

AITÍAS

REVISTA DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS

Volúmen 1 Número 1 Enero - Junio 2021 ISSN en trámite

<http://aitias.uanl.mx/>



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Centro de estudios humanísticos

Aitías

Revista de Estudios Filosóficos

<http://aitias.uanl.mx/>

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA: UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA EN UNA PREPARATORIA TÉCNICA

DIDACTICS OF PHILOSOPHY: A PROPOSAL FOR ITS TEACHING IN HIGH SCHOOL

Jorge Luis Saldaña Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5660-4610>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Editor: José Luis Cisneros Arellano Dr., Universidad Autónoma de Nuevo León, Centro de Estudios Humanísticos, Monterrey Nuevo León, México.

Copyright: © 2021, Saldaña Cruz Jorge Luis. This is an open-access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License [CC BY 4.0], which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

DOI: <https://doi.org/10.29105/aitias1.1-4>

Recepción: 08 de noviembre de 2020

Aceptación: 10 de diciembre de 2020

Email: jsaldanac08@hotmail.com

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA: UNA PROPUESTA PARA SU ENSEÑANZA EN UNA PREPARATORIA TÉCNICA

DIDACTICS OF PHILOSOPHY: A PROPOSAL FOR ITS TEACHING IN HIGH SCHOOL

Jorge Luis Saldaña Cruz¹

Resumen: Este trabajo plantea una serie de reflexiones en torno a la importancia de la enseñanza de la Filosofía en los procesos instruccionales de Nivel Medio Superior a través del diseño de una propuesta didáctica. El objetivo consiste en ofrecer al docente de filosofía herramientas que ayuden a alentar en estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo, habilidad para estructurar argumentos, capacidad de relacionarse con las cosas que les rodean, así como la oportunidad de construir a través del conocimiento filosófico una visión global e integral de la realidad social de la que forman parte. Dicha propuesta de innovación educativa, realizada a partir del enfoque de la investigación-acción, pone énfasis en aquellos recursos que contribuyen a mejorar la enseñanza de la filosofía en una Preparatoria Técnica. Lo que se presenta son los datos obtenidos gracias a los instrumentos de diagnóstico aplicados a los diversos actores educativos de esa institución (profesores, directivos y estudiantes), así como el diseño de una Propuesta Didáctica que se llevó a cabo en dos aulas con grupos que

1 * Profesor de la Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Álvaro Obregón”, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Egresado de la licenciatura en Letras Mexicanas (2016), de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, así como de la maestría en Innovación Educativa (2019) del posgrado de la misma institución.

cursaron la unidad de aprendizaje de filosofía en el período escolar enero-junio de 2019.

Palabras clave: pedagogía; didáctica; filosofía; innovación; investigación-acción.

Abstract: This work raises a series of reflections on the importance of teaching Philosophy in the instructional processes of Middle Level Education through the design of a didactic proposal. The objective is to offer philosophy teachers tools to help encourage critical and reflective thinking in students, the ability to structure arguments, the capacity to relate to the things that surround them, as well as the opportunity to build a global and integral vision of their social reality through philosophical knowledge. Said proposal for educational innovation, carried out from the action-research approach, places emphasis on those resources that contribute to improve the teaching of philosophy in a Technical High School. What is submitted is the data obtained thanks to the diagnostic instruments applied to the various educational actors of that institution (teachers, directors and students), as well as the design of a Didactic Proposal that was carried out in two classrooms with groups that studied the philosophy learning unit during the January-June 2019 school period.

Keywords: pedagogy; didactic; philosophy; innovation; investigation-action.

Introducción

ESTE TRABAJO PLANTEA UNA SERIE de reflexiones en torno a la importancia de la enseñanza de la Filosofía en los procesos instruccionales de Nivel Medio Superior (caso Escuela Industrial y Preparatoria Técnica “Álvaro Obregón”, de la Universidad Autónoma de Nuevo León), a través del diseño de una propuesta didáctica. El objetivo consiste en ofrecer al docente de filosofía herramientas que ayuden a alentar en estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo, habilidad para estructurar argumentos, capacidad de relacionarse con las cosas que les rodean, así como la oportunidad de construir a través del conocimiento filosófico una visión global e integral de la realidad social de la que forman parte.

Dicha propuesta de innovación educativa, realizada a partir del enfoque de la investigación-acción, pone énfasis en aquellos recursos que contribuyen a mejorar la enseñanza de la filosofía en una Preparatoria Técnica. Lo que se presenta son los datos obtenidos gracias a los instrumentos de diagnóstico aplicados a los diversos actores educativos de esa institución (profesores, directivos y estudiantes), así como el diseño de una Propuesta Didáctica que se llevó a cabo en dos aulas con grupos que cursaron la unidad de aprendizaje de filosofía en el período escolar enero-junio de 2019. Lo anterior surge de la identificación de una situación problemática, relativa al bajo rendimiento que se observa en la unidad de aprendizaje de filosofía que se imparte en el sexto semestre, debido en parte a la falta de interés de los estudiantes por las temáticas que el curso ofrece o a la falta de orientaciones al respecto.

El contexto de formación escolar de la EIAO responde a la encomienda de instruir estudiantes en diversas áreas del conocimiento técnico y científico, en un período de seis semestres, equivalente a tres años. En ese sentido, los

esfuerzos pedagógicos y didácticos del área técnica tienen el objetivo de formar estudiantes para la inserción al campo laboral, mientras que en el área curricular de Formación General, donde “se incorporan cursos que nunca antes se habían manejado ni en la primaria ni en la secundaria”,² se inscriben las humanidades, y como parte de ellas, la filosofía, la cual provee a los estudiantes un sentido reflexivo, crítico y de discernimiento ante la vida, necesario para conocerse a sí mismos.

Así pues, la formación humanística precisa no sólo de presencia, sino de eficacia. Requiere una posición equivalente en la práctica frente al resto de las asignaturas (especialmente las materias de área técnica), puesto que cada una constituye, en el plan de estudios, una función curricular específica vinculada al desarrollo de capacidades cognitivas y sociales respecto de los estudiantes, por ello conviene recordar que

Todas las comodidades derivadas de la Técnica no otorgan, necesariamente, la felicidad humana, problema que, también, aborda la filosofía. El pensamiento filosófico comparte, con otras manifestaciones de la Cultura, la posibilidad de participar en [el] proceso histórico, pues si bien se reduce a ser teoría, es decir, ajena a lo práctico, desde el punto de vista de la educación es una de las grandes áreas de la enseñanza que propicia en la persona el desarrollo de la capacidad de pensar; y el pensamiento [...] está esencialmente ligado al desarrollo de la inteligencia y de la razón, elementos sin los cuales la vida humana quizá deja de merecer este calificativo.³

2 Alfonso Rangel, *La enseñanza de la filosofía en la escuela preparatoria* (México: UANL, 2008), 21.

3 Rangel, *La enseñanza*, 59.

Por ello, en este trabajo nos ocupamos particularmente de la asignatura de filosofía, en razón de ofrecer un replanteamiento mediante el diseño de una Propuesta Didáctica que no sólo sirva de mejora, sino que vitalice y enriquezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma.

Dicho lo anterior, nos ocupa compartir el desafío que supuso el diseño de una Propuesta Didáctica, y por otro, el de la enseñanza de la filosofía y el filosofar que, en sí mismo, constituye un problema de orden filosófico: “¿Es posible enseñar y aprender filosofía?”⁴ El diseño de una Propuesta Didáctica representa una forma de prescripción en torno a necesidades específicas, con cierto objetivo, a partir de un determinado contenido, en un contexto de aula particular, y adaptado a las características de los sujetos dentro de un ambiente de enseñanza y aprendizaje. En cuanto al problema de la enseñanza de la filosofía, debemos considerar lo siguiente

Enseñar filosofía implica dar un lugar al pensamiento. La novedad es fundamentalmente la irrupción del pensar filosófico de los alumnos, y también del profesor, en virtud del estímulo de sus alumnos. El surgimiento del pensamiento no es programable, porque depende de circunstancias coyunturales y aleatorias, pero es necesaria una planificación atenta para que sea posible y estimulado.⁵

Hecha esta salvedad, el reto consistió en encontrar una forma que tanto diseño como implementación, posibilitara al docente y a los estudiantes el abordaje de ambos problemas (Propuesta Didáctica y aprendizaje filosófico), ofreciendo al mismo tiempo un espacio para el pensamiento, seguido de un proceso de estimulación eficaz del mismo.

4 Citado en Rolando Picos Bovio, coord., *Didáctica de la filosofía: prácticas, retos y expectativas* (México: Ítaca, 2017), 19.

5 Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2011), 23.

Para ello, el paradigma de investigación-acción (Elliott, 2005) nos ofreció un método que permitió reflexionar desde y para la práctica educativa, buscando incorporar todas las voces involucradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar las dinámicas interrelacionales que impactan en un salón de clase. De modo que, dicho paradigma, no condicionó un camino didáctico estricto, ni a brindar soluciones permanentes a problemas complejos; antes bien, otorgó una serie sistemática de reflexiones que condujeron al entendimiento del qué, cómo y por qué de nuestras acciones dentro (profesor y alumnos) y fuera (directivos) de un salón de clase. Es por eso que un proceso que se orienta hacia la experiencia del pensar reflexivo, crítico y de discernimiento, propende, en consecuencia, a adoptar una postura teórica con miras a una comprensión más profunda del problema.

Es necesaria la profundización de la comprensión del profesor de su problema y adoptar una actitud exploratoria, ya que, la comprensión indica el tipo de respuesta adecuada, sin embargo, esto no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.⁶

La respuesta podría ser adecuada en tanto que el fundamento de ésta radica en la comprensión; no obstante, la acción adecuada que refiere Elliott, consiste en suspender temporalmente toda forma de respuesta, en razón de poseer una comprensión más profunda del problema; dicho de otra manera, precisamos del abordaje metodológico de la investigación-acción para dar cuenta del estado de cosas *in situ*, a través de la observación de la práctica y el análisis de los discursos de los actores involucrados en el proceso educativo. Lo anterior, tuvo la finalidad de identificar y

⁶ John Elliot, *La investigación-acción en educación* (Madrid: Morata, 2005), 5.

describir qué y cómo articulan: contenido, instrumentos y práctica, la noción de enseñanza de la filosofía y su filosofar en la EIAO.

El método de la investigación-acción, ofreció, pues, una mirada teórico-práctica respecto de las interacciones entre profesor-alumno-escuela, a partir de un plan de trabajo determinado y respondiendo a la complejidad de nuestro problema: *¿enseñar a filosofar enseñando filosofía?* Ello significó perfilar una Propuesta Didáctica innovadora que privilegiara tanto la intervención, los actos de reflexión, el pensamiento crítico y el discernimiento en cada uno de los estudiantes en el contexto de enseñanza y aprendizaje.

A manera de justificación

Se debe agregar que, en la actualidad, la asignatura de filosofía figura dentro del Modelo de estudios por competencias, cuyas estrategias de enseñanza están basadas en una lógica que privilegia el orden y la uniformidad de pensamiento; en suma, lo invariable. Dicho de otra manera, los materiales de estudio, constituidos en libro de texto y guía de aprendizaje de filosofía, están conformados por cuatro fases, las cuales contemplan cinco secuencias didácticas cada una de ellas. Eso significa un grado alto de saturación de información si consideramos que, en promedio, un alumno de formación Media Superior técnica cursa once materias en el último tramo de sus estudios, donde precisamente está contemplada la materia de filosofía.

Por tanto, la cantidad de actividades promedio que el educando realiza por semana oscila entre seis y siete; más las actividades correspondientes a las asignaturas de bachillerato técnico. Llegados a este punto, un dato fundamental a considerar se desprende de lo anterior: sobresaturación de información

a la cual se ve expuesto el estudiante preparatoriano en la asignatura de filosofía; por lo cual, nos vimos en la necesidad de intervenir con nuevos criterios metodológicos de enseñanza y evaluación relativos al diseño de esta Propuesta Didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, cuyos caminos son flexibles y favorables al desarrollo de las potencias intelectuales del estudiante.

La pertinencia, relevancia y utilidad de una Propuesta Didáctica para la enseñanza de la filosofía en Educación Media Superior, de la UANL, reside en que la escuela “Álvaro Obregón” aún no cuenta con un esquema de trabajo que, en su diseño y ejecución, priorice la reflexión y la estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes, así como la reivindicación del papel sustancial de la filosofía en el contexto socio-educativo actual. Pensamos que la razón principal de eso, no es porque se ignore tal necesidad, sino porque hasta el momento no ha surgido una propuesta, como la que aquí se propone, que lo haga visible.

Es preciso reconocer que se vive en una época donde las transformaciones en materia de comunicación e información, característica de un mundo en vías de globalización, adhieren paulatinamente su potencial dinámico, virtual y simplificador sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo dicho hasta aquí hace necesario potenciar las virtudes, cultivar en los estudiantes un espíritu reflexivo, crítico, y discernidor. Por esa razón, importa sobremanera que los maestros cuenten con una Propuesta Didáctica sobre la enseñanza de la filosofía, a fin de participar en la transformación del devenir reflexivo en el salón de clase y su atmósfera filosófico-cognitiva para beneficio del desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes. De ahí que sea preciso clarificar la noción de lo que significa “enseñanza de la filosofía”

Enseñar filosofía sería la actividad en la que alguien transmite a otro un cierto contenido, en este caso, “de filosofía” o “filosófico”; [por tanto], si pretendemos apoyarnos en la transmisión nos vemos obligados a delimitar el objeto transmitido (la filosofía) como algo identificable y, en cierta forma, manipulable.⁷

Eso entraña un problema, ya que no estaríamos dando respuesta a los conceptos de qué es “enseñar filosofía”, debido a que ponemos el acento en la transmisión como un mecanismo de validación en sí mismo y de un solo sentido, olvidando los actos de intervención mismos que implicarían el diálogo entre estudiantes-contenido-profesor. Por tanto

La cuestión no sería más sencilla si se enfocara el interrogante “qué es *aprender* filosofía”, ya que la respuesta que se dé, como en el caso anterior, estará mediatizada por la concepción que se tenga de la filosofía o de sus rasgos característicos. Se podrá estimar que aprender filosofía es conocer su historia, adquirir una serie de habilidades argumentativas o cognitivas, desarrollar una actitud frente a la realidad o construir una mirada sobre el mundo.⁸

Para ello, el diseño de una Propuesta Didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, en modo alguno debe suponer una delimitación del universo y sus posibilidades en cuanto al ejercicio filosófico en el contexto del aula, sino una base metodológica flexible, dúctil, y perfectible que motive actitudes de naturaleza dialéctica en torno a los contenidos de las filosofías y su relación con el hombre en el mundo. Zambrano Leal, en su texto *Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos* lo advierte

7 Cerletti, *La enseñanza*, 6.

8 Cerletti, *La enseñanza*, 6.

La libertad del alumno está en el movimiento de su naturaleza y en tanto profesor debo hacer de los saberes un medio para que él la avizore. Si me aferro a la didáctica, mis clases serán lo suficientemente cómplices de la fabricación de lo humano, pero si no reflexiono lo que acontece en la clase, mis ideales de la educación caen al abismo de la fabricación [...] El saber del pedagogo es la resistencia contra la fabricación y el del didacta la astucia para lograrla. Aunque se vista de humanista el didacta siempre mostrará su condición metafórica del policía de las almas.⁹

Zambrano, esboza en esa reflexión la condición de la instrucción como una moneda (pedagogía y didáctica) cuyos rostros adquieren valor en la medida en que no se pierde de vista la libertad como fin último de la educación. En la misma dirección, Bustamante señala una idea pertinente:

La didáctica, el arte de la enseñanza y sus técnicas, es materia para los especialistas en ella pero puede ser también una forma que termina por determinar los contenidos mismos de las materias. Esto sucede al menos en algún caso, cuando la didáctica se convierte en lo que podría entenderse como un “metadiscurso” [Lyotard], el discurso que legitimaría a los discursos de los otros saberes en los ambientes de enseñanza.¹⁰

Esto supone comprender la condición y la diferencia de por lo menos dos tipos de didácticas: la prescriptiva (didáctica de la filosofía) y otra de intervención y diálogo permanente (didáctica filosófica). La primera atiende una serie de pasos establecidos, en ocasiones, inmodificables; la segunda, supone un ejercicio de *participación* activa sobre el lugar desde donde, teoría y práctica, conforman

9 Armando Zambrano Leal, “Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos,” *Praxis y saber* 7, no. 13 (enero-junio 2016): 60, <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.4159>.

10 Citado en Picos Bovio, *Didáctica de la filosofía*, 36.

y configuran el ambiente educacional en torno a la enseñanza de la filosofía y la reflexión filosófica, donde están comprendido maestro y alumno como elementos relacionales a partir de los cuales se produce la maravilla de aprehender.

El profesorado que integra la academia de filosofía de la EIAO reduce su práctica a la prescripción del programa analítico, guía de aprendizaje y libro de texto de filosofía, debido a que carece de recursos didácticos innovadores en relación con la enseñanza de la misma, esto repercute en la estimulación para el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y de discernimiento en los estudiantes.

Problema

Una de las limitantes tiene que ver con el Plan de estudios por competencias de esa preparatoria técnica, puesto que deja de lado la exigencia de una visión crítica del lugar que el alumno ocupa en el mundo, la relación que éste sostiene consigo mismo y con aquello que le rodea, a cambio de priorizar el desarrollo de “competencias” que establece el programa, pasando por alto procesos dialógicos entre contenidos y subjetividades. La dificultad de enmarcar a la filosofía bajo este criterio instruccional, implica una paradoja respecto de la naturaleza del pensar filosófico. En ese sentido, Bustamante menciona que

Es complicado esperar, en este escenario, que los profesores y profesoras no devalúen los saberes específicos de las disciplinas [como el de la filosofía] en función de la necesidad de asegurar que sus alumnos se vuelvan “competentes” [...] El ejemplo se completa cuando se considera lo que tendría que aparecer al extremo del proceso: un tipo de sujeto,

un ser humano definido ante todo en términos de su
“competencia” para la profesión.¹¹

A ese respecto podemos decir que, “ante la devaluación de los saberes específicos” como el de la propia filosofía, aunado a la falta de un sentido indagador, inquisitivo, curioso, hace necesaria y urgente la idea de proponer un replanteamiento de la práctica de la filosofía en el contexto de Educación Media, desde la perspectiva de su enseñanza y aprendizaje.

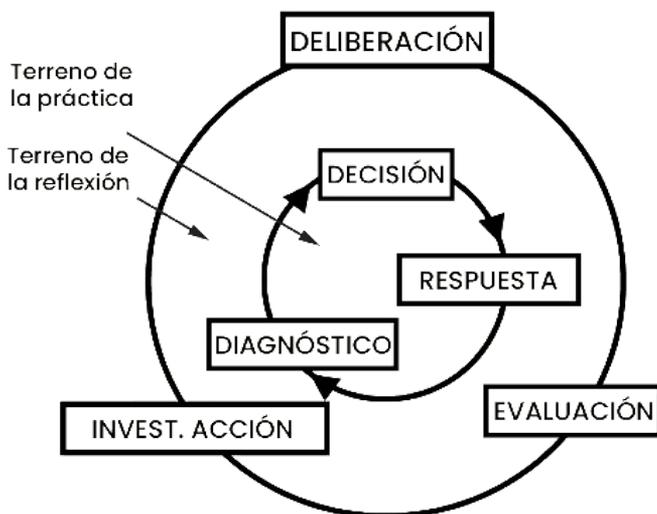
En virtud de lo anterior, se vuelve pertinente preguntar en torno a ¿qué características debe consignar el diseño de una Propuesta Didáctica en relación con la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la Escuela “Álvaro Obregón”? A su vez, esto sugiere que debe cuestionarse la posibilidad de señalar ¿de qué manera el diseño de una Propuesta Didáctica puede contribuir a potenciar las facultades del pensamiento reflexivo, imaginativo y crítico en los estudiantes que aprehenden filosofía?

Es importante destacar que, es en el marco de la metodología de Investigación-acción que se pretende reflexionar sobre el problema que implica la respuesta a las preguntas anteriores, en relación con una Propuesta Didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía.

11 Citado en Picos Bovio, *Didáctica de la filosofía*, 40.

Investigación-acción: la perspectiva de John Elliot

¿En qué consiste la investigación-acción, donde se enmarca el diseño de nuestra Propuesta Didáctica para la enseñanza de la filosofía?



Esquema tomado del libro de Elliot,
La investigación-acción en educación, 4.

Elliot la define como “fórmula diferente de las concepciones tradicionales de la investigación educativa, y sus relaciones con otras formas de reflexión sobre la práctica”.¹² Para ello, nuestro autor señala ocho pasos que configuran una guía o pauta que ayuda a profundizar la comprensión del profesor de su problema, ya que “la investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, profesores-alumnos-directivos”.¹³

12 Elliott, *La investigación-acción en educación*, 4.

13 Esperanza Bausela Herreras, “La docencia a través de la investi-

Con ello se desprenden ocho aspectos importantes a considerar:

1. <<Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - a. inaceptables en algunos aspectos (problemática),
 - b. Susceptibles de cambio (contingentes),
 - c. que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito de la investigación-acción:
 - Profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema adopta una postura exploratoria.
 - La comprensión indica el tipo de respuesta adecuada; no obstante, no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundarse en la comprensión.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica. La acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema en cuestión.
4. Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un *guion* sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este guión se denomina

gación-acción.” *Revista Iberoamericana de Educación* 35, no. 1 (2004): 1-9,
<https://doi.org/10.35362/rie3512871>.

a veces *estudio de casos*. La forma de explicación en los estudios de casos es *naturalista*, en vez de *formalista*. Las relaciones se iluminan mediante la explicación concreta en vez de leyes causales y correlaciones estadísticas.

5. La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema: profesores-alumnos, profesores-director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, y se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan:
 - a. La comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma,
 - b. Las intenciones y los objetivos de sujeto,
 - c. Sus elecciones y decisiones,
 - d. El conocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

“Lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí porqué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción.

6. Como investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones

sociales en la vida diaria.

7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válido a través del diálogo libre de trabas con ellos. Implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación en cuanto a compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación-acción.
8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos>>. ¹⁴

Fundamento teórico

El diseño de esta Propuesta Didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la EIAO sitúa su fundamento en las ideas del filósofo argentino Alejandro Cerletti en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*.

Cerletti vislumbra una serie de consideraciones que precisan ser tomadas en cuenta a la hora de enseñar filosofía y aprender a filosofar con estudiantes:

- <<Considerar que el aula escolar es un ámbito donde es posible formularse preguntas filosóficas con la radicalidad que ellas conllevan, y, no un lugar en el que el profesor sólo ofrece respuestas a preguntas que sus alumnos no se han formulado.
- El objetivo final de todo profesor de filosofía deberá ser el que sus alumnos, en alguna medida,

14 Elliot, *La investigación-acción en educación*, 4-5.

se conviertan en filósofos. En virtud de ello, deberá intentar promover en ellos una actitud filosófica, ya que será ella la que eventualmente dará lugar al deseo de filosofar.

- Filosofar depende, en última instancia, de una decisión subjetiva, y no sólo en lo que atañe a querer ser filósofo, sino porque supone la puesta en acto de un pensamiento y eso implica la novedad de quien lo intenta.
- No hay planificación de clases que pueda dar cuenta de la irrupción del pensamiento del otro. Este rasgo de la enseñanza de la filosofía no debe tomarse como una debilidad pedagógica sino, por el contrario, como una fortaleza filosófica, ya que constituye el momento en que a partir de la emergencia de algo diferente se puede quebrar la repetición de lo mismo.
- Ya no será posible pensar en una didáctica de la filosofía, como una técnica de aplicación, de manera independiente de las decisiones filosóficas que el profesor adopte, puesto que el qué enseñar aparecerá siempre entrelazado con el cómo hacerlo y viceversa. Si la meta de nuestra metodología es el filosofar, el “contenido” a enseñar deberá anudar la actividad filosófica, la actitud filosófica y el tema filosófico.
- La enseñanza de la filosofía se construye en el diálogo filosófico del día a día.
- Cada planificación estará construida sobre la base de las inquietudes filosóficas del profesor, y la invitación a filosofar de sus alumnos; lo que implica que, si fuera necesario, cada planificación podrá irse modificando parcial o incluso totalmente en función de su objetivo fundamental: filosofar.
- Para que haya novedad, para que algo pueda

sorprender y desafíe a pensar a los estudiantes, y también al profesor, deberá haber un plan inicial que se vea desbordado, deberán estar presentes un conjunto de saberes programados que se vean interpelados.

- Sería difícil decir que una secuencia determinada de pasos didácticos pueden conducir finalmente al filosofar. Lo que sí puede plantearse es un esquema básico de operatividad que refleje de manera coherente los rasgos que han ido mostrando (el profesor como filósofo, la pregunta filosófica como posibilidad didáctica, el “qué” fusionado con el “cómo”, la invitación a pensar).
- Este esquema debería constar al menos de dos momentos: uno de problematización y otro de intento de resolución. Distinguir didácticamente la construcción (o reconstrucción) de un problema filosófico y la forma en que se intenta resolverlo>>. ¹⁵

Características de la Propuesta Didáctica

Respecto del material de apoyo que sustenta nuestra Propuesta Didáctica, referimos a *Lecciones preliminares de filosofía* de Manuel García Morente. El texto cuenta con 25 lecciones, donde el autor expone con extraordinaria coherencia y singular claridad toda la historia de la filosofía del ser y del conocer, desde los pensadores presocráticos hasta Husserl y Heidegger. Además, la particular exposición didáctica que García Morente desarrolla de cada sistema filosófico permite, tanto a estudiante como a docente, adentrarse en un ejercicio reflexivo de carácter dialógico donde la intervención conjunta pone de relieve la discusión y análisis sobre los problemas filosóficos, asumiendo una postura crítica y propositiva, en relación con la realidad inmediata del estudiante.

15 Cerletti, *La enseñanza*, 50-52.

De las 25 *lecciones preliminares de filosofía* que componen la obra de García Morente, se contempla, por lo menos, trabajar once lecciones (I-XI) para la Propuesta Didáctica, considerando tres aspectos:

- a) Cumplimiento de los objetivos del programa académico;
- b) Aportación al desarrollo cognitivo¹⁶ del estudiante;
- c) Adaptación de las lecciones al calendario escolar del semestre enero-junio, donde se imparte la asignatura de filosofía compuesto por 16 semanas de trabajo académico en aula. Según se describe en tabla 4.

16 “El conjunto de transformaciones que se producen en las características y capacidades del pensamiento en el transcurso de la vida, especialmente durante el período de desarrollo, y por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender, y manejarse en la realidad.” Aurélia Rafael Linares, “Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky” (PowerPoint presentación, Máster en Paidopsiquiatría Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2007).

Tabla 1

Semanas clase. Número, nombre y contenido de lecciones

Semana I.	Encuadre.
Semana II. Primera lección: El conjunto de la Filosofía.	Temas: la filosofía y su vivencia. Definiciones filosóficas y vivencias filosóficas. Sentido de la voz filosófica. La filosofía antigua. La filosofía en la Edad Media. La filosofía en la Edad Moderna. Las disciplinas filosóficas. Las ciencias y la filosofía. Las partes de la filosofía.
Semana III. Segunda lección: El método de la Filosofía.	Temas: disposición de ánimo previa: admiración, rigor. Sócrates: la mayéutica. Platón: la dialéctica; el mito de la reminiscencia. Aristóteles: la lógica. Edad Media: la disputa. El método de Descartes. Trascendencia e inmanencia. La intuición intelectual.
Semana IV. Tercera lección: La intuición como método de la Filosofía.	Temas: método discursivo y método intuitivo. La intuición sensible. La intuición espiritual. La intuición intelectual, emotiva y volitiva. Representantes filosóficos de cada una. La intuición en Bergson. La intuición en Dilthey. La intuición en Husserl. Conclusión.
Semana V. Cuarta lección: El ingreso a la Ontología.	Temas: ¿Qué es el ser? Imposibilidad de definir el ser. ¿Quién es el ser? Existencia y consistencia. ¿Quién existe? El realismo metafísico. Los primeros filósofos griegos. Heráclito.
Semana VI. Quinta lección: La metafísica de Parménides.	Temas: Introducción. Parménides contra Heráclito. El ser y sus cualidades. Teoría de los mundos. La filosofía de Zenón de Elea. Importancia de la filosofía de Parménides.
Semana VII. Sexta lección: El realismo de las ideas en Platón.	Temas: El eleatismo no es un idealismo. Formalismo de los eleáticos. Platón. El ser y la unidad. Elementos eleáticos en el platonismo. Influencia de Sócrates: el concepto. La teoría platónica de las ideas. El conocimiento. La idea del bien.
Semana VIII. Sétima lección: El realismo aristotélico.	Temas: Interpretación realista de las ideas platónicas. Aristóteles y las objeciones a Platón. La filosofía de Aristóteles. Substancia, esencia y accidente. La materia y la forma. Teología de Aristóteles.

Semana IX Octava lección: La metafísica realista.	Tema: Estructura del ser: categorías. Estructura de la sustancia: forma y materia, real y posible, acto y potencia. Las cuatro causas. Inteligibilidad del mundo. Teoría del conocimiento: concepto, juicio, raciocinio. Dios. Influencia de Aristóteles.
Semana X	Receso académico.
Semana XI.	Receso académico.
Semana XII.	Diagnóstico y repaso de las lecciones abordadas previo período vacacional (a cargo del profesor).
Semana XIII. Novena lección: El origen del idealismo.	Temas: El conocimiento y la verdad en el realismo. Crisis histórica al comienzo de la Edad Moderna. Necesidad de plantear de nuevo los problemas. El problema del conocimiento se antepone al metafísico. La duda como método. Existencia indudable del pensamiento. Tránsito del yo a las cosas.
Semana XIV. Décima lección: El sistema de Descartes.	Temas: Dificultad del idealismo frente a la facilidad del realismo. El pensamiento y el yo. El yo como “cosa en sí.” La realidad como problema. El pensamiento claro y distinto. La hipótesis del genio maligno. La existencia de Dios. La realidad recobrada. Geometrismo de la realidad. Racionalismo.
Semana XV. Décimo primera lección: Fenomenología del conocimiento	Tema: Prioridad de la teoría del conocimiento en el idealismo. Necesidad de una descripción fenomenológica del conocimiento. Sujeto cognoscente y sujeto conocido: su correlación. El pensamiento la verdad. Relaciones de la teoría del conocimiento con la psicología, la lógica y la ontología.
Semana XVI.	Sesión de cierre: reflexiones finales sobre la experiencia del curso. Se proyecta material audiovisual, una película vinculada a la Filosofía.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Tabla 2

Aportación cognitiva de las lecciones preliminares de filosofía al estudiante

Lección:	Aporte:
I. El conjunto de la filosofía	El alumno (a) conoce el sentido y la vivencia de la filosofía, sus definiciones y los distintos periodos históricos de la misma
II. El método de la filosofía	El alumno (a) identifica y compara los diversos caminos del hacer filosofía por parte de los principales filósofos de la historia
III. La intuición como método de la filosofía	El alumno(a) analiza y critica los posicionamientos de la intuición como método de la filosofía
IV. El ingreso a la ontología	El alumno (a) reflexiona sobre la idea de consistencia y existencia en torno al ser.
V. La metafísica de Parménides	El alumno (a) valora e interpreta las posturas del período cosmológico (600-450 a. de C) de la filosofía en Heráclito y Parménides, así como el ser y sus cualidades.
VI. El realismo de las ideas de Platón	El alumno (a) distingue las aportaciones de Parménides y Sócrates en la filosofía de Platón.
VII. El realismo aristotélico	El alumno (a) aprecia y discute las objeciones que Aristóteles hace a la filosofía de Platón, así también reflexiona sobre la teología del primero.
VIII. La metafísica realista	El alumno(a) identifica y comprende la estructura del ser en Aristóteles, y compara con base en el conocimiento aprendido su realidad inmediata
IX. El origen del idealismo	El alumno (a) asume un posicionamiento respecto del realismo e idealismo e identifica el problema del conocimiento
X. El sistema de Descartes	El alumno (a) problematiza la realidad a partir de la “duda cartesiana”, y experimenta la voluntad como medio para conquistar la realidad, según Descartes.
XI. Fenomenología del conocimiento	El alumno (a) establece las diferencias entre el pensamiento que construye la realidad y la realidad que construye al pensamiento.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Método de la estrategia

Exposición binaria es el nombre que recibe la estrategia expositiva conformada por estudiantes y su docente en la asignatura filosofía. Cabe mencionar que el concepto *binario* contempla un compuesto de dos elementos (RAE), en este caso, dos categorías: un grupo de alumnos y docente. Lo anterior nos indica que las sesiones expositivas se realizan entre alumnos y docente sobre el mismo tema. Casal y Granda, respecto de los métodos¹⁷ participativos, en *Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos*, cuyo fundamento establece que éstos constituyen

Vías, procedimientos y medios sistematizados de organización y desarrollo de la actividad de los estudiantes [y docentes], sobre la base de concepciones no tradicionales de la enseñanza, con el objetivo de lograr el aprovechamiento óptimo de sus posibilidades cognitivas y afectivas [...] la base está en la concepción del aprendizaje como un proceso activo, de construcción y reconstrucción del conocimiento por los propios alumnos, mediante la solución colectiva de tareas, el intercambio y confrontación de ideas, opiniones y experiencias entre estudiantes y profesores.¹⁸

Otro rasgo sustancial de los métodos participativos –donde se inscribe la estrategia *Exposición binaria: alumnos-docente*, la cual contribuye al abordaje de la Propuesta Didáctica para la enseñanza de la filosofía, a partir de *Lecciones preliminares de filosofía de García Morente*– son sus características:

17 1. Métodos que contribuyen a favorecer el trabajo en grupo. 2. Métodos que propician la asimilación de conocimientos. 3. Métodos para la solución creativa de problemas.

18 Colectivo de autores, *Los métodos participativos: ¿una nueva concepción de la enseñanza?* (La Habana: CEPES-UH, 1998), citado en Inés Casal Enríquez y Mayra Granda Valdés, “Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos,” *Tiempo de educar* 4, no. 7 (enero-junio 2003): 173.

- La enseñanza no se concibe sólo como vía de asimilación de conocimientos, sino también como recurso para la solución de problemas.
- Se estimula la búsqueda de la verdad, a través del trabajo conjunto de indagación y reflexión, aproximando la enseñanza a la investigación científica.
- Se promueve la capacidad reflexiva de los estudiantes, ya que se hace un mayor análisis de los problemas y se utiliza la verbalización.
- Se socializa el conocimiento individual, enriqueciéndolo y potenciándolo en el conocimiento colectivo.
- Se contribuye a desmitificar la figura del docente, rompiendo modelos paternalistas de educación.
- Se ayuda a la constitución del grupo, al establecimiento de relaciones interpersonales y a un mayor conocimiento mutuo.¹⁹

Lo dicho hasta aquí sobre los métodos participativos sitúa el trabajo expositivo (alumnos-docente) en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante roles activos que motivan el diálogo y la reflexión en el aula de clase.

Se debe agregar que, el trabajo del alumnado consiste en analizar, elaborar y presentar exposiciones frente a grupo, a través de un esquema propuesto por

¹⁹ Casal Enríquez y Granda Valdés, “Una estrategia didáctica,” 176-77.

el docente, en relación con una determinada lección. El trabajo del docente consiste en acompañar (entre, o, junto a estudiantes) el desarrollo expositivo mediante intervenciones que complementen y puntualicen aquello que no haya sido explicado adecuadamente por el grupo de alumnos (problematizar). De esa manera y en su conjunto se logran tres objetivos:

1. Mostrar al estudiante y docente la necesidad de acompañamiento en el proceso de intervención en relación con el texto filosófico desde una perspectiva dialógica.
2. Guiar al estudiante y docente hacia el manejo de un lenguaje filosófico que problematice la realidad.
3. Desarrollar en el estudiante el pensamiento reflexivo y crítico.

Método de la propuesta didáctica

Por tanto, lo siguiente supone una propuesta específica, misma que se expondrá aquí:

- a) La primera semana de clase el docente establece junto con sus estudiantes el rol y registro de exposiciones del semestre en cuestión. La cantidad de alumnos (as) que conforman grupos expositores es proporcional al número de integrantes por aula.
- b) El docente crea una cuenta de correo electrónico donde comparte con los estudiantes representante y suplente de cada grupo las once lecciones correspondientes y el diccionario de Filosofía Nicola Abbagnano a través de

OneDrive, para que a su vez, éstos sean compartidos al resto de estudiantes.

- c) El docente analiza las once *lecciones* previo inicio del período de clases, eso le permite complementar, matizar y enriquecer cada intervención junto a sus estudiantes.
- d) Cada semana un grupo de estudiantes analiza, elabora y expone mediante mapa conceptual, el contenido de la lección asignada. El docente, como un expositor más, acompaña el proceso e interviene para complementar y profundizar aspectos importantes sobre los temas planteados por el grupo expositor.
- e) El alumnado que no participa en la sesión expositiva, realiza ejercicio de lectura de la misma lección asignada a los alumnos expositores, y contribuye con preguntas al finalizar la presentación.
- f) El tiempo para realizar exposiciones no excede los treinta minutos.
- g) Al finalizar la exposición se abre un espacio para el diálogo intergrupal.

De qué forma se propone evaluar la Propuesta Didáctica

Tabla de contenido por fase. Se evalúa en cinco tiempos.

Tabla 3

<p>Ponderación Primera fase: 10%</p> <p>Contenido - Primera lección: <i>El conjunto de la Filosofía</i>. - Segunda lección: <i>El método de la Filosofía</i>. - Tercera lección: <i>La intuición como método de la Filosofía</i>.</p> <p>Qué se evalúa Evaluación primera fase: Problemas filosóficos de la realidad del estudiante.</p> <p>Criterios de aplicación</p> <ol style="list-style-type: none">1. El docente organiza los estudiantes en equipos.2. Cada equipo, previa discusión, plantea por escrito un problema de orden filosófico en forma de pregunta sobre su realidad inmediata. <p>Criterios de la pregunta:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Temática (de qué trata)b) Estructura (¿cómo está conformada en términos sintácticos y semánticos)c) Alcances (significa su delimitación respecto de aquello que trata) <ol style="list-style-type: none">3. Mediante una dinámica propuesta por el docente, los grupos intercambian las problemáticas entre sí.4. Cada equipo reflexiona y discute la pertinencia, relevancia, alcances y profundidad de los problemas filosóficos planteados por sus compañeros.
<p>Ponderación Segunda fase: 10%</p> <p>Contenido - Cuarta lección: <i>El ingreso a la Ontología</i>. - Quinto lección: <i>La metafísica de Parménides</i>. - Sexta lección: <i>El realismo de las ideas en Platón</i>.</p> <p>Qué se evalúa Evaluación segunda fase: Comprensión, interpretación y comunicación de la realidad.</p> <p>Criterios de aplicación</p> <ol style="list-style-type: none">1. El docente organiza los estudiantes en equipos.2. Cada equipo escribe de manera conjunta una carta a un amigo (a) imaginario (a) que no sabe Filosofía. La carta describe qué es la filosofía, para qué sirve, y cómo hacerla. Propósito: Cómo relatar y describir.3. La carta, además de responder a las preguntas del punto 2, retoma la consistencia de los problemas filosóficos planteados en la fase anterior, a la luz del conocimiento adquirido de las seis lecciones abordadas en la fase 1 y 2, así como el surgimiento de nuevas propuestas.4. Cada carta es leída por los equipos en clase. Se abre un espacio para el diálogo intergrupal respecto del contenido de cada epístola.

Ponderación

Tercera fase: 10%

Contenido

- Séptima lección: El realismo aristotélico.
- Octava lección: La metafísica realista.
- Novena lección: El origen del idealismo.

Qué se evalúa

Evaluación tercera fase:

Comparar la realidad de los problemas filosóficos.

Criterios de aplicación

1. El docente organiza los estudiantes en equipos.
2. Cada equipo elabora y expone un cuadro comparativo con las características de sus tres problemas filosóficos en relación con los de otro equipo, a la luz de las tres lecciones preliminares de filosofía correspondientes a la fase tres.
3. Cada grupo formula y expone sus conclusiones en torno al ejercicio comparativo y evalúa la situación de los problemas filosóficos.
4. Articula un método como medio posible de solución, explicando la consistencia de cada una de sus fases, así como aportando ejemplos coherentes y claros.

Ponderación

Cuarta fase: 10%

Contenido

- Décima lección: El sistema de Descartes.
- Onceava lección: Fenomenología del conocimiento.

Qué se evalúa

Evaluación cuarta fase:

Proposiciones filosóficas en torno a las tesis de los filósofos.

Criterios de aplicación

1. El docente organiza los estudiantes en equipos.
2. El docente distribuye entre los equipos las once lecciones vistas durante el curso.
3. Cada equipo revisa las tesis de filósofos en las lecciones preliminares de filosofía
4. Por cada tesis propuesta por los filósofos, los equipos ofrecen la propia, bien sea para mejorar la tesis del o los filósofos, o bien, refutar mediante argumentación clara y coherente.

Ponderación

PIA²⁰: 20%

Contenido

-Realización de un café filosófico.

Qué se evalúa

PIA.

La disertación como estrategia para estimular la reflexión y el pensamiento crítico.

Criterios de aplicación

1. Por cada salón/grupo, el docente junto con sus estudiantes establece un equipo representativo, de entre de 2 ó 3 estudiantes.
2. Al interior de cada grupo, se propone y discute el o los temas a exponer en el café filosófico.
3. El público (alumnos) participa de manera constante durante el desarrollo del café filosófico.
4. El evento tiene una duración no menor a tres horas. Lugar: auditorio, o bien, al aire libre. Modera el docente.

Fuente: Elaboración propia del autor.

Conclusión

Luego del camino de reflexión, observación, búsqueda, gestión, diseño, análisis, diálogo, retroalimentación y autocrítica en torno a un trabajo de investigación-acción vinculado con el diseño de una Propuesta Didáctica para la enseñanza de la filosofía en la EIAO, podemos concluir que:

- a) Pudimos transmitir la necesidad de incorporar de manera consciente la reflexión como un proceso permanente dentro de los procesos instruccionales en profesores y directivos, respecto de la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la EIAO.
- b) Logramos llevar a cabo la investigación-acción, haciendo uso de sus herramientas metodológicas (reflexión, diagnóstico, análisis, diseño, aplicación

- y evaluación de resultados) a fin de presentar una Propuesta Didáctica para la enseñanza de la filosofía.
- c) Conseguimos realizar un diagnóstico a los actores principales del proceso educativo: estudiantes, maestros y directivos de la escuela. Aunque lo intentamos más de una vez, lo cierto es que no logramos entrevistar al comité técnico de filosofía del Nivel Medio Superior de la UANL. Lo cual habría supuesto un conjunto información complementaria, y de gran valía, en razón de una eventual posibilidad de socialización de la Propuesta Didáctica, más allá de la EIAO (el resto de las dependencias de Nivel Medio de la UANL).
 - d) Pudimos recuperar ideas valiosas del docente, en torno a la enseñanza de la filosofía, las cuales enriquecieron de manera importante nuestro trabajo.
 - e) Logramos implementar la Propuesta Didáctica a dos grupos: uno de Trabajo Social, y otro de Turismo, de donde pudimos extraer información fundamental que dio legitimidad a la Propuesta Didáctica para la enseñanza de la filosofía, ante estudiantes y maestro.
 - f) Conseguimos llevar a cabo un taller para un docente, estructurado en tres sesiones: informativa, práctica y aplicación. Cabe destacar la participación entusiasta del docente, antes, durante y después de la aplicación de la Propuesta Didáctica.
 - g) La evaluación de resultados concluyó arrojando información destacada respecto de la percepción de los estudiantes ante la circunstancia novedosa y particular de experimentar la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la EIAO, unidad Churubusco. Si bien es cierto, la complejidad de algunos pasajes del texto base de la Propuesta (las lecciones preliminares) constituyó un reto intelectual como espiritual.

Constatamos que el aula se transforma en un lugar donde surgen preguntas filosóficas; que profesor y alumno, mediante el diálogo y decisiones subjetivas, desarrollan actitudes filosóficas, así como puestas en acto de pensamientos que problematizan de manera sucesiva la realidad; que toda planificación, por muy bien hecha que esté, resulta insuficiente a la hora de dar cuenta de la irrupción del pensamiento del otro; que pedagogía y didáctica tejen una partida complementaria y por tanto contraria a toda idea de superposición, una respecto de la otra; que las lecciones preliminares de filosofía constituyen la base de un plan de trabajo que contempla un tipo de saber, el cual fue interpelado por alumnos y docente.²¹

21 Cerletti, *La enseñanza*, 24.

Bibliografía

- Barnett, Ronald. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Bausela Herreras, Esperanza. “La docencia a través de la investigación-acción”. *Revista Iberoamericana de Educación* 35, no. 1 (2004): 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.
- Casal Enríquez, Inés y Mayra Granda Valdés. “Una estrategia didáctica para la aplicación de los métodos participativos”. *Tiempo de educar* 4, no. 7 (Enero-Junio 2003): 171-202.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2011.
- Colectivo de autores. Los métodos participativos: ¿una nueva concepción de la enseñanza? La Habana: CEPES-UH, 1998.
- De la Torre Gamboa, Miguel. *Del humanismo a la competitividad. El discurso educativo neoliberal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- Elliott, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 2005.
- García Morente, Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires: Losada, 2013.
- García Moriyón, Félix. *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.

- Husserl, Edmund. *La idea de la fenomenología*. Traducido por Jesús Adrián Escudero. Barcelona: Herder Editorial, 2011.
- Nomen, Jordi. *El niño filósofo: cómo enseñar a los niños a pensar por sí mismos*. España: Arpa, 2018.
- Orden Jiménez, Rafael V., Juan José García Norro y Emma Ingala Gómez, eds. *Diotima o de la dificultad de enseñar filosofía*. España: Escolar y mayo, 2016.
- Phillips, Christopher. *Sócrates café: un soplo fresco de filosofía*. México: Planeta, 2002.
- Picos Bovio, Rolando, coord. *Didáctica de la filosofía: prácticas, retos y expectativas*. México: Ítaca, 2017.
- Rafael Linares, Aurélia. “Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky”. PowerPoint presentación, Máster en Paidopsiquiatría Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2007. Disponible en: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf.
- Rangel, Alfonso. *La enseñanza de la filosofía en la escuela preparatoria*. México: UANL, 2008.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. México: Ariel, 2010.
- Villoro, Juan. *La utilidad del deseo*. México: Anagrama, 2018.
- Xirau, Ramón. *Introducción a la historia de la filosofía*. México: UNAM, 2008.
- Zambrano Leal, Armando. “Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos”. *Praxis y saber*, 7, no. 13 (Enero-Junio 2016): 45-61. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.4159>.