseñanza del arte y para propiciar experiencias estéticas que coadyuven a la comprensión de conceptos propios de la disciplina que se esté impartiendo. Enseñ-ARTE es un curso que con base en el hilo conductor la enseñanza de la historia del arte propone la utilización de ejemplos de arte plástico para ejemplificar conceptos cuyo estudio se encuentra dentro de algunos programas institucionales de varias asignaturas de otra índole, tales como Ciencias Políticas, Taller de lectura y Redacción, Historia Universal e Historia de México, Matemáticas I y Física.

La interdisciplina y el diálogo entre las distintas áreas que conforman el modelo educativo del CCH es necesaria con la finalidad de lograr una formación plena del estudiante y para crear vasos comunicantes entre las asignaturas de la currícula del CCH. Es importante recordar que entre los objetivos del área Histórico-Social, destaca el hecho de que es una prioridad que “los alumnos analicen y comprendan problemas específicos del acontecer histórico de los procesos sociales del pensamiento filosófico y la cultura universal”². Mientras que el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, implica “el uso consciente y adecuado del conocimiento reflexivo y de los sistemas simbólicos, buscando desarrollar la facultad de entenderlos y producirlos tanto en la lengua materna, la lengua extranjera

² Cf. <http://www.cch.unam.mx/principal/plandeestudios> Página consultada el 13 de abril de 2010 a las 12:51 hrs.

(inglés o francés), como en los sistemas de signos auditivos y visuales de nuestra sociedad³.

En consecuencia, es indispensable apelar a enfoques interdisciplinarios y al diálogo constante entre las distintas áreas del CCH, con la finalidad de tener una formación plena y destacar las vías de contacto y confluencia entre las diversas asignaturas de la currícula.

Es precisamente en este sentido que Enseñ-ARTE apela, como hilo conductor, a algunos de los más recientes enfoques de la historia del arte. De manera específica, parte de una historia del arte, tal y como la definiera Michael Baxandall, concebida como “historia de la cultura visual”. Una disciplina que ha superado el viejo paradigma de la taxonomía estilística, el juicio valorativo y, sobre todo al redefinir a sus objetos de estudio, busca expandir sus límites más allá del dominio restringido de la “alta cultura”. Asimismo, esta relativamente “nueva historia del arte pone en evidencia que los discursos visuales forman una parte fundamental del sistema de la cultura, por lo tanto es necesario estudiarlos en su especificidad. Las imágenes construyen sentido –transmiten ideas, conceptos, valores, conocimientos, etc.– y mantienen una relación de mutua interdependencia con el lenguaje verbal. Paradójicamente, es la indiscutible irreductibilidad de las palabras y las imágenes, tanto como sus estrechos vínculos, lo que obliga a una consideración detenida del problema como detonante para el desarrollo de un pensamiento crítico. En consecuencia, Enseñ-ARTE propone la utilización y el análisis de diferentes tipos de imágenes –no sólo aquellas a las que consideramos Arte” –, con el fin de acercar desde otras perspectivas la discusión de conceptos tratados dentro

³ *Ibid.*

de algunos programas institucionales de varias asignaturas. Es así como la historia del arte puede funcionar como un punto de encuentro viable para la filosofía, la estética, la historia, la literatura, la sociología y, también, en ciertos casos, las ciencias duras.

En igual medida, para poder llevar a cabo dicho curso, es importante destacar el papel de la Estética. Partiendo de que la Estética es aquella rama de la filosofía que se ocupa de brindar a los estudiantes las herramientas (competencias y/o aprendizajes) vinculadas con la sensibilización y el desarrollo del pensamiento crítico ante la obra de arte, y, que mediante esta asignatura los estudiantes adquieren una formación humanista y cultural, a partir de la reflexión sobre la significación, creación, sentido y validez que tienen las diferentes expresiones artísticas, proponemos algunas razones que podrían servir de fundamento o sustento para que la Estética sea considerada como una de las Asignaturas filosóficas OBLIGATORIAS, conforme al Acuerdo 448 del *Diario Oficial de la Federación* (DOF), así como también una de las materias de la formación humanista que necesita el ser humano y nuestros estudiantes de nivel medio superior. Si partimos del concepto de cultura visual, resulta claro que el acercamiento a las imágenes, a las obras de arte, a las TIC's y a los *Mass Media*, a lo largo de diversos momentos y culturas, se ha convertido en un recurso necesario e indispensable, así como también en una estrategia y habilidad del docente para actualizar y enriquecer la enseñanza e impartición de las asignaturas de las áreas de las Humanidades o de las Ciencias Sociales, sin importar a qué bachillerato pertenezcamos. Pero veamos las razones por las que consideramos que la formación filosófica es de suma importancia en nuestra nación.

En primer lugar, la omisión de la Estética en el proceso de formación, constituye la eliminación de la reflexión sobre la producción artística, en específico, de aquella parte de la cultura que se ha denominado "Arte". ¿Cuáles son los motivos y razones por las que la RIEMS no contempló de manera obligatoria, pero sí de forma "transversal u optativa", los espacios de reflexión sobre la cultura y las artes? La estética, como una rama de la filosofía, proporciona a los alumnos las herramientas, capacidades o competencias para que puedan reflexionar acerca del sentido y significación que las obras de arte tienen en sí mismas, y la manera en que éstas fomentan, explican y "fortalecen" la parte humana, sensible y creadora del ser humano.

En segundo lugar, el Acuerdo 442 del DOF establece que "la educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes" (pág.10). Cabe resaltar que dicho propósito es viable mediante la enseñanza de la Estética, de las Humanidades y de la inversión en "la cultura". Sin embargo, el Acuerdo 448 del *Diario Oficial de la Federación* establece que la Estética será una disciplina filosófica, lo cual, como podemos ver en los diversos bachilleratos de nuestra nación (a excepción de la UNAM que ha contemplado la enseñanza de la Estética), es una promesa y un acuerdo ROTUNDAMENTE falso e inexistente. Y podríamos preguntar ¿para qué se enmienda un Acuerdo sino se lleva de facto a las aulas? Y sobre todo, ¿en qué lugar aparece la enseñanza del arte, las humanidades y de la estética?

En tercer lugar, concedámosle a la pedagogía, los acuerdos académicos, laborales e institucionales, así como al *boom* de nuestro tiempo la educación por “competencias”. Una de las competencias que busca la RIEMS supone que el estudiante podrá “mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” que de manera explícita e implícita lleva a cabo el arte y su reflexión estética. ¿Cómo se podrá llegar a esta competencia si la asignatura de la estética no aparece en el campo curricular obligatorio o se deja como una actividad extra curricular? O acaso, ¿nosotros también somos de los que piensan que lo más parecido a la formación estética, y que la sustitución en calidad a la creación y reflexión artística son los homenajes y festivales de Navidad, a las madres, al Bicentenario y Centenario, manualidades o bailables?

Como cuarto punto, debemos partir del hecho de que México es una nación que se ha caracterizado por su producción artística y cultural a nivel mundial. La desaparición de la asignatura de Estética mermará y socavará la reflexión no sólo filosófica, sino “humanista” sobre las contribuciones que llevaron a cabo pensadores y artistas de la talla de Frida Kahlo, David Alfaro Siqueiros, Diego Rivera, Octavio Paz, Sor Juana Inés de la Cruz, Sergio Pitol, Juan Rulfo, Manuel M. Ponce, José Guadalupe Posada, Manuel Moncayo, el arte de las culturas mesoamericanas y Enrique Arturo Diemecke, por mencionar a algunos de los más representativos.

Finalmente, supongamos que es cierto que la pretensión de la RIEMS es elevar el nivel educativo, ¿qué mecanismos existen para abatir el rezago cultural y artístico en el que se ve inmerso nuestro país? El arte y la reflexión filosófica sobre el arte han sido una fuente educativa fructífera y

fértil, tanto para el desarrollo de la sensibilidad como de la inteligencia y la capacidad de comprensión y entendimiento entre las distintas culturas y el desarrollo del sentido de solidaridad humana y el cultivo de la humanidad. El arte ha sido siempre una fuente sensibilizadora y aleccionadora y la Estética nos ha mostrado que cada obra de arte abre un mundo. Reducir o desaparecer las asignaturas sobre las humanidades y de todas aquellas que tengan que ver con “lo cultural”, entre ellas, la Estética (mediante su incorporación como “actividades extracurriculares” o como competencias genéricas transversales) únicamente agravará el bajo nivel educativo, de lectura, apreciación artística y cultural de nuestro país.

De esta forma, cabría preguntarse qué es lo que estamos haciendo no sólo en nuestras aulas, sino como sociedad e instituciones para impedir que la reflexión estética y las humanidades terminen de diluirse en nuestros planes de estudios y en nuestro quehacer cotidiano. En lo que a nosotros respecta, hacemos la invitación al curso de EnseñARTE.

*La situación de la filosofía en la
Educación Media Superior*

Se terminó de imprimir durante el mes de abril de 2011

Tiraje: 1000 ejemplares

