



EDUCACIÓN Y
HUMANISMO

ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>

Educación y Humanismo 24(43): pp.67-86. Julio-Diciembre, 2022

<https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5433>

Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística

Didactic model for the teaching of philosophy mediated by artistic experience

Recibido: 30-01-2022

Aceptado: 20-04-2022

Publicado: 08-08-2022


José Martínez-Cruz 

Universidad Intercontinental Santa Úrsula Xitla, Ciudad de México, México

Autor de correspondencia: josem.martinezc@universidad-uic.edu.mx

Leticia Ruiz-Flores 

Universidad Intercontinental Santa Úrsula Xitla, Ciudad de México, México

Ronald Feo 

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela

Resumen

Objetivo: Construir un Modelo Didáctico para la Enseñanza de la Filosofía Mediada por la Experiencia Artística en Estudiantes de Educación Media Superior para formar estudiantes con un pensamiento crítico, reflexivo, analítico, autónomo y el respeto a la dignidad del ser humano. **Método:** El procesamiento de la información estuvo bajo la directriz del enfoque fenomenológico - interpretativo. Los informantes clave lo conformaron tres (3) estudiantes del período escolar 2018 - 2019 y tres (3) profesores de la asignatura Filosofía de la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 29, del subsistema de bachillerato general en el estado de México. **Resultados:** Los hallazgos permitieron generar cambios educativos y propuestas didácticas que fortalezcan la enseñanza de la Filosofía de manera contextualizada a los intereses del estudiante, al tiempo que se le guía para enfrentar la realidad con una mayor sensibilidad ante la belleza y la armonía de su propia existencia. **Discusión y Conclusiones:** La interpretación de la realidad enmarcada en la enseñanza de la filosofía y la concreción entre la mediación de la experiencia artística permitió comprender la realidad de la educación media superior en México para sí forjar un modelo didáctico con orientaciones hacia el aprendizaje permanente, reflexión docente, situaciones auténticas y la heterogeneidad.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, experiencia artística, modelo Didáctico.

Cómo citar este artículo (APA): Martínez-Cruz, J., Ruiz-Flores, L., y Feo, R. (2022). Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. *Educación y Humanismo*, 24(43), 67-86. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5433>

Abstract

Objective: To build a Didactic Model for the Teaching of Philosophy Mediated by the Artistic Experience in High School Students to train students with critical, reflective, analytical, autonomous thinking and respect for the dignity of the human being. **Method:** The information processing was under the guideline of the phenomenological - interpretive approach. The key informants were three (3) students from the 2018 - 2019 school year and three (3) teachers of the Philosophy subject of the Official Preparatory School No. 29, of the general high school subsystem in the state of Mexico. **Results:** The findings allowed to generate educational changes and didactic proposals that strengthen the teaching of Philosophy in a contextualized way to the student's interests, while guiding him to face reality with greater sensitivity to the beauty and harmony of his own existence. **Discussion and Conclusions:** The interpretation of reality framed in the teaching of philosophy and the concretion between the mediation of the artistic experience allowed us to understand the reality of upper secondary education in Mexico in order to forge a didactic model with orientations towards permanent learning, teaching reflection, authentic situations and heterogeneity.

Keywords: Teaching philosophy, artistic experience, didactic model.

Introducción

Las diversas realidades locales, nacionales y mundiales que plantea el siglo XXI imponen la necesidad de diseñar situaciones de enseñanza promotoras de aprendizajes que permitan lograr competencias útiles a las necesidades de cada sujeto (Expósito y Marsollier, 2020). Competencias que le permitan desenvolverse en sus contextos de manera pertinente, creativa, autónoma y reflexiva; que favorezcan, además, la apropiación de los instrumentos y metodologías necesarios e imprescindibles para expresarse, comunicarse y solucionar problemas académicos, económicos, productivos y sociales, explicar sus causas y prever consecuencias y resultados de sus propias interacciones como ser social.

En este sentido, las instituciones de educación media superior (EMS) en México, de cara al siglo recién iniciado, enfrentan nuevas e importantes exigencias que emergen como evidencia de procesos didácticos deficitarios, en cuanto a procedimientos tradicionales de enseñanza y una conceptualización del aprendizaje que orienta al estudiante a ser un ente pasivo, poco reflexivo y dependiente del docente de manera casi exclusiva. Los estudiantes formados empleando métodos, actividades y orientaciones didácticas de dependencia cognitiva y favorecedoras de actitudes memorísticas, poco significativas, difícilmente o con muchos contratiempos, podrán asumir las demandas individuales y contextuales que imponen las realidades del nuevo siglo. Es decir, al desarrollar escasas competencias reflexivas y presentar exiguas condiciones de criticidad para contextualizar sus acciones, dichos estudiantes quedarán potencialmente rezagados durante su educación formal o en su incorporación al mercado laboral.

En relación con la enseñanza de la filosofía en EMS, se observan otros factores producto de las exigencias globales sobre los procesos educativos. A partir de la declaración de la educación

como un bien público, universal y para todos los habitantes del mundo, como un derecho inalienable (UNESCO, 2009), se plantea la pretensión instruccional como una búsqueda intensa para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje que potencien al estudiante de manera reflexiva, autónoma y crítica, donde confluyan todos los componentes necesarios para una formación integral, es decir, que comprenda las esferas ética, profesional y social, lo cual sólo es posible lograr mediante la formación propuesta por la enseñanza de la filosofía.

Por esta razón, la indagación constante sobre cómo formar a un ser humano capaz de contextualizar sus acciones de manera pertinente (Martínez et al., (2020), que viva en plena armonía dentro de los parámetros establecidos de cada sociedad, que reconozca a la otredad y que se perciba a sí mismo como un ente crítico, reflexivo y proactivo, que logre procesar la información percibida del contexto, comprenderla y expresarla de manera pertinente ante las situaciones problemáticas que la demandan, es una tarea que sólo se puede lograr desde la filosofía, con aportes de otras formas de indagar sobre la realidad física y social del individuo (Camacho, Ramírez, y Assad, 2008).

El problema observado en esta investigación tiene un doble origen. Por una parte, estudios realizados por organizaciones supranacionales refieren la necesidad de un perfil del docente que sea capaz de accionar planificaciones, metodologías, estrategias, acciones y actividades apropiadas para promover en los estudiantes un pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y con significado. Según estudios realizados por el periódico español El País (2018), en México ocho de cada 10 docentes de filosofía en EMS no tienen el perfil como filósofos. Si este dato lo visualizamos a través de la realidad que ocurre en el escenario objeto de estudio de la presente investigación, es decir, la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 29, de Tepetlixpa, estado de México, la asignatura de Filosofía es impartida por cinco (5) docentes, de los cuales sólo uno tiene formación filosófica.

Por otra parte, la enseñanza de la filosofía en EMS representa un problema en cuanto a su gestión en el nivel del aula (Correa et al., s.f), es decir, como problema didáctico o metodológico que abarca el aspecto de los medios, herramientas e instrumentos para enseñar la asignatura en el espacio áulico lo que, a su vez, implica indagar cómo aprenden los adolescentes de hoy, y a partir de ello resolver cómo favorecer aprendizajes significativos y autogestivos.

De acuerdo con el modelo educativo basado en competencias (RIEMS, 2009), enseñar filosofía en EMS significa que los jóvenes puedan dar cuenta de su *estar* en el mundo, puedan *cuestionar* su realidad y puedan intentar *dar respuesta* a sus dudas vitales más relevantes (Acuerdo Secretarial 444, No. 2). Para lograr dichos objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales establecidos en la RIEMS se requieren dos condiciones previas: (a) Que exista un modelo adecuado para la enseñanza de la filosofía; y (b) Que los docentes cuenten mayoritariamente con el perfil de filósofos. El propósito de la investigación apuntó en el primer aspecto: el diseño de un modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística en estudiantes de educación media superior (EMS), que permita al profesor de filosofía delimitar el campo del saber filosófico; es decir, que sea capaz de discernir si enseña historia, conceptos y textos propios de la filosofía o si intenta favorecer un pensamiento crítico y reflexivo en sus

estudiantes a partir de esos materiales, lo que significa, si decide impulsarlos hacia un intento incipiente de filosofar. La meta es que el docente sea capaz de diseñar una metodología capaz de promover un pensamiento crítico, reflexivo, autónomo y con significado, que es el pensamiento esencialmente filosófico.

De manera concreta se buscó crear un modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística que promueva el acercamiento del adolescente de EMS al conocimiento filosófico desde la pregunta: ¿qué significa aprender filosofía? La enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior debe emplear como eje central la cuestión dialógica, para lo cual puede emplear elementos que provengan del arte, es decir, de la literatura, la poesía, el cine, el teatro, y cualquier otra manifestación plástica, a fin de que los estudiantes desarrollen una actitud interrogativa y problematizante, que lo adentre en su vida interior, desde la cual intente respuestas a las interrogantes existenciales más profundas. Lo anterior, debido a que no se puede dejar de ver que, en el marco de una sociedad globalizada, la educación como praxis humana se ha orientado a favorecer aprendizajes útiles al sistema globalizado, en detrimento de la esencia misma del ser humano.

Desde la representación de las experiencias vitales promovidas por las estrategias y técnicas didácticas del modelo didáctico construido, el docente de filosofía en EMS podrá favorecer en sus estudiantes el aprendizaje del juicio ético y estético; la expresión de opiniones y la argumentación clara, coherente y concisa; la experimentación de ideas y principios filosóficos que construyen nuevas formas de ser humano; así como favorecer la experiencia dialógica, la intermediación, la interculturalidad y muchas otras formas de inclusión de las diversas formas de sociedad. En México, dicho enfoque psicopedagógico es fundamento del modelo llamado constructivista (Vygotsky 1979, Revière, 1984). Desde esta propuesta teórica se introdujo en la educación superior un currículo llamado *flexible* o *semiflexible* desde finales de la década de los noventa del siglo anterior; más tarde se incorporaron conceptos de competencias y/o habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales al sistema preescolar (2004), a la secundaria (2006), la primaria (2008) y a la educación media superior (2009) (Moreno Olivos, 2009, p.2).

Ello se articula correctamente con el concepto de *innovación educativa* (Díaz Barriga, 2005, p. 3) plasmado en la RIEMS de 2009 y en la Reforma Educativa de 2012, el cual toma como punto de partida la conceptualización constructivista del conocimiento, como resultado de un proceso constructivo, en el transcurso del cual se van generando los instrumentos intelectuales que lo hacen posible y que resultan, a su vez, probables generadores de nuevas formas de conocimiento. El estudio de la génesis de las construcciones es, de este modo, el estudio de la génesis de la inteligencia.

Dicha aseveración teórica descrita anteriormente, otorgó al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso del conocimiento. Y este no es en absoluto, una simple copia del mundo. En este sentido, Kant (1978) sustenta que los marcos conceptuales de los sujetos no son producto acumulativo de la experiencia sensorial (empirismo), ni se encuentran en el sujeto de forma innata como entidades *a priori*, sino que son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos. De esta manera, se conjunta la instrucción que conlleva a la enseñanza y,

ésta a su vez al aprendizaje, para dar respuestas significativas a las demandas que exigen los escenarios actuales en cuanto a la administración de cursos de filosofía que promuevan aprendizajes con significado, que procuren estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística.

Método

De acuerdo con el interés de este estudio por construir un Modelo Didáctico para la Enseñanza de la Filosofía Mediada por la Experiencia Artística en estudiantes de educación media superior, el paradigma que la orientó fue el cualitativo apoyado en un enfoque fenomenológico - interpretativo, donde prevalece la premisa de que el significado no alude a la interacción entre sujeto y objeto, sino que es impuesto por el sujeto sobre el objeto, en el cual las concepciones, percepciones y valores del investigador son determinantes para la interpretación y elaboración de la realidad del mundo. La manera de concebir la realidad desde el enfoque interpretativo es compleja, subjetiva y vivencial. Por eso, existe la posibilidad que sea conocida de forma imperfecta a causa de las limitaciones humanas que posee el investigador.

Con relación a la problemática planteada emergente entre la concreción de las categorías *Enseñanza de la Filosofía* y la *Experiencia Artística*, la investigación se situó bajo los enunciados y aseveraciones de la metodología cualitativa, el cual se caracterizó por comprender la realidad como dinámica y diversa. Su interés se centra en buscar el significado de las acciones humanas. Para Piñero y Rivera (2013), las investigaciones bajo las orientaciones del enfoque interpretativo tienen por objeto de estudio la “*descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable*” (p. 32).

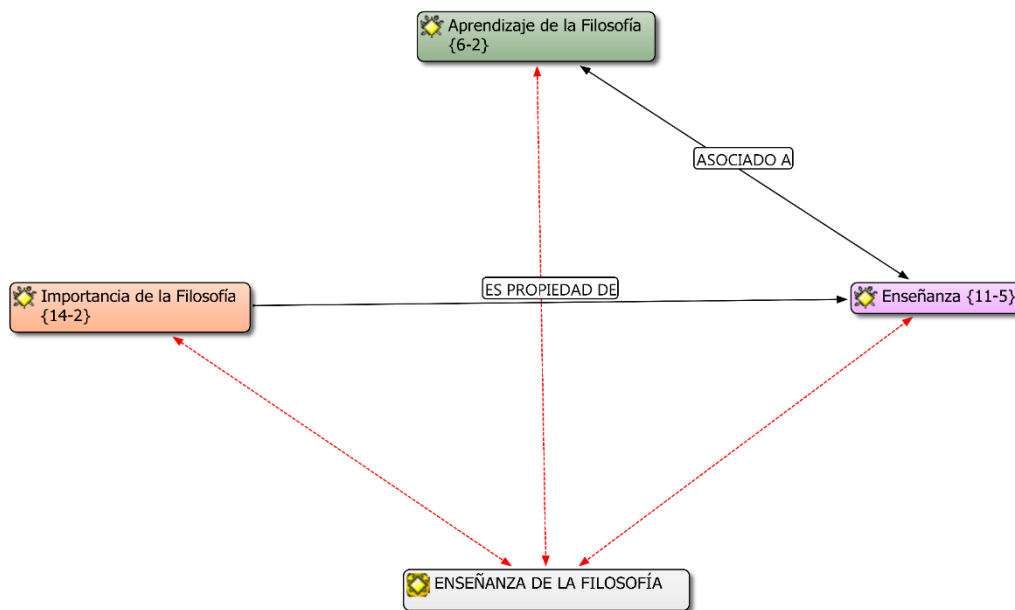
Se buscó interpretar y comprender la esencia del fenómeno que emerge de las concepciones y las percepciones referentes a la enseñanza de la Filosofía mediante la experiencia artística de los estudiantes y profesores del 5° semestre en la EPO-29, en el ciclo escolar 2018-2019. Al respecto, Liendo (2008) sostiene que la metodología cualitativa es aquella que permite comprender la realidad a través de la interpretación del contexto y las interacciones de sus actores, en una permanente reflexión sobre los elementos que conforman la situación problema.

Dicha metodología se centró en los preceptos coincidentes propuestos por Moustakas (1994), Feroso (1989), Mayan (2001) y Creswell (2003) quienes sostienen que: (a) la experiencia humana se construye desde un verdadero significado cuando es compartida con los mismos sujetos que conforman un contexto determinado; (b) las concepciones y percepciones de un grupo de sujetos permitirán interpretar y comprender la realidad que ellos viven a un punto de generar un hipótesis representativa de esa realidad; (c) toda construcción teórica bajo una orientación interpretativa es concebida como una densa descripción de la esencia del fenómeno objeto de estudio; y, (d) el método fenomenológico permite estudiar un pequeño número de sujetos para desarrollar esquemas y relaciones de significado.

Los informantes clave finales fueron tres (3) profesores que administran la asignatura Filosofía y tres (3) estudiantes avanzados de 5° semestre de bachillerato que estén inscritos en la asignatura de Filosofía en el periodo académico 2018-2019 cuyas características esenciales son: (a) El informante P1: Hombre de 52 años de edad. Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública, maestría en Ciencias de la Educación y doctorado en Ciencias de la Educación. Es profesor con 22 años de servicio; (b) El informante P2: Mujer de 36 años. Licenciada en Psicología, con Especialización en Competencias Docentes para Educación Media Superior. Es profesora con 10 años de servicio; (c) El informante P3: Hombre de 56 años. Licenciado en Filosofía y maestría en Educación, con Especialización en Competencias Docentes para Educación Media Superior. Es profesor con 29 años de servicio; (d) El informante E1: Mujer de 17 años de edad. Estudiante de 5° semestre de Preparatoria; (e) El informante E2: Mujer de 18 años de edad. Estudiante de 5° semestre de Preparatoria; (f) El informante E3: Hombre de 18 años de edad. Estudiante de 5° semestre de Preparatoria.

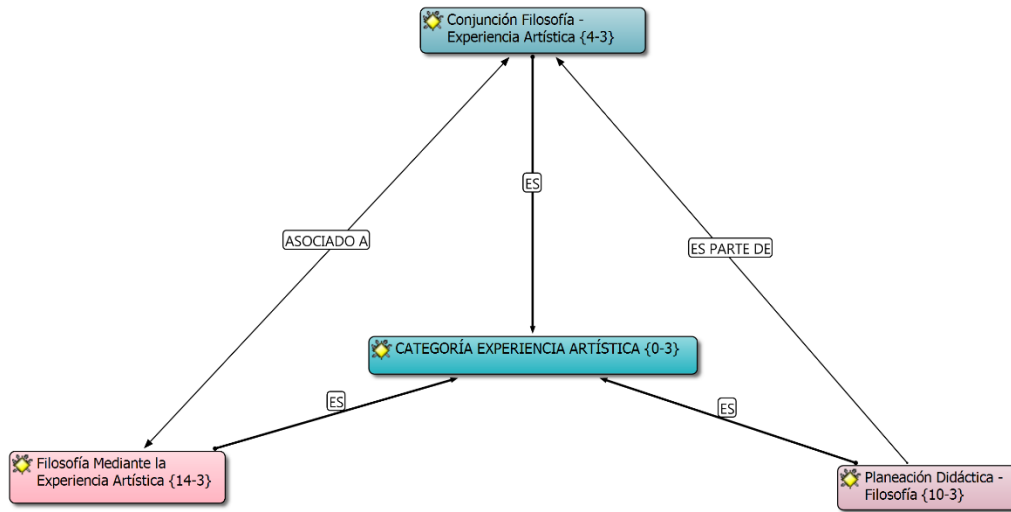
Los categorías y subcategorías emergentes a través de la metodología cualitativa empleada permitieron la develar elementos y principios para la construcción del modelo, las mismas fueron agrupadas tal cual se muestran en las gráficas siguientes:

Figura 1.
Categoría Enseñanza de la Filosofía y sus Subcategorías de Significado.



Fuente: elaboración propia (2022)

Figura2.
Categoría Experiencia Artística y sus Subcategorías de Significado



Fuente: elaboración propia (2022)

Derivación: Modelo Didáctico para la Enseñanza de la Filosofía Mediada por la Experiencia Artística

Dimensión Epistemológica

Comprender el mundo social, implica comprender que en él mismo subyacen elementos que son necesarios en la multidisciplinariedad que imponen los contextos sociales. Es de esta manera, como se considera el hecho de adentrarse en lo que representa para los maestros el hecho de enseñar filosofía en la educación media superior: desde la complejidad que existe en relación que establece quien enseña y quien aprende esta asignatura.

En la actualidad, se ha superado el hecho de que la imaginación era exclusiva de determinaciones culturales; en el momento actual, la imaginación es tomada en cuenta desde la perspectiva de la adopción de esta en el pensamiento, y cómo desde allí imaginación y pensamiento se integran en los procesos para reconocer que la realidad se puede entender a través de la evidencia de aspectos comunes en grupos sociales, donde se representa colectivamente una realidad. La representación social apunta a elementos que son esenciales para el desarrollo de procesos tanto comportamentales, como comunicacionales. En este caso, dicha representación parte desde el individuo; es decir, lo colectivo aún no se delimita. Por ello, cada uno de los sujetos para hacer suya una representación determinada, acude a sus actividades, a su contexto, a su *realidad*, y de esta manera, se fundamenta la representación colectiva.

Para que un proceso colectivo tome vigencia en la realidad, son necesarias evidencias concretas. En el caso de la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística, ésta se puede concretar dado que los maestros poseen su propia percepción sobre la enseñanza de la filosofía y sobre la experiencia artística. Poseen un bagaje cultural y simbólico que se activa en el encuentro pedagógico profesor-estudiante. Por otra parte, existe un aspecto histórico real en ambas formas de ser del ser humano: el humano-profesor y el humano-estudiante. Las interacciones referidas se convierten en símbolos de la realidad misma, porque además se evidencia el simbolismo institucional representado por el centro educativo donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza de la filosofía, la EPO-29, y como tal se afianza en la sociedad.

Dimensión Axiológica

La enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística se plantea en función del desarrollo de los aprendizajes que ocurren en los escenarios educativos de educación media superior (Pantoja, 2003). En esta etapa de formación, el estudiante requiere integrar una visión valorativa de aspectos inherentes a los procesos de pensar y expresar. Es necesario referir como punto de partida en la enseñanza de la filosofía, el interés por asumir el valor que tiene la propia filosofía para la interpretación de la realidad y los valores que los estudiantes de filosofía pueden identificar en los contextos históricos concretos donde se desarrollan. Ello permite afianzar el desarrollo de las habilidades que poseen las personas para pensar y expresar sus ideas y sentimientos; por lo que dichos aspectos se convierten en un valor, tanto funcional, como instrumental: para saber-ser y saber-hacer, con el sustrato que permite el saber-saber y saber-estar.

De esta manera, los procesos de enseñanza de la filosofía deben llevar a una cultura de valoración desde el diseño de situaciones de aprendizaje significativas, lo cual permite el desarrollo intelectual de los estudiantes para promover cambios en la realidad donde habitan. Ello exige a los maestros contar con elementos que contribuyan a la dinamización del conocimiento, enfocado a atender las demandas de los estudiantes.

Es necesario considerar acciones que motiven al estudiante a asumir la filosofía como una fuente de entendimiento, de conocimientos y de expresión de éstos. La enseñanza de la filosofía debe promover cambios en las realidades educativas, que muestre el valor por generar acciones relativas a una didáctica centrada en el estudiante, en razón de lo cual se deben llevar a cabo acciones didácticas que nutran el intelecto y, por tanto, promuevan la generación de nuevos conocimientos que le sirvan al estudiante a construir sus propias estrategias de aprendizaje.

De esta manera, es necesario reconocer que la enseñanza de la filosofía implica compromisos por parte del docente para fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y analítico, desde la perspectiva de una didáctica centrada en la experiencia artística. Dicha experiencia procura el desarrollo de competencias inherentes a las manifestaciones de lo conceptual, procedimental y actitudinal, con énfasis en esto último, pues es lo realmente necesario para la formación de estudiantes capaces de convivir, de trabajar en equipo, de desarrollar de manera eficiente productos colaborativos y de trabajar por el llamado bien común.

Dimensión Social

Se debe considerar que la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística posee fundamentos sociológicos que promueven cambios en las realidades de quien asume el aprendizaje de esta. Con atención en lo anterior, es necesario reconocer las acciones desde la concreción de evidencias donde se establecen relaciones diferenciales entre las poblaciones. Lo social marca un significado en el sujeto desde las características esenciales que configuran la sociedad a partir de sus costumbres, cultura y normas de convivencia. Es ahí donde la enseñanza de la filosofía posee importancia, al promover cambios fundamentales en esa realidad, en la realidad vivida por los sujetos; por ello, la sociología implícita en los procesos didácticos implica comprender que toda acción formativa debe responder a tales situaciones.

Como se logra apreciar, es necesario reconocer que los procesos didácticos para la enseñanza de la filosofía comprenden actividades relacionadas con lo social (Pómes, 1991); en este caso, todas las ramas del saber se valen de la consideración de los contextos diversos, para comprender, interpretar y promover cambios significativos en la realidad. Desde esta perspectiva, es necesario reconocer la riqueza que posee la filosofía como ciencia madre, y cómo desde sus contenidos se logra la concreción de acciones relacionadas con el desarrollo del ser humano. Es por ello necesario establecer que, las acciones inherentes a la sociología que impactan en los procesos didácticos se enmarcan en las mismas exigencias del contexto, donde se desarrollan las acciones para enseñar y aprender filosofía.

Con atención a lo anterior, es conveniente destacar que la enseñanza de la filosofía debe partir desde los espacios sociales, porque es allí donde la persona puede establecer relaciones y, de esta manera, alcanzar el desarrollo de conocimientos que impacten directamente en su realidad. Desde esta perspectiva, se fomenta la crítica, el pensamiento autónomo y la comprensión de los significados que emergen de las relaciones humanas. Se genera el hecho de opinar sobre el contexto del otro porque se comprende el contexto propio; la enseñanza de la filosofía promueve desde lo que se enseña y se aprende procesos que hagan al sujeto valorar su contexto.

Dimensión Pedagógica

La ciencia pedagógica como disciplina del campo de las humanidades y de las ciencias sociales, tiene como objetivo primordial la formación de los sujetos en el sentido de su humanización: centra su inquietud en las acciones educativas que den garantía y fomenten la formación integral de las personas, desde los procesos de enseñanza y desde la comprensión de los procesos de aprendizaje que se dan en los sujetos.

Se puede decir, entonces, que la pedagogía es una ciencia que fortalece a la educación, ya que en ella se operacionaliza e interpreta la información que emerge de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, bajo la guía referencial de un conjunto de categorías teóricas que explican los procesos y elementos que existen o influyen cuando el ser humano aprende. Pero, de igual manera, es necesario reflexionar sobre los procesos que apoyan y fomentan la enseñanza; en este sentido, se habla de didáctica como el conjunto de métodos, técnicas,

procedimientos y actividades que se unen en un diseño o planificación para guiar y promover los procedimientos que el profesor debe realizar para enseñar. Esto no significa una hegemonía por parte del profesor, sino un fenómeno intencionado que se origina desde el accionar docente.

En el ámbito de la enseñanza de la filosofía para [Hernández \(2008\)](#) se define el concepto de planeación didáctica como una proyección mental ideal y específica que concreta un conjunto de procedimientos y acciones (métodos, técnicas, actividades) con la finalidad de alcanzar un propósito académico: enseñar y aprender a pensar, a reflexionar, a cuestionar, a debatir, entre otras habilidades. Las planeaciones didácticas están constituidas por las estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación, que fomentan la autoconciencia sobre los hábitos y procedimientos de estudio que el estudiante realiza para aprender con significados, generando así sus propias estrategias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, aprender filosofía está soportado teóricamente a partir de teorías del aprendizaje que configuran su aplicación en las planeaciones didácticas. Esto hace de la educación según [Pineda-Ospina \(2021\)](#) una práctica social y socializadora, apoyada por dos elementos de transformación educativa: la socialización y la identidad.

Modelo Didáctico

El modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística en estudiantes de educación media superior se encuentra constituido por elementos técnico-pedagógicos, que hacen posible integrar la enseñanza de la filosofía y la experiencia artística. Dicha integración de elementos supone procesos de planificación didáctica centrada en situaciones reales, bajo una continua reflexión docente con principios de heterogeneidad y aprendizaje (los estudiantes aprenden de diversas formas de acuerdo con múltiples estilos), que hacen al modelo inclusivo, promotor de significados y transferencia de conocimientos ante demandas reales y contextuales propias de la vida en sociedad. Todas las experiencias para aprender se rigen o parten desde el análisis de las expresiones artísticas que sean palpadas por el estudiante, a través de sus sentidos.

El modelo didáctico se encuentra definido por seis elementos esenciales relacionados entre sí de manera coherente y secuencial, a través de un eje integrador generado por la concreción de las categorías *Enseñanza de la Filosofía* y *Experiencia Artística*, lo que le da al modelo una condición sistemática y compleja de la realidad donde es ejecutado.

El eje integrador *Enseñanza de la Filosofía - Experiencia Artística* desarrolla las bases fundamentales del modelo, integra sus elementos constitutivos y operativiza sus preceptos en cada uno de los seis elementos que configuran la zona cíclica para el diseño de situaciones de aprendizaje, que corresponda a la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. En consecuencia, la descripción de cada uno de los elementos del modelo y su clasificación queda de la siguiente manera:

Primer cuadrante reflexión docente: se encuentra constituido por las categorías *Enseñanza e Importancia de la Filosofía*. El primer elemento del modelo se denomina *enseñanza*, cuya función es que el maestro antes de adentrarse en la planeación didáctica debe gestionar y responder las siguientes interrogantes: ¿Qué debo enseñar?, ¿Cómo debo enseñar?, interrogantes que conducen hacia el primer estadio de reflexión, lo que conlleva a una apertura mental de las demandas del contexto. En este primer momento, el maestro debe ejecutar un diagnóstico, una exploración previa para reconocer las fortalezas y debilidades, tanto de los estudiantes como del propio escenario de aprendizaje. A partir de este primer momento, se generan las bases del segundo procedimiento del modelo: *Importancia de la Filosofía*. Este elemento direcciona la mirada del maestro que planifica hacia el reconocimiento de la importancia de cada uno de los referentes teóricos que emplea en el diseño de la planeación didáctica y su relación con la experiencia artística; el maestro visualiza el escenario de aprendizaje en este estadio de reflexión pre-planificación didáctica.

Las categorías *Enseñanza e Importancia de la Filosofía* permiten orientar una práctica docente centrada en la reflexión de la praxis y en los contextos de educación media superior, donde su actuar diario, continuo y riguroso está determinado por dicho contexto educativo. Ello implica la necesidad e importancia de la continua revisión y supervisión del accionar didáctico del maestro de filosofía, no con intenciones punitivas, sino para la mejora continua de su práctica docente con énfasis en el diseño y administración de las unidades curriculares relacionadas con la filosofía y su enseñanza mediada por la experiencia artística. Reflexionar sobre la praxis es estar un paso adelante sobre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, qué decisiones deben ejecutarse y con cuáles acciones se hacen o no más efectivos los encuentros pedagógicos. La reflexión docente continua, hecha un hábito, se transforma en una competencia docente que refuerza el pensamiento y el modelo didáctico hasta impulsar la actualización constante, de manera que el docente se adentra a un proceso de actualización de sus conocimientos referentes a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía; al actualizar sus conocimientos de manera paralela estará actualizando sus competencias docentes, hecho éste que favorece a la escuela y, sobre todo, a la interacción docente - estudiante que enseña y aprende filosofía.

Segundo Cuadrante Heterogeneidad: agrupa los elementos tres y cuatro denominados *Conjunción Filosofía - Experiencia Artística y Planeación Didáctica - Filosofía*. El tercer elemento nombrado *Conjunción Filosofía - Experiencia Artística* define la acción del maestro como un procedimiento que une los elementos referenciales teóricos de la unidad curricular filosofía con los ejercicios, actividades y acciones que permitan al estudiante generar una experiencia artística. Esta conjunción favorece la integración de pensamiento del maestro, que de manera inicial es abstracta, con el análisis de los temas referenciales filosóficos aplicados a contextos concretos, como los escenarios y producciones artísticas y naturales (Cortez y Tunal, 2018). Dicha conjunción favorece la formación de conceptos y, por lo tanto, la generación de características esenciales que impactan sobre la estructura mental del estudiante de filosofía, generando así conceptos con significados pertinentes a las demandas del contexto donde éste se desarrolla. El cuarto elemento corresponde a la planeación didáctica, la cual es una consecuencia de las acciones del maestro. La *Planeación Didáctica - Filosofía* se rige por los

preceptos y acciones del modelo para el diseño de situaciones de aprendizaje (Feo, 2018) y por las orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas (Feo, 2010). En referencia al diseño de situaciones de aprendizaje se asume que son como momentos, espacios, actividades y ambientes organizados por el profesor con el objeto de promover en el estudiante la construcción autónoma y responsable de saberes, para consolidar las competencias genéricas y específicas que regulan una actuación profesional eficiente y ética, en un ambiente participativo y dialógico, que es desarrollado en un marco ecológico, contextual y relacional concebidos éstos como el centro educativo, el encuentro pedagógico y las tareas integradoras.

El Cuadrante Heterogeneidad se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad que prevalece en las aulas de educación media superior, las cuales están constituidas por una población estudiantil heterogénea en edad, necesidades y desarrollo por lo que es necesario que los maestros establezcan una inquietud o necesidad de aprendizaje común (compartida por los estudiantes), para generar situaciones de aprendizaje que contengan esa necesidad de aprendizaje compartida entre los estudiantes, como punto de partida para que el proceso de enseñanza fomente procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos que se transformen en la construcción individual de estrategias de aprendizaje, apoyados por el trabajo colaborativo.

Esta conexión entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo colaborativo generará la toma de consciencia en los estudiantes de las acciones y técnicas de estudio que le facilitan aprender la filosofía mediante la experiencia artística, al mismo tiempo que al abordar dichos procesos reconocerá que las dificultades y dudas se fortalecen cuando un par experto presta su colaboración, lo que le permite anclar el pensamiento estratégico, el valor social de los otros y sobre todo el goce por la filosofía y las artes.

Tercer Cuadrante Situaciones Auténticas: agrupa los elementos denominados *Planeación Didáctica - Filosofía y Filosofía Mediante la Experiencia Artística*. El cuarto elemento *Planeación Didáctica*, también vinculado al segundo cuadrante, incluye la premisa que da prioridad a los encuentros pedagógicos, diseño y selección de medios didácticos que posean un acercamiento a la realidad vivida por el estudiante y que, además, le permita desarrollar competencias específicas, las cuales son demandadas por el contexto social donde hace vida. Igualmente, una situación auténtica en su planeación didáctica incluye criterios e indicadores coherentes y pertinentes, para evaluar el desempeño estudiantil en pleno reconocimiento de los esfuerzos y sobre todo el desarrollo que hace el estudiante ante las tareas integradoras.

El quinto elemento nombrado *Filosofía mediada por la Experiencia Artística* implica la reflexión y actualización continua del maestro, sobre las situaciones de aprendizajes auténticas, que vinculan las aserciones de la filosofía como unidad curricular perteneciente al currículo de educación media superior y la generación de experiencias artísticas en el estudiante. Para que la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística tenga autenticidad no se puede quedar en teorías abstractas, sino en la concreción práctica que conjuga las características esenciales de los conceptos con significados y pertinencia al contexto social donde el sujeto se desarrolla. En consecuencia, se genera el pensamiento crítico del estudiante y una disposición activa y positiva, para participar con el conocimiento filosófico en la solución de los problemas que la sociedad actual le presenta. El rol del docente es planear situaciones de aprendizaje que

potencie la construcción de competencias y sensibilidad hacia la filosofía y las experiencias artísticas como vías para aprender de manera pertinente.

El cuadrante *Situaciones Auténticas* consisten en escenarios educativos que posean sentido para los estudiantes, que aprueben emplear competencias y saberes asimilados y comprendidos en una situación problema análoga a lo que afrontarán en la cotidianidad como ciudadanos o como profesionales. La planeación didáctica para Perelló (1992) a través de situaciones auténticas proporciona los medios para diseñar e implementar evaluaciones formativas, invitando y motivando a los estudiantes con un apoyo pertinente y coherente a sus necesidades de aprendizaje. Es así que, el diseño de situaciones de aprendizaje necesariamente debe estar centrada en actividades contextualizadas a la realidad escolar, cotidiana y cultural, en pleno reconocimiento que la relación que enlaza a la filosofía y a la experiencia artística es la comprensión del sentido atribuido a escenarios similares o equivalentes a los que se presentan en contextos reales, cotidianos y profesionales.

Cuarto Cuadrante Aprendizaje Pertinente: agrupa los elementos denominados como *Filosofía Mediada por la Experiencia Artística y Aprendizaje de la Filosofía*. En referencia al elemento *Filosofía mediada por la experiencia artística* es necesario que los maestros que administran ésta reconozcan que la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben consolidarse (Glaser, 1982, Bruner, 1998), cuando el estudiante que se apoya en las experiencias artísticas para aprender filosofía, desarrolla procesos de comprensión y procesamiento de la información que le hacen aprender de manera pertinente. Esto significa que esos aprendizajes se encuentran representados por conceptos con significados que, a su vez, le facilitan abordar una situación problema y hallar su solución. Aprender pertinente es entrar a la consciencia del cómo se resuelven los problemas, activando los procesos cognitivos y procedimentales, que juntos se consideran actividades de acción pertinentes, correctas y coherentes. El elemento denominado *Aprendizaje de la Filosofía* según Aguilar (2019) abarca a todos los procesos implícitos y situados, que son ejecutados y activados por el estudiante, y que le asisten en la construcción de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; es decir, el desarrollo de competencias, que a su vez le permiten afrontar retos característicos de la complejidad de la vida humana y profesional.

El aprendizaje de la filosofía emerge cuando el sujeto estudia por sí mismo, o cuando es mediado por un par experto o por el maestro o por la experiencia que dan las vivencias en comunidad; en definitiva, el aprendizaje de la filosofía es un escenario de experimentación, que provee al estudiante de competencias discursivas y metodologías para comprender e interpretar situaciones desde el entendimiento complejo y diverso de la vida humana. En este modelo didáctico el aprendizaje de la filosofía no es el fin de una etapa, ya que se considera que todos los sujetos están llamados a aprender permanentemente y, por esta razón, es necesario un proceso de enseñanza continua, que pueda brindar apoyo y acompañamiento a las necesidades de aprendizaje y actualización de los estudiantes.

El cuadrante *Aprendizaje Pertinente* desarrolla la toma de conciencia de las habilidades mentales, físicas y emocionales de cada sujeto, respetando su autonomía, fortaleciendo su personalidad y ampliando sus conocimientos. Lo que genera en el individuo competencias que a su vez le exigen la actualización constante. Esto conlleva a que el sujeto delibere sobre la importancia permanente de aprender y autorregular sus acciones cognitivas. Ello es de suma importancia para aquellos estudiantes en contexto de educación media superior que aprenden filosofía para comprender con significados, al igual que los docentes que promueven procesos para que el estudiante construya su propia estrategia de aprendizaje, situación que deja a un lado la planeación didáctica tradicional centrada en los contenidos.

Aprender estratégicamente implica reconocer que se es activo desde el momento que se autorregula el propio aprendizaje, esto simboliza que la auténtica actividad del estudiante se inicia cuando toma conciencia sobre los instrumentos que debe emplear para solventar una situación problemática y lo que realiza mientras dura este proceso. El aprender pertinente no implica un cambio de personalidad y de acción. Involucra una disposición a revisar en profundidad lo que representa el aprendizaje, su concepción interna y los procedimientos que se realizan para lograr la comprensión de la información. Aprender pertinente es liberarse de la predominancia de las acciones mecánicas y condicionadas, vistas por el sujeto como fórmulas para solventar los problemas, adentrando en un cuestionamiento consciente y deliberado sobre esas acciones. El resultado será una reflexión de lo que verdaderamente se hace para aprender. Se concretan metas de aprendizaje y con ellas el desarrollo del sujeto.

Finalmente, en el presente modelo didáctico se asume la evaluación del desempeño académico, como un tipo de evaluación que caracteriza al Modelo Educativo Basado en Competencias. La evaluación del desempeño académico es la valoración de las acciones, operaciones y producciones que ejecuta el estudiante en su proceso de instrucción; en consecuencia, el maestro puede retroalimentar y aprobar el desarrollo de las competencias por parte del estudiante. Para la evaluación del desempeño el maestro observa, sigue y media las conductas presentes en el estudiante, mientras éste ejecuta cualquiera acción concerniente con su propio proceso de aprendizaje, de manera personal o colectiva. A continuación, se presenta el modelo didáctico en su representación figurada:

Figura 3.

Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística en estudiantes de educación media superior



Fuente: elaboración propia (2022)

Reflexiones concluyentes

1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje poseen un punto de encuentro en común, identificados desde los procesos interpersonales. El temperamento del maestro, su sensibilidad y sus eventuales discrepancias con el estudiante representan un factor de mediación para el aprendizaje significativo, autónomo y crítico. En contraste a este hallazgo, con base a las opiniones de [Glaser \(1982\)](#) y [Bruner \(1998\)](#) se puede afirmar también que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben consolidarse, cuando el estudiante que se apoya en las experiencias artísticas para aprender filosofía, desarrolla procesos de comprensión y procesamiento de la información que le hacen aprender de manera pertinente.
2. Según [Feo \(2018\)](#) las estrategias de aprendizaje representan un pilar fundamental en los sistemas educativos del siglo XXI, ya que ellas permiten el pensamiento autónomo y el crítico, para que el estudiante aprenda con significados, lo cual da ventajas personales y académicas a quienes las emplean sobre los que no las usan, de ahí que su promoción ante las demandas de la tarea son esenciales. En relación a la premisa de Feo, como acción reflexiva concluyente se afirma que las estrategias de aprendizaje son dinámicas, auténticas, lo que implica que el maestro fomente reflexiones metacognitivas que fortalezcan la autoconciencia de los estudiantes sobre los procedimientos de estudio, con el propósito de ampliarlos y reforzarlos.
3. Instruir filosofía a través del arte, involucra reflexionar las formas distintivas de un accionar didáctico de los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de valorar que ante la experiencia artística esos mismos sujetos están propensos a potenciar habilidades como recursos y medios, para la comprensión e interpretación de problemáticas típicamente filosóficas. Esto supone una filosofía mediada por la experiencia artística. La reflexión concluyente expresada tributa hacia lo expuesto y esperado por el modelo educativo basado en competencias propuesta desde la [RIEMS \(2009\)](#), el cual asevera que enseñar filosofía en EMS significa que los jóvenes puedan dar cuenta de su *estar* en el mundo, puedan *cuestionar* su realidad y puedan intentar dar respuesta a sus dudas vitales más relevantes.
4. Habrá de ser necesario diferenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje para establecer en cuál de ellos la experiencia artística tiene aforo, pero siempre tomando en cuenta la posibilidad de que los conocimientos propios de la transmisión en estos procesos sean de carácter filosófico. En consonancia con [Feo \(2018\)](#) si bien los procesos de enseñanza se encuentran centrado en quién enseña, como lo hacen los maestros y el proceso de aprendizaje se encuentra posicionado sobre el que aprende, lo que es lo mismo decir en el estudiante. Existe un punto de encuentro entre ambos, que está orientado hacia el diseño de situaciones de aprendizaje, el cual incluye y reconoce al estudiante como agente único capaz de aprender, de ahí que la planeación didáctica se centra en el estudiante y sus demandas para aprender con significados.

5. En los encuentros pedagógicos, es importante desarrollar procesos de aprendizaje de la filosofía desde situaciones auténticas que doten de sentido estos procesos, que promuevan el gusto por las experiencias artísticas. Para [Feo \(2010\)](#) el diseño y selección de medios didácticos que fomenten la comprensión de los saberes académicos y al mismo tiempo faciliten el accionar didáctico dentro del encuentro pedagógico posee una propensión exacta hacia la contextualización del aprendizaje a las situaciones auténticas en distintos escenarios del currículo escolar.
6. A partir de la declaración de la educación como un bien público, universal y para todos los habitantes del mundo, como un derecho inalienable ([UNESCO, 2009](#)), se plantea la pretensión instruccional como una búsqueda intensa para desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje que potencien al estudiante de manera reflexiva, autónoma y crítica, donde confluyan todos los componentes necesarios para una formación integral; es decir, que comprenda las esferas ética, profesional y social, lo cual sólo es posible lograr mediante la formación propuesta por la enseñanza de la filosofía. Una acción prioritaria para fomentar la enseñanza de la filosofía es la reflexión de los maestros sobre su práctica pedagógica diaria, esto con la intención de mejorar y renovar continuamente su actuación didáctica.
7. Afirma [Feo \(2018\)](#) que el diseño de situaciones de aprendizaje concreta las acciones básicas y los elementos que constituyen una estrategia con fines educativos que involucran e impulsan acciones comunicativas mediadas y flexibles entre los agentes de enseñanza y los agentes de aprendizaje bajo una disposición orientada hacia el alcance de metas comunes que favorezcan el proceso de aprendizaje. De ahí que las acciones básicas del profesor que asume las premisas antes expuestas, se direccionan hacia el fomento de procedimientos para que el estudiante desde la activación de sus procesos cognitivos de manera autorregulada construya y genere la autoconsciencia sobre sus habilidades y destrezas ante una tarea escolar. Las proposiciones expuestas permiten el reconocimiento del estudiante como un sujeto que posee una actividad mental capaz de generar acciones autónomas para aprender de manera pertinente ante los desafíos y retos propios del contexto social donde este hace vida. Se infiere entonces que los docentes, al diseñar sus planeaciones didácticas, están llamados a generar situaciones de aprendizaje que fomenten la autonomía y así favorecer la comprensión significativa de la filosofía mediada por la experiencia artística.
8. Según [Pantoja \(2003\)](#) la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística se plantea en función del desarrollo de los aprendizajes que ocurren en los escenarios educativos de educación media superior. En correspondencia a la aserción enunciada se logró reflexionar sobre este constructo denominado la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística, la cual se encuentra llamada a construir un camino de autoconsciencia docente sobre los estilos de enseñanza, el cual deberá estar orientado a diferenciar los niveles de aprendizaje y no a la transferencia de contenidos para su memorización.

9. La enseñanza de la filosofía como categoría emergente en este estudio resalta la importancia de la filosofía y su aprendizaje como elementos fundamentales para el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato; además que sitúa como elemento innovador el diseño de situaciones de aprendizaje desde la experiencia artística.
10. Finalmente, la categoría emergente experiencia artística, vínculo a través de sus elementos directrices de la filosofía y la propia experiencia artística lo que potencia el accionar del maestro para la planeación didáctica con base en la filosofía, vista como una competencia para el perfil de egreso del estudiante que aspira ser bachiller.

Referencias

- Acuerdo Secretarial 444. (Octubre 21 de 2008). Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública.
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a444.pdf>
- Bruner, J. (1998). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa.
- Camacho, J., Ramírez, T., y Assad, A. (2008). *Aprendiendo en Línea*. Universidad de Veracruz.
- Correa, A., Álvarez, A., y Correa, S. (s/f). *La gestión educativa un nuevo paradigma*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Cortez, N. y Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Educación y Humanismo*, 20(35), 74-95.
<http://dx10.17081/eduhum.20.35.3018>
- Creswel, J. (2003). *Investigación Educativa: Planificación, Realización y Evaluación Cuantitativa y Cuantitativa*. Investigación de Saddle River Upper. Perarson Education.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados en TIC: un marco de referencia sociocultural situado*. *Revista Tecnología y Comunicación Educativa*, (41), 1-18.
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

- Feo, R. (2010). *Los materiales instruccionales impresos. Pasos para su diseño*. <http://estrategias2010.webnode.es>.
- Feo, R. (2018). *Diseño de situaciones de aprendizaje centradas en el aprendizaje estratégico*. *Tendencias Pedagógicas*, (31), 187-206. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.31.011>
- Fermoso, P. (1989). El Modelo Fenomenológico de Investigación en Pedagogía Social. *Educación*, (15), 121 - 136.
- Fernández, L. (2018). *Enseñanza de la Filosofía*. El País.
- Glaser, R. (1982). *Psicología instruccional*. Erlbaum.
- Hernández, M. E. (2008). *Prácticas y concepciones de profesores y estudiantes ante la enseñanza de la filosofía*. *Revista TEMAS*, (3), 38-54. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i2.758>
- KANT, I. (1978). *Crítica de la Razón Pura*. Orbis.
- Liendo, P. (2008). *La Metodología Cualitativa*. Noreste.
- Martínez-Garcés, J., y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). *Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19*. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mayan, M. (2001). *Una Introducción a los Métodos cualitativos*. International Institute for Qualitative Methodology.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 1-19.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research*. Sage
- Pantoja, J. (2003). *Enseñar a filosofar contando cuentos*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Perelló, J. (1992). *Didáctica de la Filosofía*. Universidad Politécnica Salesiana
- Pineda-Ospina, D. (2021). Análisis de la configuración del campo de estudio de la desigualdad educativa. *Educación y Humanismo*, 23(41), 47-72. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4070>
- Piñero, M. y Rivera, N. (2013). *Las Investigaciones Interpretativas*. Rawi.
- Pómes, J. (1991). *La Metodología de la Resolución de Problemas y el Desarrollo Cognitivo*. Enseñanza de las Ciencias.

Reformas al artículo 3° Constitucional publicadas en el Diario Oficial de la Federación. (Febrero 9 de 2012). *Seguro Social*. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/FCPEUM_ref_201_09feb12.pdf&clen=22645&chunk=true

Revière, A. (1984) *La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía*. Universidad Autónoma de Madrid.

RIEMS. (2009). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. https://www.cbtis179.edu.mx/portal/docentes/descargas/reforma_integral_educacion_media_superior_riems.pdf

UNESCO. (2009). *Económica*. <http://www.unesco.org/org/wche2009/>

Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Crítica Grijalbo.