

La enseñanza de la Filosofía en el bachillerato en México: el profesor y su construcción intertextual de la disciplina

Noé Canseco Ramírez¹; Guadalupe López Bonilla²

Recibido: Marzo 2017 / Evaluado: Julio 2017 / Aceptado: Septiembre 2017

Resumen. La Filosofía, como objeto de enseñanza, ha estado presente en los programas curriculares de la educación media superior en México y en otros países del mundo. La enseñanza de esta disciplina suele estar mediada por el uso de textos escolares y disciplinares, así como de las relaciones intertextuales que el docente construye a partir de las actividades en el aula. En ese sentido, el profesor es parte esencial en este proceso ya que puede enriquecer o limitar los conocimientos de la disciplina en función de su experiencia y trayectoria profesional.

En este trabajo analizamos las prácticas de literacidad promovidas en el aula por dos profesores de Filosofía en dos bachilleratos públicos en México. Retomamos los conceptos de intertextualidad y capital cultural para analizar la red de significados que construye el docente dentro del aula. Por intertextualidad entendemos la transposición de un sistema de significados en otro, mediante la cual las personas construyen un mosaico textual que se evidencia a través del uso de textos. Por capital cultural nos referimos exclusivamente a los recursos académicos que se adquieren a partir de la educación formal. La investigación tuvo un enfoque cualitativo en el que se utilizaron herramientas etnográficas como la observación de clase no participante y las entrevistas en profundidad. Además, se recogieron textos utilizados por los profesores para impartir su clase. Para el análisis se utilizó la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad y consideramos tanto los elementos visibles como los elementos ocultos de las prácticas observadas. Los resultados muestran que cada profesor construyó, a partir de su capital cultural, una red de significados cualitativamente distintos, unos con redes al interior de su disciplina y otros con redes interdisciplinares. En los resultados mostramos y discutimos ejemplos de cada uno, así como las posibles consecuencias para la alfabetización disciplinar en esta asignatura.

Palabras clave: capital cultural; intertextualidad; literacidad disciplinar; enseñanza secundaria; enseñanza de la Filosofía.

[en] Teaching Philosophy in secondary education in México: Teachers' intertextual links of the discipline

Abstract. Philosophy, as a school subject, has been present in secondary education in Mexico and other countries around the world. The teaching of this discipline is usually mediated by the use of school and disciplinary texts, as well as by the intertextual relationships that teachers build in the classroom. In this sense, teachers are an essential part of this process since they can enrich or limit the knowledge of the discipline depending on their academic background and teaching experience.

In this work we analyze the literacy practices promoted by two philosophy teachers in the classroom in two public secondary schools in Mexico. We use the concepts of intertextuality and cultural capital to

¹ Universidad Autónoma de Baja California (México)
E-mail: ncansecor@gmail.com

² Universidad Autónoma de Baja California (México)
E-mail: lopezbonilla@gmail.com

analyze the network of meanings that the teacher constructs within the classroom. By intertextuality we consider the transposition of one system of meanings into another, whereby people construct a textual mosaic that becomes evident through their use of texts. By cultural capital we refer exclusively to the academic resources that are acquired through formal education.

The research method included ethnographic techniques such as non-participant class observations and in depth interviews, as well as document collection of texts used by the teachers for classroom instruction. We based our analysis on the New Literacy Studies and consider both the visible and hidden elements of the literacy practices observed. The results show that each teacher constructed a network of meanings that is qualitatively distinct, some with ideas rooted at the core of his discipline and others with interdisciplinary connections according to their academic background. In the results we show and discuss examples of each, as well as possible consequences for the teaching of disciplinary literacy in this school subject.

Keywords: cultural capital; intertextuality; disciplinary literacy; secondary education; teaching of philosophy.

Sumario. 1. Introducción, 2. Capital Cultural y *habitus*, 3. La intertextualidad, 4. Método, 5. La clase de Filosofía: sentido común o conocimiento especializado, 6. Discusión, 7. Referencias.

Cómo citar: Canseco Ramírez, N.; López Bonilla, G. (2019). La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: el profesor y su construcción intertextual de la disciplina. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 93-108.

1. Introducción

La Filosofía como asignatura escolar ha estado presente en el nivel medio superior de algunos sistemas escolares de México y otros países (UNESCO, 2011). El propósito de la enseñanza de esta disciplina es desarrollar una mente crítica y tolerante en el alumno ante las diferentes perspectivas sociales, económicas y filosóficas, además de fortalecer el saber y el entendimiento de nuestro entorno (Nagel, 1995).

En la actualidad, la UNESCO (2011) ha detectado algunos problemas en la enseñanza de la Filosofía del nivel medio superior. Por ejemplo, se ha considerado a la Filosofía solo como una asignatura interdisciplinar; también, en algunos lugares el contenido de la asignatura se rige solo por principios religiosos, económicos, sociales y políticos. Además, la enseñanza de esta asignatura tiende a reducirse a una historia de las ideas y no al desarrollo de las facultades lógicas e intelectuales propias de la disciplina. Aunado a esto, el profesor construye prácticas distintivas que modifican el contenido y profundidad de la materia a partir de su formación disciplinar y pedagógica.

Algunas investigaciones han analizado las prácticas docentes a partir del *habitus* (Bourdieu, 1997; 2007) de los profesores de distintas asignaturas y disciplinas (Lueg, 2011; Zurita, 2013; Gaddis, 2013; Andersen y Jaeger, 2015). Por ejemplo, Engström y Carlhed (2014) investigaron los distintos *habitus* de los profesores de Física en la educación secundaria y sus estrategias empleadas en el salón de clases. En su investigación los autores analizaron tres tipos de *habitus* del profesor de Física: como gestor del conocimiento tradicional, como investigador de la tecnología y como confrontador de la ciudadanía. Por su parte Fataar y Feldman (2016) analizaron la apropiación del aprendizaje pedagógico de cinco profesores en una comunidad de aprendizaje profesional. Los autores concluyeron que los docentes participantes en

estas comunidades de aprendizaje tuvieron una construcción más consciente de sus disposiciones didácticas a partir de su *habitus* pedagógico.

En este artículo analizamos los procesos intertextuales que evidencian parte del *habitus* del profesor de Filosofía del nivel medio superior al interior de la disciplina o con recursos de otras redes interdisciplinarias. Con ello, explicamos que en la enseñanza de la Filosofía se construyen redes de significados a partir del uso de textos disciplinares y escolares, de los recursos intertextuales del profesor y de la construcción del diálogo dentro del aula. En este sentido, exploramos las prácticas de literacidad promovidas en el aula de dos profesores de Filosofía en dos bachilleratos públicos en México. Retomamos los conceptos de intertextualidad (Kristeva, 1988; Bazerman, 2004a; 2004b; Gee, 2011) y capital cultural (Bourdieu, 1997; 2007) como herramientas para el análisis de las redes de significados del profesor. Nuestra investigación partió de la idea de que la red intertextual del docente enriquece o limita las prácticas de literacidad dentro del aula, y con ello, el aprendizaje de la asignatura.

Nuestra investigación se adhiere a un enfoque sociocultural que entiende los procesos de lectura y escritura como prácticas socialmente situadas (Street, 2003; Lankshear, 2007; Gee, 2015); es decir, los agentes generan, comunican y negocian contenidos a partir del uso de textos en prácticas sociales, culturales e ideológicas determinadas. Asimismo, el enfoque sociocultural (Lewis, Enciso y Moje, 2007) enmarca las prácticas de literacidad en una base social, política, cultural e histórica en la que los agentes construyen identidades, agencias y relaciones de poder, y, en este sentido, estas prácticas de literacidad evidencian parte del *habitus* de los actores.

1.1. El uso de textos disciplinares y escolares en la enseñanza de la Filosofía

Toda disciplina emplea diversos métodos de enseñanza, así como artefactos que ayudan al alumno a construir formas de pensar y de conocer que son propios de cada materia (Pappas, Varelas, Barry y Rife, 2003). En el caso de la enseñanza de la Filosofía, el profesor suele emplear textos que van desde los disciplinares hasta los textos escolares (Canseco, 2012). En tal sentido, los textos escolares típicos suelen ser los libros de texto que generalmente reúnen información relevante de la asignatura; con respecto a los textos disciplinares, estos pueden ser artículos y libros especializados de la disciplina que se usan habitualmente en la formación del nivel superior.

Dos estudios relativamente recientes muestran la variedad de textos que pueden utilizar los maestros para enseñar Filosofía. En Uruguay, Aguirre (2012) investigó las buenas prácticas en la enseñanza de la Filosofía y su relación con el uso de textos en tres escuelas del nivel medio superior. La autora encontró que los profesores evitaban utilizar textos disciplinares de autores como Marx, Hegel o Wittgenstein; sin embargo, los profesores tenían cierta predilección en emplear textos de autores como Platón. Además, la autora evidenció que, en los resultados de su investigación, ningún docente eligió un texto escolar como medio para la enseñanza de la Filosofía. Por su parte, Pinto, McDonough y Boyd (2011) exploraron el uso de textos en la enseñanza de la Filosofía del nivel medio superior en Ontario, Canadá. Los autores encontraron que los profesores empleaban con menor frecuencia los textos disciplinares que los textos escolares de Filosofía. Al respecto, los docentes explicaron que el uso de textos disciplinares para la enseñanza de la Filosofía los hacían sentirse

inseguros, pues consideraban que el tipo de conocimiento era muy complejo, o bien, que los estudiantes no tenían la capacidad de comprender dichos materiales.

1.2. La enseñanza de la Filosofía en México

En México se eliminó la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato³ general a partir de la publicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008 (DOF, 2008). La respuesta de la comunidad especializada fue la creación del Observatorio Filosófico de México (OFM) y la publicación del documento *Declaración por la filosofía*, en donde sus miembros expresaron su descontento. Por ello, el 12 de junio de 2009 se modificó la RIEMS en los acuerdos que eliminaban la materia de Filosofía como obligatoria y se reestableció como área de conocimiento de las Humanidades (*El Universal*, 2009).

En este contexto, el programa de estudios de Filosofía del bachillerato sirve como guía de las actividades dentro del aula. Además, el programa integra listas de textos sugeridos para su uso en las secuencias didácticas (SEP, 2013). El profesor puede observar el programa de estudios como punto de partida para concretar el contenido en el aula, tomando en cuenta el entorno y sus particularidades. Esto es, el profesor puede modificar el programa para enriquecerlo, siempre y cuando cumpla con el propósito previsto para la asignatura.

Asimismo, el profesor cuenta con herramientas para la enseñanza de la disciplina, por ejemplo, el conocimiento de la materia y el Conocimiento Pedagógico del Contenido (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Vale la pena mencionar que, en el caso de México, las políticas de contratación para maestros de Filosofía de este nivel establecen como adecuados los perfiles de distintas profesiones, tales como Ciencias de la Educación, Filosofía e Historia (COBACH, 2008). Con respecto a esto, la enseñanza de la Filosofía dependerá, en gran medida, de la interpretación del docente sobre la prescripción curricular, así como de su grado de especialidad y del conocimiento de la disciplina.

2. Capital cultural y *habitus*

Bajo este enfoque sociocultural, entendemos como espacio social (Bourdieu, 1997; 2007; Bonnewitz, 2003) la relación y distribución de los agentes en función de sus prácticas distintivas. En este sentido, la posición de cada actor dentro de los campos sociales se determina por la valoración objetiva de la realidad. A estas valoraciones se les ha llamado *capital*, que, a su vez, se dividen en cuatro dimensiones: el social, el económico, el cultural y el simbólico.

En esta investigación retomamos la dimensión cultural del *capital* que se caracteriza por el conjunto de calificaciones intelectuales de los agentes que son producto del sistema escolar, por ejemplo, la trayectoria profesional y académica; o también, por ser valoraciones objetivas que son producto de las relaciones familiares. Así, el trabajo, el grado académico, y la trayectoria laboral de los padres de un agente pueden determinar su valoración objetiva de la realidad. A su vez, el capital cultural

³ La educación media superior en México corresponde al bachillerato, y se cursa entre los 15 y los 18 años de edad.

se divide en tres dimensiones: el incorporado, el objetivo y el institucionalizado. En nuestra investigación nos centramos en el capital cultural institucionalizado que se define como las disposiciones del agente en términos de su posesión de grados o títulos académicos.

De acuerdo a lo anterior el capital cultural, que incluye la formación académica y laboral, produce prácticas distintivas que generan esquemas de clasificación y de perspectiva en los agentes. Estos esquemas son producto de la posición y trayectoria del agente y se consideran como un mecanismo de interiorización de la exterioridad. A estos esquemas que construyen prácticas particulares de los agentes se les define como *habitus* (Bourdieu, 1997). Dentro de este marco conceptual, consideramos que las redes intertextuales que construye el docente al interior o fuera de la disciplina son expresiones de su *habitus*. Así, las redes de significación del profesor afectan directamente la enseñanza de la Filosofía dentro del aula.

3. La intertextualidad

3.1. Texto

En este artículo entendemos como texto al conjunto de signos coherentes (Bajtín, 1987; Nevins, 2010) al que el individuo le da un sentido interpretativo dentro de una comunidad. Por lo tanto, el texto no es un eslabón (Lotman, 1996; Bazerman, 2004a) que transmite información, sino que genera contenido (Jesson, Mcnaughton y Parr, 2011), crea interacciones entre los agentes y construye un significado en situaciones sociales determinadas. Es decir, los textos no se pueden comprender sino dentro de las realidades sociales y culturales en las cuales y para las cuales estos son contruidos.

Asimismo, los textos son de naturaleza dialógica (Bajtín, 1987; Bazerman, 2004a; Jesson, et al., 2011); es decir, los textos son: multivocales, porque se construyen de múltiples voces de otros textos; dialógicos, porque se generan a partir de un intercambio verbal, incluso como diálogo interno (Bajtín, 1987; Hartman, 1995); y polisémicos, puesto que un mismo texto puede tener distintos significados.

3.2. Intertextualidad

Ahora bien, las personas que participan en situaciones sociales (Lemke, 2004) mediadas por textos de manera reflexiva e interpretativa, elaboran conexiones entre y a través de los textos. Estas conexiones se construyen a partir de la relación de los textos con el eco de otros textos; es decir, los textos en cierta medida aluden (Gee, 2011) a otro texto, en ocasiones de manera explícita o directa y otras, de manera implícita o indirectamente. A este tipo conexiones se les ha denominado intertextualidad (Kristeva, 1988; Hartman, 1995; Lemke, 2004; Bazerman, 2004a; 2004b; Gee, 2011).

Kristeva (1988) explica que el término intertextualidad denota una transposición de sistemas de significados en otros y que, por lo tanto, las enunciaciones de los objetos de la realidad no aparecen aisladas, sino que se construyen de manera polisémica. Por ello, la intertextualidad se expresa como un mosaico textual del agente que participa en comunidades en las que se construyen significados.

Por su parte, Lemke (2004) señala que en las investigaciones sobre educación, la intertextualidad sirve como herramienta para interpretar el uso del lenguaje en determinadas comunidades escolares a través de la recuperación de textos tales como las transcripciones de clases, los discursos de grupos pequeños, entrevistas, los libros de texto, documentos institucionales, etcétera.

Para Elkad-Lehman y Greensfeld (2011) la intertextualidad ofrece un marco de referencia conceptual y metodológico que nos ayuda a construir una interpretación de las situaciones sociales mediadas por textos en la investigación cualitativa. Además, la intertextualidad funciona como un concepto cultural que explora la subjetividad de los agentes y su mosaico intertextual. En este sentido, la intertextualidad es subjetiva pues tiende a la relatividad (Nevins, 2010), es decir, los textos pueden contener significados relativos en tanto impliquen la heterogeneidad de las voces, las posiciones de los sujetos, los dominios institucionales en los cuales se desarrolla, las competencias comunicativas, y la diversidad de interpretaciones en prácticas de literacidad en ciertos contextos sociales.

3.3. Niveles de intertextualidad y técnicas de representación intertextual

Según Bazerman (2004a) existen diferentes tipos de intertextualidad. Estas son:

1. El texto puede basarse en textos anteriores como una fuente de significados que tienen la función de generar conocimientos.
2. El texto puede ejemplificarse con sucesos sociales explícitos y conocimientos que se aborden en una discusión.
3. El texto, entre menos explícito sea, dependerá más de creencias, problemas comunes, ideas o enunciados generales; esto es, conocimientos de sentido común.
4. El texto puede enunciar cierto tipo de ideas implícitas en el lenguaje como frases y géneros discursivos reconocibles que les resulten familiares a la audiencia o al lector, a partir de palabras socialmente reconocibles.
5. El texto puede usar distintos tipos y formas de lenguaje. Es decir, el texto depende de los recursos discursivos que se manifiesten en el lenguaje.

Estos tipos de intertextualidad pueden ser reconocidos (Bazerman, 2004a) a través de las técnicas de representación que se usen en los textos orales o escritos: hacer referencia en el texto a personas, documentos o sentencias; comentando o evaluando un enunciado, un texto o cualquier otro texto que evoque una voz; utilizando frases o términos que estén asociados a un grupo determinado de personas o a cierto tipo de documentos; y utilizando cierto tipo y formas de lenguajes que evoquen ciertas maneras de comunicarse entre personas, documentos o disciplinas.

En el caso del discurso en el aula, los actores construyen una red de significados entre las lecturas de diversos tipos de textos, tales como los libros de texto, el discurso del profesor, las interacciones verbales entre el alumno y el docente, el diálogo entre el alumno con otro alumno, etc. En el caso de comunidades disciplinares podemos hablar de una intertextualidad disciplinar (Bazerman, 2004a), la cual puede estar orientada al interior de la disciplina, o de una intertextualidad interdisciplinar, que se orienta a construir una red de significados a partir de redes intertextuales con otras disciplinas.

4. Método

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con herramientas etnográficas como la observación no participante y entrevistas en profundidad (Creswell, 2007). Se realizó en dos bachilleratos públicos del Norte de México, con una población conjunta de 7000 estudiantes de clase media/media-baja. En ambas instituciones se ofrece la asignatura de Filosofía durante el último año escolar.

En ambos contextos se observó una actividad curricular durante tres secuencias didácticas de cincuenta minutos cada una. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes observados. Una de las limitantes de este estudio fue el análisis de solo una secuencia didáctica en cada contexto. Sin embargo, las entrevistas en profundidad ayudaron a complementar la información y recogieron la perspectiva de los docentes sobre la enseñanza de la Filosofía.

4.1. Participantes

En cada caso se contó con la participación de dos profesores de Filosofía de bachillerato. Ambos dieron su autorización para poder observar sus clases y, además, ser entrevistados. Por un lado, entrevistamos a un profesor licenciado en Derecho que tenía 34 años de experiencia en la enseñanza de la Filosofía. El docente tenía en ese momento una carga laboral de medio tiempo. Por otro lado, entrevistamos a una profesora que es licenciada en Filosofía y contaba con una maestría en Educación. La maestra tenía una carga laboral de medio tiempo y contaba con 17 años de experiencia docente en la materia.

4.2. Recolección de datos

Observaciones de clase. Se utilizó la observación no participante para la recolección de datos durante una actividad curricular. Las observaciones de ambos contextos permitieron distinguir las redes intertextuales que construyó cada uno de los docentes. Para el análisis de los datos se utilizó el esquema propuesto por Hamilton (2000) con el fin de observar los eventos de literacidad que involucran actividades de lectura y escritura en contextos determinados. Los elementos constitutivos de estas prácticas se exponen a continuación:

Entrevistas en profundidad. Tuvimos la oportunidad de realizar entrevistas en profundidad a los dos participantes. Con ello, exploramos sus representaciones sociales (Valles, 1999) sobre sí mismos como profesores de Filosofía, así como de su trayectoria profesional. Se consideró esta técnica de recolección de datos ya que nos permitió obtener una mayor riqueza contextual del docente, además de indagar temas no previstos en nuestra investigación y conocer un poco más sobre su construcción intertextual.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000) a partir de cinco dimensiones: la enseñanza de la Filosofía en el Sistema Educativo Mexicano; docencia, pedagogía y currículo; literacidad disciplinar e identidad profesional; la teoría de la reproducción (Bourdieu, 1997; 2007) y, por último, el Conocimiento Pedagógico del Contenido (Grossman, et al., 2005). Para cada una de estas dimensiones se utilizaron categorías deductivas que sirvieron para codificar las transcripciones de las entrevistas. Estos datos se utilizaron para complementar la información de las observaciones dentro del aula.

Tabla 1. Eventos y prácticas de literacidad.

Elementos visibles en los eventos de literacidad	Elementos no visibles de las prácticas de literacidad
Participantes: Agentes que interactúan con los textos.	Participantes ocultos: agentes que están involucrados en la regulación de los textos.
Ambiente/contexto: El medio físico en el que se lleva a cabo la interacción.	Dominio de la práctica: Dominio en el cual el evento toma sentido y tiene un propósito social.
Artefactos: Textos que son parte de la interacción de los agentes en el campo social.	Valores, entendimientos, formas de pensar, habilidades y conocimientos tanto del profesor como de los estudiantes.
Actividades: Las acciones que realizan los participantes.	Rutinas y trayectorias: Formas de regular las acciones en el salón de clases.

Fuente: Hamilton, 2000, p.16 (en inglés el original)

5. La clase de Filosofía: sentido común o conocimiento especializado

A partir de los eventos de literacidad observados se describen a continuación los elementos visibles de las prácticas de literacidad, esto es, las actividades curriculares, los eventos dominantes de la práctica, el contexto físico, los artefactos utilizados por el profesor, así como las actividades y los participantes de la práctica. Estos eventos se detallan a continuación.

Los eventos de literacidad dominantes fueron disímiles: en el primer caso, el profesor, cuya formación es en Derecho y con experiencia como juez judicial durante 20 años, utilizó el programa de estudios y un texto propio como base para desarrollar los temas en clase. Además, utilizó casos legales hipotéticos para ilustrar los temas del programa. Cabe señalar que los estudiantes no tuvieron acceso a ninguno de los textos escritos que utilizó el profesor.

En el segundo caso, la profesora empleó tanto el programa de estudios como un blog diseñado por ella de libre acceso que contenía recursos escritos y visuales sobre la materia. El blog incluyó un cuestionario de autoevaluación que integraba textos disciplinares y de otros géneros discursivos.

El contexto físico fue similar en ambos escenarios; no obstante, la dinámica de la clase fue sustancialmente diferente: en el primer caso se observó una clase monológica en la que el profesor fungió como autoridad y proveedor de conocimiento para la clase; mientras que, en el segundo caso, se observó una clase dialógica en la cual las voces de la profesora y de los estudiantes emergieron como construcción de un diálogo a partir de la discusión sobre conceptos filosóficos del tema.

Con respecto a las prácticas de literacidad, los participantes ocultos, el dominio de la práctica y los recursos que integran a la práctica son similares en ambos contextos; por ejemplo, los profesores utilizaron el mismo programa de estudios vigente para la asignatura de Filosofía. Además, en ambos casos la creencia de los profesores fue similar con respecto a la enseñanza de la Filosofía a partir del contenido del programa; en los dos escenarios el conocimiento previo por parte de los estudiantes fue equivalente pues la materia de Filosofía solo se ofrece en el bachillerato general durante el sexto semestre.

Tabla 2. Eventos de literacidad: Escenario 1 y 2.

	Escenario 1	Escenario 2
Actividad curricular	– Disciplinas filosóficas.	– Filosofía presocrática.
Eventos de literacidad dominante	– Exposición del maestro.	– Revisión de cuestionario de 17 preguntas sobre la actividad curricular.
Contexto físico	– 40 alumnos. – Salón rectangular con ventanas y sillas en hileras.	– 52 estudiantes. – Salón rectangular con ventanas y sillas en hileras.
Textos /materiales	– Pizarrón – Texto de apoyo del profesor. – Libretas de los alumnos. – Texto oral del profesor con ejemplos de casos legales para la ejemplificación de las disciplinas filosóficas.	– Blog diseñado por la profesora: http://banquetearte.blogspot.mx/ – Cuestionario: Presocráticos examen de autoevaluación que incluyó: fragmento de la Carta del Gran Jefe Seattle, fragmento del libro “El profeta” de Gibran Jalil Gibran, fragmento del Mito Náhuatl de la creación y fragmento del Tao Ching de Lao Tsé. – Pizarrón. – Rúbrica del profesor.
Actividades/ participantes	– El profesor escribe en el pizarrón un mapa conceptual. – Explicación de conceptos. – El profesor dicta y explica lo dictado. – La voz del profesor fue la única presente durante la actividad curricular.	– Respuestas al cuestionario de manera oral en la cual la profesora guio la dinámica de preguntas y respuestas. Los alumnos participaron activamente. Se observó que la voz de la profesora y de los estudiantes emergió para la discusión de ciertos conceptos filosóficos.

Con respecto a las rutinas y procedimientos, estas varían según la postura que toma el profesor en los eventos de literacidad; por ejemplo, en el primer escenario, la postura de autoridad del profesor se impone mediante una voz dominante en el salón de clases. Además, el profesor es el único con acceso a los recursos textuales, con lo cual solamente él puede interpretarlos y establecer vínculos intertextuales visibles en el aula. En contraste, la profesora utilizó diferentes recursos textuales compartidos para la explicación del tema de clase, lo que ayudó a la construcción del diálogo en el salón de clases. En ambos contextos se plantean distintos vínculos intertextuales que limitan o amplían el aprendizaje en el aula. Estas diferencias se presentan a continuación.

5.1. La intertextualidad y su relación con el capital cultural en los eventos de literacidad observados

En el primer escenario el profesor explicó la disciplina filosófica de la Lógica a los alumnos de la siguiente manera:

Tabla 3. Prácticas de literacidad: Escenario 1 y 2.

	Escenario 1	Escenario 2
Participantes ocultos	<ul style="list-style-type: none"> – Autores del Programa de estudios de la materia de filosofía (SEP,2013). – Academia de profesores que redactan los programas locales a partir del programa oficial. – Autores de la evaluación semestral a nivel estatal. 	
Dominio de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad curricular: Disciplinas filosóficas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad curricular: los presocráticos.
Otros recursos que se integran a la práctica	<ul style="list-style-type: none"> – Creencias del docente y de estudiantes sobre concepciones acerca de la filosofía. – Conocimientos previos de los estudiantes en relación con conceptos filosóficos. – Formas de pensar de los estudiantes y docentes. – Expectativa del docente con respecto al conocimiento y creencias de los estudiantes; de igual manera, de los estudiantes hacia la docente. 	<ul style="list-style-type: none"> – Creencias de la docente y de los estudiantes sobre la filosofía. – Conocimientos previos de los estudiantes en relación con conceptos filosóficos. – Formas de pensar de los estudiantes y docentes. – Expectativa del docente con respecto al conocimiento y creencias de los estudiantes; de igual manera, de los estudiantes hacia la docente.
Rutinas y procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> – El docente siempre dirige y regula el discurso en el aula. El docente es visto como autoridad con el poder de dar o quitar la palabra. El docente cree tener el discurso correcto. 	<ul style="list-style-type: none"> – El profesor regula el discurso en el aula, pero no como autoridad sino como mediador en el diálogo de él y los alumnos. – Respuestas del docente en forma de preguntas, cuestionamientos y no como autoridad que tiene la verdad. Los estudiantes constantemente quieren participar, dan su interpretación de conceptos filosóficos de los presocráticos. – Los textos son la base para la discusión y el diálogo. Si bien en el salón de clases no se retoman, los alumnos leyeron con anterioridad según la instrucción que el profesor ya había dado.
Postura que orienta los eventos observados	<ul style="list-style-type: none"> – Qué debemos saber sobre las disciplinas filosóficas y los presocráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Contextualizar conceptos filosóficos. Dar su opinión con fundamentos. – Construcción conjunta.

...Voy a poner un ejemplo... en materia jurídica era muy usual la confesión, “¿qué es confesión?” Cuando una persona admite hechos que lo perjudican, cuando una persona dice “yo maté”, “yo robé”, [y con esto] anteriormente en el campo jurídico era [servía como] una prueba. Muy importante, el problema estaba en esto com-

pañeros, que las autoridades se dedicaban más que a investigar... a recabar confesiones, esto hizo que muchas personas inocentes confesaran y sin más, fueran declarados culpables. Ahora ya no compañeros, ahora la misma ley establece que la confesión como tal, además de que tiene que estar reforzada por otras pruebas, tiene que ser lógica...

Como se aprecia en este ejemplo, el texto oral del profesor vincula la Lógica con su trayectoria laboral como juez judicial. Desde la perspectiva intertextual, el profesor intenta definir la disciplina filosófica según su conocimiento previo en Derecho. Esta red de significados es parte de su red intertextual orientada a creencias comunes (Bazerman, 2004a). En este sentido, restringe la Lógica a un modo de pensar y de actuar sensato.

También es importante destacar que en este contexto los estudiantes no tuvieron acceso a los textos escritos y que las redes intertextuales se hacen evidentes en clase solo a través de la voz del profesor. Además, al no haber una intención por parte del profesor de propiciar una participación activa de los estudiantes, la discusión es mínima y restringida.

Por otra parte este profesor, al ser licenciado en Derecho, construye una red intertextual de la Filosofía como asignatura con base en su capital cultural institucionalizado y su propia trayectoria profesional, es decir, la del Derecho. Estos vínculos los exterioriza a través de su discurso oral como autor y lo ofrece ante el salón de clases. De la misma manera sucede en el siguiente ejemplo para explicar la Lógica:

...Voy a poner otro ejemplo compañeros para que se den cuenta de la importancia de la Lógica. ¿Ustedes sabían, compañeros, que es delito no auxiliar a una persona que nos encontremos herida en la carretera? Sí, es delito compañeros. Imagínense que una persona va conduciendo un auto, anda en moto y se encuentra en la carretera una persona que le hace así [gesticula dolor], y luego está saltando y le pide ayuda, y ve el piloto, y ve que sangra, y a duras penas pide ayuda, y no lo hace, es delito. Ahora ¿por qué se comete este delito compañeros? Por la falta de Lógica de la autoridad...

En el discurso del profesor notamos dos cosas; la primera, que su *habitus* expresa su capital cultural con relación a las relaciones objetivas, es decir, con relación a la materia jurídica y su trayectoria como juez; la segunda, su esquema de clasificación expresa a la Lógica en su concepto natural u ordinario, es decir, a lo congruente, ordenado o bien estructurado (Gutiérrez, 2006), y deja de lado la clasificación disciplinar, esto es, “como una teoría y una técnica que posibilita el perfeccionamiento de la Lógica natural.” (Gutiérrez, 2006: 16). Gee (2010) hace una diferencia entre estos dos modos de lenguaje, el lenguaje cotidiano que es aquél que no utiliza vocabulario técnico o especializado de alguna disciplina en particular; y el especializado, que es el lenguaje que se utiliza de manera técnica, es decir, con términos académicos particulares. Con esto podemos decir que el discurso del profesor no ofrece un lenguaje especializado de la disciplina para explicar la Lógica como disciplina filosófica, sino al contrario, utiliza un lenguaje ordinario que apela al sentido común. Como resultado, los alumnos obtienen una definición trivial y no especializada del significado de la Lógica.

Podemos concluir con los casos expuestos que los recursos intertextuales del profesor para la exposición del tema construyeron una red de significados entre términos filosóficos y conceptos legales en el aula; aunque el manejo no expresa un conocimiento disciplinar, sino que impera el sentido común. Esto constata, en cierto sentido, que el capital cultural del profesor orienta el mosaico textual que construye para abordar los temas de clase.

Con respecto al segundo caso, los alumnos recuperaron del blog diseñado por la profesora www.banquetearte.blogspot.mx un cuestionario de autoevaluación que sirvió como guía durante la secuencia didáctica observada. En el cuestionario se observaron las redes intertextuales entre conceptos filosóficos y textos de distintos géneros discursivos (Bazerman, 2004a). Por ejemplo, uno de los fragmentos textuales en el cuestionario fue tomado del libro *El profeta* de Gibran Jalil Gibran:

...La belleza es la vida, cuando la vida descubre su sagrado rostro. Pero vosotros sois la vida y vosotros sois el velo. La belleza es la eternidad que se contempla a sí misma en un espejo. Pero vosotros sois la eternidad y vosotros sois el espejo.

4.- ¿Al pensamiento de cuál de los siguientes filósofos se asemeja este texto?

A) Anaximandro B) Heráclito C) Parménides D) Empédocles...

Como texto abierto a nuevas interpretaciones, la profesora tomó un fragmento escrito que habla del concepto de eternidad como contempladora de sí misma a través de un espejo. La profesora evidenció su red intertextual y vinculó el concepto de belleza como eternidad con el concepto del Ser en Parménides, puesto que, para el filósofo, el Ser es eterno e inmutable (Kirk y Shofield, 1999). En un segundo ejemplo, la profesora expuso dentro del mismo cuestionario de autoevaluación un pasaje del mito náhuatl de la creación. El interés de la docente era que el alumno identificara similitudes entre cosmogonías de distintas culturas:

...El siguiente es un fragmento del mito náhuatl de la creación. Tonacatecuhtli y Tonacíhuatl: pareja divina que dio origen al mundo y a la vida; son a su vez, desdoblamiento de la dualidad suprema Ometéotl. Igual que éste, esta pareja es autocreada, eterna y fuente de toda vida, dio origen a cuatro deidades (desde el decimotercer piso del cielo, donde habitaba): Tezcatlipoca (rojo), Tezcatlipoca (negro), Quetzalcóatl (¿blanco?) y Huitzilopochtli (azul).

() 6.- ¿A cuáles de las teorías cosmogónicas de los presocráticos se parece?

A) De Anaximandro B) De Empédocles C) De Demócrito D) De Tales...

En este vínculo intertextual se evidencia la red intertextual de la profesora a partir de interconexiones entre textos sobre dos cosmogonías de tradiciones y culturas distintas, la griega y la náhuatl. Esto demuestra, de cierta manera, el conocimiento de la profesora con respecto a conceptos y textos que no son considerados como típicos de la disciplina, pero que ponen de manifiesto su postura intertextual. Además, la profesora ofreció una explicación oral:

...aquí nomás se explicó eh... qué tan detalladamente se explicó, depende cómo les haya explicado y si ustedes captaron... el Apeiron es un elemento único y original que no tiene un movimiento, del cual se empiezan los primeros... la dualidad... la luz y la oscuridad. De ese movimiento del apeirón por separación aparece

esa dualidad, y aparece seco, frío, caliente, y de eso se va formando el universo. Y aparece una dualidad primero, y luego otra. Entonces a eso se parece desde sí mismo, desde su desbordamiento y parece la pareja primordial de dioses. Y ya de ahí otros, pero de sí mismos se desdoblan, así como del *apeirón* aparece la primera dualidad. Entonces se parece a lo mencionado en el texto...

Con esto, la profesora no solo ofrece información, sino que, además, provee un lenguaje especializado que explica a través de un símil la dualidad de Ometéotl, dios de la cultura náhuatl, con lo ilimitado del *ápeiron*, principio de todas las cosas según Anaximandro.

Ahora bien, en el siguiente ejemplo la profesora utilizó tanto la multivocalidad como la multimodalidad. Por un lado, la profesora presentó un video sobre la relación de Pitágoras con el conocimiento egipcio; y por el otro, utilizó tanto un recurso tecnológico como un discurso oral:

...Vamos a guardar silencio y verlo tantito [el video] porque no tiene tanto volumen el... este... se va relacionar a Pitágoras con los números... bueno, él aprendió eso también en Egipto y de lugares a donde viajó y vamos a conocer un número que lo conocen como de oro y lo dijo Pitágoras, así que pongas atención de qué se trata esto. [El video no se escucha bien, se relacionan en general palabras como la belleza; los números; las dimensiones, el uso que le han dado los artistas; las pirámides de Egipto, la arquitectura de los números, relaciones numéricas, circunferencias, triángulos y rectángulos y sus fórmulas respectivas; espiral del tiempo en eventos de la naturaleza y la curiosidad de los científicos por comprenderla o interpretarla; la escuela Pitagórica y el pentagrama y el número de oro].

Por otra parte, el capital cultural de la profesora muestra dos puntos importantes, el primero, que al tener una formación académica en Filosofía, el uso del lenguaje especializado de la disciplina fue mayor que en el caso anterior, por ejemplo, en la enunciación de términos como *ápeiron* o *cosmogonía*; en segunda, este lenguaje especializado permitió crear una red de significados con términos propios de la Filosofía a través de una reinterpretación de conceptos disciplinares y su vinculación con otros campos y culturas, como la egipcia y la náhuatl.

Podemos concluir sobre lo observado en clase que, en este segundo caso, la profesora utilizó recursos multimodales como el discurso oral, discurso escrito, textos en línea y textos visuales presentados en clase. Esta multimodalidad construyó una red intertextual más amplia para ejemplificar términos y conceptos filosóficos.

6. Conclusión

Los eventos de literacidad observados y los vínculos intertextuales en las clases de los dos docentes presentaron similitudes y diferencias. Por una parte, resultaron similares los programas de estudios que ambos empleaban como guía y punto de partida en su enseñanza. Se puede decir que contextualmente, los dos profesores tuvieron las mismas herramientas para el desarrollo del aprendizaje en el aula. Sin embargo, los resultados mostraron que el tipo de conocimiento al que tuvieron acceso los estudiantes fue cualitativamente distinto en cada contexto.

En el primer caso el discurso del profesor privilegió un modelo comunicativo monológico donde el docente era el único con acceso a las redes de textos empleados en el aula. La ausencia de textos disciplinares y su explicación de conceptos filosóficos con base en sus conocimientos del ámbito jurídico fueron decisivos sobre el tipo de conocimiento al que fueron expuestos los estudiantes de esta materia; un conocimiento cimentado en una red intertextual orientada al sentido común y desligada de una mirada disciplinar.

En el segundo caso, el uso de un modelo comunicativo dialógico, el uso de recursos multimodales, los textos compartidos y la naturaleza de los vínculos intertextuales permitieron que tuviera lugar en el aula una red de significados que posibilitó una construcción conjunta y una mirada disciplinar incipiente sobre los temas tratados. Es decir, las redes intertextuales tanto de la profesora como de los alumnos son evidencia de una manera de abordar el conocimiento de la asignatura desde una mirada disciplinar y especializada. En conclusión, las redes intertextuales reflejan las conexiones conscientes e inconscientes que las personas ponen en práctica cuando abordan textos de distinta índole. La enseñanza de la Filosofía, como la de cualquiera otra asignatura, debe propiciar que los estudiantes aprendan a establecer conexiones pertinentes y adecuadas para entender la riqueza de los textos de la disciplina. Establecer vínculos que la orienten a un conocimiento de sentido común no contribuye a acercar a los estudiantes a esa mirada. Experiencias como las que aquí se exponen permiten subrayar la importancia de la enseñanza de la Filosofía como un discurso especializado que ayudará a construir redes intertextuales en torno a la estructura de conocimiento propio de cada disciplina, en este caso, de la Filosofía.

7. Referencias bibliográficas

- Aguirre, M. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 3(18): 65-97.
- Andersen, I. y Jaeger, M. (2015). Cultural capital in context: Heterogeneous returns to cultural capital across schooling environments. *Social Science Research*. ELSEVIER 50: 177-188.
- Bajtín, M. (1987). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bazerman, Ch. (2004a). How Texts Rely on Other Texts. En (Eds.) Bazerman, Ch. And Prior, P. *What Writing Does and How It Does It*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, Ch. (2004b). Intertextualities. En F. Ball y S. Freedman, *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Canseco, N. (2012). *La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo*. Tesis de maestría. México: UABC-IIIDE.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (2008). *Tabla general de ubicación profesional*. México.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. University of Nebraska, Lincoln. California: SAGE.

- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo número 442*. Recuperado http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- El Universal (2009, 11 de mayo). *Buscan inclusión en materias filosóficas en bachillerato*.
- Elkad-Lehman, I. y Greensfeld, H. (2011). Intertextuality as an interpretative method in qualitative research. *Narrative Inquiry*. 21(2): 258-275.
- Engström S. y Carlhed, C. (2014). Different habitus: different strategies in teaching physics? Relationships between teachers' social, economic and cultural capital and strategies in teaching physics in upper secondary school. *Cultural Studies of Science Education*. SPRINGER. 9(3):699-728.
- Fataar, A. y Feldman, J. (2016). Dialogical habitus engagement: The twists and turns of teachers' pedagogical learning within a professional learning community. *Perspectives in Education*. 34(3): 98-105.
- Gaddis, S. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*. ELSEVIER. 24 :1-13.
- Gee, J. (2010). Lectura, desarrollo de lenguaje, videojuegos y aprendizaje en el siglo XXI. En López-Bonilla, G. y Pérez, C. (Eds.). *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza y Valdés.
- Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis. A Toolkit*. USA: Routledge.
- Gee, J. (2015). *Literacy and education*. USA: Routledge.
- Grossman, P; Wilson, S; Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 9(2).
- Gutiérrez, R. (2006). *Introducción a la Lógica*. México: Esfinge.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. New York: Routledge.
- Hartman K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*. 30(3) :520-561.
- Jesson, R; McNaughton, S. y Parr, J. (2011). Drawing on intertextuality in culturally diverse classrooms: Implications for transfer of literacy Knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*. 10(2): 65-77.
- Kirk, C. y Shofield, M. (1999). *Los filósofos presocráticos. Parte uno*. Madrid: Gredos.
- Kristeva, J. (1988) *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: FUNDAMENTOS.
- Lankshear, C. (2007). *The "stuff" of New Literacies*. USA: Mary Lou Fulton Symposium. 1-15.
- Lemke, J. (2004). Why intertextuality?. *Uses of Intertextuality in Classroom and Education Research*. 3-16.
- Lewis, C.; Enciso, P. y Moje, E. (2007). Introduction: Reframing Sociocultural Research on Literacy. En Lewis, C.; Enciso, P. y Moje, E. (Eds.). *Reframing Sociocultural Research on Literacy. Identity, Agency, and Power*. New York, NY: Routledge.
- Lotman, I. (1996) *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. España: Frónesis.
- Lueg, K. (2011). Habitus in the classroom: the relevance of habitus, social origin, and departmental culture for learner-oriented instructional concepts for sociology. *Journal of Social Science Education*. 10(2): 29-38.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. 1(2). Recuperado de: <https://goo.gl/OzOYHT>
- Nagel, Th. (1995). ¿Qué significa todo esto? *Una brevísima introducción a la filosofía*. México: FCE.

- Nevins, E. (2010). Intertextuality and misunderstanding. *Language & Communication. ELSEVIER*. 30: 1-6.
- Pappas, C.; Varelas, M; Barry, A. y Rife A. (2003). Dialogic Inquiry around Information Texts: The Role of Intertextuality in Constructing Scientific Understandings in Urban Primary Classrooms. *Linguistics and Education*. 13(4): 435-482.
- Pinto, L; McDonough, G. y Boyd, D. (2011). High School Philosophy Teachers' Use of Textbooks: Critical Thinking or Teaching to the Text?. *Journal of Curriculum and Instruction*. 5(2): 45-78.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa de estudio de filosofía*. México: SEP.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. 5(2): 77-91
- UNESCO, (2011). *La filosofía: Una escuela de la libertad, Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar*. México: UNESCO.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas para la investigación social*. Madrid: SÍNTESIS.
- Zurita, F. (2013). El Habitus del profesor de Historia y Ciencias sociales en contextos de pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el trabajo docente. *Estudios Pedagógicos*. 39(2): 367-386.