



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Registro Padrón Nacional de Editores
978-607-98139
<https://www.rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog>



ISBN: 978-607-98139-6-3
[https://rediech.org/omp/index.php/
editorial/catalog/book/20](https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/20)

María de la Luz Huerta Ramírez

2021

Aprendizaje-enseñanza de la filosofía entre la reflexión y la acción

En A. Y. Soto Lazcano y L. Suárez Téllez (coords.). *Repensar las didácticas específicas. Una aportación multidisciplinaria a la enseñanza especializada* (pp. 149-160). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

Aprendizaje-enseñanza de la filosofía entre la reflexión y la acción

MARÍA DE LA LUZ HUERTA RAMÍREZ
Instituto Politécnico Nacional – CECYT 11 (México)

Resumen

Con el presente capítulo se pretende ofrecer una reflexión acerca del aprendizaje y enseñanza de la filosofía, que va más allá de considerar su base teórica, anteponiendo la parte vivencial que posibilita su “construcción”; para este fin se parte de la experiencia del primer ciclo del Seminario Repensar la Enseñanza de la Filosofía (2015) como espacio que permitió, desde otra mirada, “observar” este proceso enfocando a su destinatario: el estudiante.

INTRODUCCIÓN

La “enseñanza” de la filosofía es una de las primeras prácticas que se conocen en la historia, la forma particular de Sócrates dialogando con sus alumnos a partir de la interpelación, es la provocación para pensar.

Curiosamente, como la didáctica de la filosofía es una disciplina relativamente joven, el primer libro que trata a fondo cuestiones relativas a ésta fue publicado hasta 1979 por Ekkehard Martens (Gómez, 2003). Casi una década después, García (1998) ofreció un interesante planteamiento:

Considero improductiva la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar. Ambas van profundamente unidas y son inseparables. La filosofía tiene unos procedimientos específicos porque trata unos temas específicos y viceversa. Sólo se aprende a filosofar trabajando sobre cuestiones filosóficas; sólo se aprenden cuestiones filosóficas cuando se hace filosofía sobre ellas.

En el ámbito de la educación elemental y media, la enseñanza de la filosofía debe estar fundamentalmente orientada a proporcionar al alumno los instrumentos necesarios para que doten de sentido a sus propias vidas.

Por último, la enseñanza de la filosofía debe potenciar en el alumno la capacidad de crítica y cuestionamiento de los saberes recibidos, así como la posibilidad de integración de todos esos saberes parciales en un sistema global, en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

Lo anterior constituye un preámbulo idóneo para caracterizar la complejidad de la enseñanza de la filosofía en el IPN. Buscando en los antecedentes curriculares, se encuentra a la filosofía incorporada en el plan de estudios de su bachillerato desde 1972, con un solo curso, como asignatura que se imparte en el quinto semestre, con un enfoque general y enfatizando a la filosofía latinoamericana; en el sexto semestre la continuidad se da con la asignatura de psicología, con la intención de complementar la formación bivalente que ofertaba el Instituto con materias humanísticas.

Para 1994 se realizó un rediseño curricular de planes y programas de estudio coordinado por la Dirección de Educación Media Superior (DEMS) del IPN, bajo el título de “Modelo Pertinencia y Competitividad”, en cuyo mapa curricular aparecen en el primer año escolar, que corresponde al tronco común, dos cursos de filosofía: en el primer semestre Ética y en el segundo semestre Lógica; paralelamente se incluyen otras unidades de aprendizaje de las áreas científica básica y humanística.

Con la instauración del Modelo Educativo Institucional (2004) filosofía conserva su lugar como unidad de aprendizaje (asignatura) en los primero y segundo semestres siendo la misma secuencia, Ética y Lógica, materia integrada al área de formación científica, humanística y tecnológica básica, como se muestra en la tabla 1.

En el periodo del 2004 hasta el 2008 los profesores que impartían filosofía buscaron prepararse en las perspectivas de enseñanza de vanguardia considerando aspectos como:

- La naturaleza del conocimiento filosófico; las estrategias que se han empleado para su enseñanza y aprendizaje: el diálogo, el interrogatorio, el debate, la solución de dilemas filosóficos.
-

Tabla 1. Áreas de formación del Nivel Medio Superior del IPN.

Área de formación institucional	Área de formación científica, humanística y tecnológica básica	Área de formación profesional
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades artísticas • Actividades deportivas • Lengua extranjera • Comunicación y expresión oral y escrita en lengua española • Computación y tecnológicas de información y comunicación • Desarrollo de habilidades de aprendizaje • Orientación juvenil y profesional 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de aprendizaje que permitan comprender la lógica de las disciplinas y su interrelación con otras (ciencias básicas, sociales y humanidades) • Unidades de aprendizaje que profundicen en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para acceder a la educación • Unidades de aprendizaje optativas (al menos el 5% de los créditos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de aprendizaje sobre la temática de la especialidad • Titulación
<ul style="list-style-type: none"> • Hasta el 15% de créditos del plan de estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos el 60% de los créditos del plan de estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • Hasta el 30% de los créditos del plan de estudios
Formación común en todos los centros		Formación específica que dependerá de la vocación de cada centro

El total de créditos para los programas de nivel medio superior será de 200 a 220.

Fuente: Modelo Educativo del IPN (2004, p. 118).

- Recuperar las propuestas de autores, por ejemplo Matthew Lipman (1980), reconocido por su trabajo de enseñanza de la filosofía con niños, experiencias del proyecto “Filosofía para niños” plasmadas en sus obras, algunos ejemplos son: *Elfie* (el conocimiento de sí mismo), *El descubrimiento de Harry* (importancia del diálogo), *Lisa* (moral y ética), *Félix y Sofía* (problemas relacionados con la verdad, la realidad, la libertad), y más específicamente relacionado con la enseñanza, *Filosofía en el aula*.

Y fue gracias a las denominadas “academias institucionales”, cuerpos colegiados que estaban integrados por al menos un representante de cada escuela de nivel medio superior, que existió la posibilidad de intercambiar aportaciones y acciones de formación que permearon a cada plantel; de esta manera la academia institucional de Filosofía logró poner al día en propuestas metodológicas a sus docentes.

Para una revisión de estas recurrimos a Gómez (2003), quien presenta un buen panorama y clasificación, de la cual se retoman, para fines de esta revisión, las siguientes perspectivas didácticas:

1. La filosofía como educación filosófica

En la que se hace referencia a que Maite Larrauri (2001, pp. 144-154, citada en Gómez, 2003), a partir de un texto de Roland Barthes, defiende la idea según la cual la educación filosófica debe conjugar ciertas maneras en que se puede transmitir conocimientos filosóficos, de una parte, y el “maternaje” que es explicado por Roland Barthes, a partir de considerar el papel primordial no sólo de lo que las madres enseñan en la

prehistoria personal de todos nosotros sino también de una práctica de educación que perdura a lo largo de nuestras vidas (Gómez, 2003, p. 21).

Gómez concluye: “la propuesta didáctica de Larrauri encierra: enseñanza para transmitir los textos, aprendizaje para transmitir competencia filosófica y maternaje para transmitir el deseo de pensar; las tres prácticas unidas lograrían el ideal de una educación filosófica que formaría individuos capaces de pensar por sí mismos, en una palabra individuos libres” (Gómez, 2003, p. 24).

2. La filosofía como diálogo y como enseñanza filosófica

Una premisa de la que se parte desde esta perspectiva es que “la iniciación de los jóvenes al pensamiento filosófico es solamente posible, si ellos mismos reflexionan sobre la condición humana, se podría decir que ellos han a menudo comenzado a filosofar de una cierta manera” (Gómez, 2003, p. 16). Esta afirmación resulta interesante ya que la tradición acerca de pensar a los adolescentes comúnmente remite a la idea de que es un periodo netamente cuestionador y crítico.

Sin embargo, no es suficiente el planteamiento de preguntas o críticas, para la enseñanza de la filosofía “se debe iniciar al alumno en la práctica del diálogo filosófico partiendo de problemas cotidianos, problemas bien conocidos utilizando los métodos y los instrumentos que la filosofía ha ofrecido en el curso de su historia, y hacer conocer al alumno las respuestas modelos a las cuestiones fundamentales que él puede llegar a plantearse por sí mismo” (Gómez, 2003, p. 29).

En el ámbito alemán (Kledzik, 1992, citado en Gómez, 2003), las investigaciones profundas en didáctica de la filosofía comenzaron desde el mismo momento en que se planteó la reflexión seria sobre la posibilidad y las ventajas, e incluso sobre la necesidad de una reinstalación de la filosofía en tanto que disciplina escolar (Gómez, 2003, p. 20-21).

3. La filosofía fundamentada en los métodos

La actividad educativa debe realizarse en el diálogo, el comentario o el debate de quienes comparten la búsqueda de la verdad. De ahí la multiplicidad y el carácter personal de los métodos didáctico-filosóficos (Gómez, 2003, p. 31).

- La exposición filosófico-didáctica o clase magistral.
- El método socrático de diálogo implica el encadenamiento de interrogaciones y respuestas.
- El método de lectura y análisis de textos.
- El estudio dirigido.

4. La filosofía como actividad del pensamiento

Gómez hace referencia a que hay una obra de reciente aparición en Colombia, titulada *Didáctica de la filosofía*, de Araya (2003), cuya propuesta didáctica se define en los siguientes términos:

Contra toda forma de autoritarismo impositivo, potenciara técnicas grupales de descubrimiento y de construcción del conocimiento. Objetivo primordial de esta didáctica será el desarrollo de la creatividad, es decir de enseñar a pensar sobre problemas buscando soluciones personales [Gómez, 2003, p. 33].

5. De didáctica de la filosofía a observación interna de la misma filosofía

En la perspectiva de Ignacio Izusquiza (1982, 1984, 1997, citado en Gómez, 2003), es necesario plantearse varias tesis, a saber:

- Cualquier planteamiento de la enseñanza de la filosofía debe hacer referencia a la situación de la asignatura en el conjunto del currículo (pág. 34).
- El papel y la función del profesor de filosofía se asimila al de una figura conceptual. Su función consistirá en “observar y traducir. El profesor de filosofía deberá ser un creador de estímulos conceptuales que desarrollen en sus alumnos algunos de los niveles propios de la reflexión filosófica”.

Lo anterior da lugar a considerar la simulación y traducción, así como la posibilidad de que la clase de filosofía se convierta en un laboratorio conceptual, y el uso de instrumentos como: a) operaciones conceptuales básicas, b) técnicas de grupo que ayuden al trabajo con el sujeto colectivo de la clase, c) rudimentos de lógica de preguntas o lógica informal, d) fuentes de información y constitución de una biblioteca elemental, e) elaboración, oral y escrita, del discurso de los alumnos (Izusquiza, 1997, p. 83, citado en Gómez, 2003, pp. 31-34).

Incluso se llega a plantear a la transposición didáctica (Chevallard, 1997) como digna de considerarse en la enseñanza de la filosofía en tanto saber científico, con la claridad de que no es suficiente contar con los resultados de la racionalidad disciplinaria, sin exponer la racionalidad de la gestión que realiza el alumno con ese saber (p. 41).

Así pues, tener claridad en la disciplina y su naturaleza, en este caso la filosofía, es de vital importancia, pero es necesario considerar al sujeto que aprende: el estudiante.

PROBLEMATIZACIÓN

Una preocupación permanente en la enseñanza de unidades de aprendizaje de corte humanístico es la falta de utilidad que en general se le atribuye entre la sociedad, prueba de ello la tenemos cuando a nivel nacional se desarrolló la Reforma Integral de la Educación Media Superior (SEP, 2008), documento en el que estaba ausente la filosofía como disciplina a ser incorporada en los programas de estudio de este nivel, lo cual generó un importante debate en torno a su importancia:

Representantes de asociaciones y universidades que agrupan a la comunidad filosófica nacional manifiestan alarma y preocupación: la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) que entrará en vigor en agosto próximo, al inicio del ciclo escolar, desaparece la filosofía. Así, asignaturas como lógica, estética, ética, epistemología o filosofía mexicana ya no serán tema de estudio para los jóvenes de entre 16 y 18 años [Avilés, 2009].

El tema de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato ocupó a diversos intelectuales, y desde el Observatorio Filosófico de México se realizó una gran labor en su defensa:

El presidente de la Asociación Filosófica de México, Raymundo Morado, cuestiona: ¿qué no se acuerdan que los grandes filósofos de Europa aprendieron lógica en el libro del mexicano Antonio Rubio, que el primer libro de lógica dialéctica fue traducido del ruso por el mexicano Elí de Gortari, que Hidalgo era maestro de filosofía y que Vasconcelos, ex secretario de Educación Pública, fue otro de los grandes impulsores del pensamiento filosófico? Ahora –lamenta–, desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) se da carta blanca para que la filosofía desaparezca, aunque puede decir que no la quitó, nada más da la opción para que la eliminen [Avilés, 2009].

Afortunadamente para el nivel medio superior del IPN, el rediseño 2008 coincidió con la RIEMS, pero no afectó el lugar de la filosofía como parte del Mapa curricular.

Sin embargo la tarea de ofrecer una formación integral para el egresado del bachillerato sigue recibiendo embates, pues aparece como “un sinsentido” en el supuesto de que el cuestionamiento, la búsqueda de respuestas serias y rigurosas a preguntas de la propia existencia, de la participación social, de la responsabilidad en el uso de la ciencia y la tecnología, se desfiguran en la actualidad, pues en esta época es suficiente mover un dedo para tener toda la información y procesamiento de datos a la disposición, lo que hace ocioso invertir tiempo en ello.

De tal manera, los docentes de Filosofía del IPN vivimos desinterés, desesperanza y desdén de los estudiantes ante este conocimiento. Es en este devenir que coincidimos como la familia de los Seminarios Repensar, desde la cual se nos convocó a integrar el nodo de Filosofía con la idea de generar un espacio que permitirá la reflexión colectiva y buscar alternativas para que la comunidad escolar aprecie con mayor interés este campo disciplinar.

La primera actividad necesaria fue formar un equipo sólido de trabajo, integrado por cinco profesoras del CECyT 11, equipo que se dio a la tarea, en febrero del 2015, de encuestar a un promedio de 15% de docentes de la Academia de Filosofía de los 16 planteles del nivel medio superior del Instituto, para conocer sus principales temas de interés con respecto a su práctica.

El punto más destacable en ese momento fue: ¿Quién es ese sujeto que aprende filosofía? Fuera de los lugares comunes de:

- El estudiante de bachillerato es un adolescente, que por la etapa de desarrollo en la que se encuentra experimenta una serie de cambios físicos, psicológico-cognitivo-emocionales que lo colocan en situación de crisis de identidad que complejiza los procesos de aprendizaje en general.
 -
 - Por la etapa en la que se encuentra el joven estudiante, que lo hace un cuestionador por excelencia y un crítico efervescente de la situación social. Nos encontramos ante un filósofo en potencia.
-

La preocupación de los profesores es ante la situación actual: estamos ante una generación con la cual se abre una brecha inconmensurable. A decir de Gardner y Davis (2014), se trata de la generación APP:

Una «App» o «aplicación», es un programa informático, generalmente diseñado para funcionar en dispositivos móviles, que permiten que el usuario lleve a cabo una o varias operaciones [Gardner y Davis, 2014, p. 20].

Más específicamente los autores mencionan:

Nuestra teoría es que los jóvenes de ahora no solo crecen rodeados de aplicaciones, sino que además han llegado a entender el mundo como un conjunto de aplicaciones, a ver sus vidas como una serie de aplicaciones ordenadas o quizás, en muchos casos, como una única aplicación que se prolonga en el tiempo y que les acompaña de la cuna a la tumba [Gardner y Davis, 2014, p. 21].

LA EXPERIENCIA DEL SEMINARIO REPENSAR LA FILOSOFÍA: TALLER 2015

Para dar forma al SReFil se partió de preguntas que han sido objeto de interés por los profesores de Filosofía, detectadas en encuesta informal aplicada a una muestra del 10% de docentes del NMS de la Academia de Filosofía de la planta docente del IPN (febrero-marzo 2015), con el fin de establecer una vía de trabajo para el Seminario Repensar la Enseñanza de la Filosofía. Se concretaron en dos cuestionamientos: *¿Cómo propiciar el interés por la filosofía?* y *¿De qué manera acercar a los jóvenes al reconocimiento de que sus dudas y reflexiones son fuente de conocimiento?*

Esto fue lo que llevó a privilegiar los materiales de lectura, videoconferencias y foros de discusión; para el caso que nos ocupa se toca el primer tema, “El joven como sujeto cognoscente”.

Con los materiales de lectura del experto invitado, doctor Xicoténcatl Martínez Ruiz (el capítulo 5 del libro *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia* [Martínez y Rosado, 2013], el artículo en la revista *Innovación Educativa* “Éthos y construcción de la ciudadanía en espacios educativos” [Martínez, 2012] y como lectura complementaria el artículo “Configurar horizontes: los desafíos de la educación media superior, con miras al 2036” [Martínez, 2014]), partimos del planteamiento: “Pensemos en una generación que ha crecido e incorporado —consciente o inconscientemente— lenguajes, prácticas, experiencias, información mediática, imágenes, construcciones y destrucciones culturales catalizadas por climas de violencia, migración y abandono regional, entre otros” (Martínez, 2013, p. 98) y enfrenta problemáticas como la desigualdad socioeconómica, la falta de expectativas a futuro, la violencia, el desempleo, que tienen repercusiones en estrés elevado y estados de depresión severa.

De ahí la importancia de una formación en la idea de no-violencia, cuya fuente de inspiración está dada por Gandhi (1930, citado en Martínez y Rosado, 2013), *Ahimsa*, que está ligada indisolublemente al concepto de ser y verdad como fundamento de la realidad. Su recomendación es que en el nivel medio superior se configure una cultura de la ciudadanía y de la no-violencia, basada en la resignificación de contenidos de corte humanístico en la formación científica y tecnológica.

Para aclarar su perspectiva de ciudadanía Martínez recupera a Martha Nussbaum, quien acuña el concepto de “ciudadanía mundial” (2006, 2010), para lo cual es necesario “fomentar un equilibrio entre el desarrollo económico y el desarrollo humano” (Martínez, 2014, p. 26).

Para la construcción de una ciudadanía mundial y el fomento de la ética, el doctor Martínez identifica habilidades sociales concretas y deseables, tales como la capacidad de argumentación, el ejercicio del auto-examen, la creatividad y la capacidad de reflexión e innovación (Martínez, 2013, p. 11). Además incluye el desarrollo de capacidades para integrar lo diverso, para poder escuchar los cambios sociales vertiginosos e incorporar el componente multicultural y multilingüístico.

Sumada a las habilidades anteriores esta la “imaginación narrativa”, que “consiste en pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar. La imaginación narrativa no carece de sentido crítico, pues siempre vamos al encuentro del otro, con nuestro propio ser, nuestros juicios a cuestas” (Nussbaum, 2010, p. 132).

En la videoconferencia dictada por el doctor Martínez el 9 de septiembre del 2019, bajo la temática ya mencionada, el ponente enfatiza que el joven, por supuesto, es un sujeto que aprende, un sujeto que piensa, y más bien los docentes nos tenemos que preguntar si somos capaces de escuchar a un joven de nuestro tiempo, si podemos aproximarnos a su pensamiento, a sus ideas, a la manera en que se expresa y a lo que le preocupa.

Por ello nos invita a recordar que nosotros fuimos jóvenes, recordar nuestra experiencia como jóvenes y qué era lo que nos preocupaba, y que ahora como adultos estamos ante un ser humano que trata de comprender la complejidad de la vida.

Ante la preocupación de que nuestra sociedad actual presenta un panorama de caos y violencia, y a la pregunta “¿Cómo puede experimentar estas condiciones un joven?”, el doctor Martínez menciona el caos: “es eso que no sé qué es, que no hay forma lingüística que lo capture”, y ejemplifica con manifestaciones musicales de los jóvenes que pueden ser vistas por el adulto como un caos, pero desde un punto de vista más comprensivo vienen a ser formas de expresión en contra de lo que ellos consideran como una imposición; en este sentido el caos puede ser muy estimulante, pues puede dar lugar a un gran descubrimiento.

En cuanto a la violencia, esta ocurre cuando se acabó la posibilidad de diálogo, cuando se acabaron los argumentos, cuando ya no hay alguien que quiera escuchar. La respuesta violenta tiene que ver con la intención de un daño a otro, por ello tiene que ver con la parte más humana y conecta con lo que desde la filosofía del mundo griego fue llamado *êthos*, una conciencia vigilante, y con lo que denominamos ética.

A este planteamiento sigue la pregunta “¿Cómo aprende ética un joven?”. La respuesta es: de manera vivencial, nadie aprende por otro, pero si hay unas pautas que pueden recomendarse; ser incisivo en las reflexiones, insistir en que los jóvenes tengan una mirada crítica de sus actos, capacidad reflexiva de qué es lo que daña a otro y a

uno mismo. Para aclarar este punto el doctor Martínez recurre a la *carta número VII* de Platón, en la que el filósofo es cuestionado acerca de cómo se aprende a hacer filosofía, cómo se aprende este saber, a lo que él contesta que no tiene respuesta, lo que él sí puede decir es que “el alma tiene un diálogo consigo misma en torno al ser, hay dilemas éticos que nos asaltan cotidianamente y que propician un diálogo interno”, y esto es lo que puede aprovecharse con los alumnos, recurrir a eso que les aqueja, que les quita el sueño, lo que les apasiona; vale la pena dejar que el propio joven indague sobre los grandes temas de la ética, planteándole problemas actuales con lenguaje actual, con dilemas cercanos.

Al respecto de la lógica, el doctor Martínez menciona que pedir a nuestros alumnos que reflexionen sobre su propio pensamiento implica un reto muy alto para su edad, pero es prudente propiciar la reflexión acerca del uso de la información, del uso de mecanismos tecnológicos, acerca, por ejemplo, de la inteligencia artificial, la robótica. Este tipo de tópicos constituyen una veta de reflexión filosófica: la tecnología y la información, algo que ellos están palpando. En cuanto a la idea de que el joven considere que todo lo que existe en internet es verdad absoluta, y que cuando se les pide una investigación es suficiente con bajar el material y copiarlo, que se ha convertido en una práctica muy generalizada, si el interés es formar al estudiante buscando que desarrolle habilidades para obtener información seria, es tarea del docente orientar esas indagaciones, pero con la exigencia de que el alumno sea capaz de escribir y comunicar de manera personal sus ideas.

Para ello recomienda ser muy sensibles a los lenguajes y los medios empleados por los jóvenes para establecer comunicación, sobre todo en esta época en que las formas de interacción son mediadas por una “pantalla”.

En conclusión, se hace evidente la importancia de escuchar las problemáticas y opiniones de los jóvenes, darles voz; las expectativas deben de venir del joven, no del adulto, y a partir del diálogo fomentar el pensamiento crítico, el autoexamen, la imaginación creativa.

Respecto a contenidos y estrategias didácticas, deberán dar pauta a incorporar un sentido social, pero corresponde al docente dar lugar a la imaginación, la literatura, y, más que el deporte como tal, quizás se tendría que pensar en el cuidado del cuerpo orientado hacia la salud.

En el marco que se construyó con las actividades anteriores (análisis de lecturas y videoconferencia), los docentes participantes del seminario se identificaron y pudieron poner en blanco y negro sus dudas, así como algunas respuestas y propuestas para concretar en su práctica docente.

El foro de discusión, como otro componente esencial de los Seminarios Repensar, espacio privilegiado para cuestionar, proponer y dialogar entre los docentes recuperando no sólo el análisis de las lecturas, la comunicación con el experto, sino además poner en escena la propia vivencia docente, ofreció los siguientes frutos:

[Docente 1] Al escuchar la videoconferencia y realizar las dos lecturas, me pregunto qué es lo que me corresponde como docente, qué sí puedo hacer, ¿puedo acaso propiciar una educación que fomente la ética y la ciudadanía?, ¿puede acaso la innovación tener una estrecha relación con una educación ética?, ¿es esto último una oportunidad para modificar el presente en nuestra sociedad?

Tal vez sí, tal vez seamos nosotros los docentes quienes podemos apoyar en esta tarea, tal vez sea nuestra aula un espacio para hacer reflexionar al joven estudiante, acerca de construir una ciudadanía que se interese por los demás, que su profesión le permita tener presente el aspecto humanista, que no sea sólo alcanzar sus propios intereses de forma egoísta.

La participación anterior muestra que, ante una tarea de tal envergadura para el docente de filosofía, se duda de la posibilidad de lograrlo; entre líneas está el planteamiento de qué tiene que hacer el docente y cómo “debe” hacer.

La siguiente participación es propositiva.

[Docente 2] ¿Y si hiciéramos un ejercicio de imaginación narrativa como lo plantea en el texto Nussbaum? ¿Si pudiéramos imaginar cómo sería estar en el lugar de los jóvenes en esta época actual con todas las problemáticas sociales, económicas, políticas, etcétera? ¿Qué nos gustaría aprender? Creo que sería enriquecedor, pues actualmente se intenta plantear situaciones de aprendizaje desde lo que se cree como docente, de lo que necesita el país, pero, ¿y ellos? Creo que podría ser un ejercicio interesante.

La siguiente participación ofrece una problemática recurrente en la educación.

[Docente 3] La ética en la educación es importante para evitar la violencia, pero, ¿cómo luchar con una mente que está siendo acibillada constantemente por mensajes que privilegian el robo, el asesinato, el dinero fácil, la fama momentánea; donde se enfrentan con carencias económicas, familias disfuncionales, violencia en cualquier parte?

Para responder a lo antes planteado se retoman las siguientes participaciones.

[Docente 4] Un elemento trascendente es que las personas nos convirtamos en códigos de conducta vivos, de manera que nuestra acción concreta diaria represente una guía de conducta que puede impregnar la vida cotidiana [Martínez, 2012, p. 11]. Esto tiene importantes implicaciones para quienes impartimos alguna asignatura del área humanística y el compromiso de docentes y directivos para percibir nuestra propia institución, nuestro propio país, como parte de una complejidad mundial, como base para contribuir a que los jóvenes logren esta percepción.

[Docente 5] Nuestro trabajo va hacia dos direcciones, el alumno y nuestro propio contexto, la escuela y la comunidad, seguir enseñando y dar el ejemplo, en la comunidad como forma de enseñanza, vamos del micro al macro. Yo eso intento siempre y al menos con un gran número de maestros funciona.

Para cerrar capítulo, parecen de sumo interés los cuestionamientos que el doctor Martínez pone sobre la mesa, sobre todo porque se relacionan de manera medular con las preocupaciones que se mencionan al inicio de este apartado y que trascienden la práctica docente:

¿Acaso para plantear un modelo de educación media superior nos hemos preguntado cómo los jóvenes de hoy se perciben a sí mismos? Y al hacerlo, ¿cómo construyen su propia conciencia social y generacional, con o sin las herramientas de los espacios educativos del nivel medio superior, la vida fuera de las escuelas y las perspectivas reales de tiempo?

Los jóvenes de hoy se autoperiben y al hacerlo construye su propia conciencia de grupo mediante las herramientas y perspectivas de su tiempo, en medio de constantes tensiones sociales, culturales, existenciales y axiológicas [Martínez, 201, p. 101].

El ejemplo más reciente en el IPN, la construcción que ha logrado el sentido de pertenencia institucional y social que permitió a los jóvenes tomar en sus manos decisiones y hacer escuchar su voz, se evidenció del movimiento estudiantil del 2014, cuyas causas, evolución e impacto no serán objeto de análisis en este espacio, sólo interesa resaltar el nivel de comunicación y organización del que hicieron gala en los mítines, marchas y mesas de diálogo.

Para comprender situaciones como la antes mencionada, el doctor Martínez considera necesario

...ofrecer reflexiones interdisciplinarias en torno a cómo estudiamos y entendemos a las generaciones jóvenes y de qué manera las ciencias sociales contribuyen de manera decisiva a ese estudio [Martínez, 2013, p. 101],

aunado a que es necesario generar espacios de reflexión en los que

...los docentes, alumnos y directivos logren percibir a su propia institución, su propio país como parte de una complejidad mundial, interconectada con diversas maneras de entender el mundo y la necesaria comprensión multicultural y multilingüística que conlleva a esta percepción [Martínez, 2012, p. 13].

Por último, resulta imperioso

...cultivar en los centros educativos una cultura de la innovación con conciencia del beneficio social, construcción de la ciudadanía y un compromiso ético serán los principios que configurarán la pertinencia y la autoridad de las instituciones de educación superior (IES) en los años venideros” [Martínez, 2012, p. 10], *se asume que estos principios también estarán en el campo de acción del docente* [las cursivas son nuestras].

Esto nos permite concluir que la elección de este tema, del primer ciclo del seminario (2015), fue un acierto porque permite el acercamiento a la reflexión del joven como sujeto que aprende y alejarnos de la tendencia común de mirar al adolescente únicamente desde la lupa de la etapa biológica, o por otro lado evitar sesgarnos hacia el sentido común de algunos docentes, que etiquetan al joven como apático, indolente, falto de compromiso; incluso consideran que, bajo el síndrome de Peter Pan, son seres que no quieren crecer.

La riqueza de esta experiencia se revela aún más en el momento que estamos viviendo, por ello siguen siendo vigentes y urgentes tópicos como: preocupaciones éticas desde la mirada de los jóvenes; ciudadanía mundial y no-violencia; el empleo del autoexamen, el diálogo, la argumentación, la creatividad, la capacidad de reflexión e innovación, la imaginación narrativa, que pueden trabajarse en comunicación medida por las tecnologías, con el acompañamiento de un docente que vea al joven como un sujeto que aprende y no como un objeto a modelar.

Referencias

- Avilés, K. (2009, abr. 22). Propicia Calderón autoritarismo al mutilar planes de *prepa*: expertos. *La Jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2009/04/22/sociedad/043n1soc>.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Argentina: Aique.
- De Puig, I. (2002). La dimensión estética del programa de FpN. En F. García Moriyón (coord.), *Matthew Lipman: filosofía y educación* (pp. 163-184). Madrid: De la Torre.
- Dirección de Educación Media Superior (1994). *Modelo de pertinencia y competitividad* [documento impreso]. México: IPN.
- Filosofía (2009, abr. 23). *Atentado, el desaparecer la filosofía del bachillerato [México]*. Recuperado de: <https://www.filosofia.mx/atentado-el-desaparecer-la-filosofia-del-bachillerato-mexico/>.
- García M., F. (1998). ¿Para qué sirve enseñar filosofía? En *The Paideia Archive: Twentieth World Congress of Philosophy, 18*, 28-35. <https://doi.org/10.5840/wcp20-paideia199818345>.
- García M., F. (1990). Filosofía para niños y filosofía continental. *Aprender a Pensar*, (1), 18-34.
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación APP*. España: Paidós.
- Gómez, M. A. (2003). *Introducción didáctica de la filosofía*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. España: Pre-Textos.
- IPN [Instituto Politécnico Nacional] (2004). Modelo Educativo del IPN.
- Lipman, M. (1980). *Filosofía para niños*. Madrid: De la Torre.
- Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona, España: Anagrama.
- Martínez R., X. (2012). *Éthos* y la construcción de la ciudadanía en espacios educativos. *Innovación Educativa*, 12(59), 9-15.
- Martínez, X. (2014). Configurar horizontes: los desafíos de la educación media superior, con miras al 2036. *Innovación Educativa*, 14(64), 23-32.
- Martínez R., X., y Rosado M., D. (coords.) (2013). *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación* [colec. Paideia]. México: IPN.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Argentina: Katz.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional del Bachillerato en el Marco de la Diversidad*. México.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148.
-