



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

La descripción de la asignatura de filosofía en bachillerato,  
a partir de las experiencias de estudiantes y profesores

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para

**obtener el Grado de**

Maestría en Ciencias de la Educación

---

**Presenta**

Sagrario Chávez Arreola

---

**Dirigido por**

Dr. Víctor Hernández Mata

---

Querétaro, Qro. a 26 agosto de 2022



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Ciencias de la Educación

La descripción de la asignatura de filosofía en bachillerato,  
a partir de las experiencias de estudiantes y profesores

### **Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

#### **Presenta:**

Sagrario Chávez Arreola

---

#### **Dirigido por:**

Dr. Víctor Hernández Mata

---

Dr. Víctor Hernández Mata  
Presidente

Dra. Patricia Roitman Genoud  
Secretario

Dr. Bernardo Romero Vázquez  
Vocal

Dra. Felicia Vázquez Bravo  
Suplente

Dr. Josué Huerta Maldonado  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

26 Agosto 2022

México

Dedicada a:

A todos aquellos que han sabido ser un testimonio de la insustituibilidad de los educadores.

A quienes me compartieron la riqueza de su experiencia personal, mostrándome la vivacidad de las relaciones educativas.

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>8</b>
<b>Descripción del problema .....</b>	<b>12</b>
<b>a) La asignatura de filosofía en el Plan de Estudios PRE12 de la Escuela de Bachilleres .....</b>	<b>15</b>
<b>b) Breve recuento de comentarios de estudiantes sobre la asignatura de filosofía .....</b>	<b>19</b>
<b>c) Breve revisión de los comentarios de algunos profesores sobre la asignatura de filosofía .....</b>	<b>23</b>
<b>d) Un par de experiencias en primera persona: la estudiante y la profesora de filosofía.....</b>	<b>28</b>
i) El inicio de un camino hacia la enseñanza de la filosofía en bachillerato.....	30
ii) Un segundo momento en la enseñanza de la filosofía.....	37
iii) Una experiencia en primera persona: la estudiante de filosofía.....	40
Estudiante en bachillerato .....	40
Estudiante en la universidad .....	43
<b>¿Por qué investigar las experiencias de estudiantes y profesores?.....</b>	<b>49</b>
<b>Investigaciones sobre la asignatura de filosofía .....</b>	<b>53</b>
<b>a) Contexto de educación media superior .....</b>	<b>53</b>
i) Un estudio realizado en un bachillerato español.....	53
ii) Dos estudios realizados en el bachillerato uruguayo .....	56
<b>b) Contexto de educación superior .....</b>	<b>62</b>
i) Un estudio realizado en una universidad pedagógica venezolana .....	62
ii) Un estudio realizado en una universidad pública argentina .....	65
<b>c) Percepciones e influencias de la enseñanza de la filosofía en los estudiantes</b>	<b>69</b>
i) Un estudio realizado en el contexto educativo de nivel superior costarricense .....	69
ii) Un estudio realizado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.....	71
<b>d) Investigaciones sobre jóvenes estudiantes de bachillerato .....</b>	<b>73</b>
<b>La propuesta teórica de John Dewey.....</b>	<b>76</b>
<b>a) ¿Qué es la experiencia educativa? .....</b>	<b>76</b>
<b>b) «Experiencias antieducativas».....</b>	<b>79</b>
<b>c) La cualidad de las experiencias .....</b>	<b>80</b>
<b>d) La visión de la educación a partir de los principios que determinan a la experiencia.....</b>	<b>81</b>
<b>e) «La misión del educador» y la asignatura escolar como fuente de experiencia</b>	<b>83</b>
<b>f) El sentido de la educación.....</b>	<b>85</b>
<b>Una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en bachillerato.....</b>	<b>90</b>

a) Hacia el significado de enseñar y aprender filosofía .....	90
b) Sentido educativo de la asignatura de filosofía en bachillerato .....	94
<b><i>La fenomenología-hermenéutica en la investigación de la experiencia: cómo acceder a la experiencia de estudiantes y profesores .....</i></b>	<b>98</b>
a) Qué le hace pensar la realidad estudiada a quien investiga .....	98
i) La educación como fenómeno y la investigación educativa .....	100
ii) La fenomenología-hermenéutica como metodología de investigación educativa .....	102
b) Qué tenía que decir la realidad estudiada a quien investiga .....	105
c) Preguntas y objetivo de la investigación.....	108
d) Entrevista e instrumento .....	109
e) Procedimientos .....	112
i) Para la realización de las entrevistas .....	112
Entrevistas a profesores.....	112
Entrevistas a estudiantes .....	114
ii) Procedimiento para el análisis de las entrevistas.....	116
<b><i>Resultados y discusión .....</i></b>	<b>120</b>
a) La posibilidad de la experiencia educativa en la asignatura de filosofía .....	121
De la defensa de la asignatura de filosofía a la enunciación de sus elementos constitutivos.....	121
Principios y elementos constitutivos de la experiencia educativa en la asignatura de filosofía:	
centralidad del educador-profesor y de la pregunta filosófica .....	123
i) Principios de continuidad e interacción .....	123
ii) La prominencia del educador-profesor de filosofía .....	130
iii) La centralidad de la pregunta filosófica .....	136
b) La posibilidad de la experiencia antieducativa en la asignatura de filosofía ..	142
Otras manifestaciones de la experiencia antieducativa .....	149
<b><i>Conclusiones.....</i></b>	<b>155</b>
<b><i>Bibliografía .....</i></b>	<b>159</b>
<b><i>Anexos .....</i></b>	<b>165</b>
<b>Anexo 1. Matriz y guión de entrevista (estudiantes).....</b>	<b>165</b>
<b>Anexo 2. Matriz y guión de entrevista (profesores) .....</b>	<b>170</b>
<b>Anexo 3. Un par de ejemplos de los textos elaborados para el análisis de las entrevistas, siguiendo la técnica de condensación del significado (Kvale, 2011).</b>	
.....	<b>175</b>
Estudiante 2 (mujer) .....	175
Texto 1 .....	175
Texto 2 .....	181
Profesor 1 (varón) .....	183
Texto 1 .....	183
Texto 2 .....	191

## Índice de tablas

Tabla 1 .....	27
Tabla 2 .....	47
Tabla 3 .....	115

## Resumen

En 2008 con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en México, la presencia de la asignatura de filosofía fue puesta en tela de juicio. Hoy sigue vigente cierto rechazo que cobra fuerza ante la falta de correspondencia entre el sentido educativo de la filosofía en la escuela y los eslóganes que imperan en la vida pública y social: de un lado se escucha el llamado al ejercicio de la crítica y la reflexión, mientras que del otro se promueve una forma de vida basada en el lucro desmedido. En este contexto, advertimos que para que una persona disponga de las riquezas de la tradición filosófica, requiere haber estado inmersa en un proceso verdaderamente educativo. A continuación, se expone una investigación sobre el sentido educativo de dicha asignatura, a partir de los relatos experienciales de estudiantes y docentes de un bachillerato de una universidad pública estatal. La categoría medular es la de «experiencia educativa» entendiéndola como una actividad reflexiva, orientada bajo los principios de continuidad e interacción que esclarecen el fin de la experiencia educativa: potenciar el crecimiento integral del educando a lo largo de su vida. La metodología que orienta este trabajo es la fenomenología-hermenéutica aplicada a la educación, así como la «investigación sobre la experiencia». A partir de la técnica de análisis de condensación del significado, se encontró que la asignatura de filosofía está constituida por una gama de significados que, en unos casos evidencian y, en otros, ensombrecen su sentido educativo.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de la filosofía, bachillerato, experiencia educativa, estudiantes, profesores de filosofía.

## Introducción

Lo que se expone a continuación es el resultado de una búsqueda sostenida tanto por determinados referentes teóricos y metodológicos, como por una inquietud existencial por parte de la autora. Se trata de un trabajo que, sin saberlo, se inició desde hace más de 10 años. Así, en este periodo de tiempo, se considera no sólo el dedicado de manera autoconsciente a la elaboración de la presente investigación (iniciada en 2016 y concluida en 2022), sino también aquellos años como estudiante preparatoria (de 2007 a 2010), como estudiante de licenciatura (de 2010 a 2014) y como profesora novel de filosofía en bachillerato (de 2015 a 2018).

Y es que, sin ánimo de pretensiones autorreferenciales, sino de esclarecimiento sobre la realización de este trabajo, quien escribe estas líneas se fue envolviendo en un conjunto de vivencias que exigían ser reflexionadas a partir de su significado.

Si al fin y al cabo lo que haremos a lo largo de la investigación es entrar en un encuentro personal con personas y situaciones y hacer emerger las preguntas educativas, todo ello ocurre, lo hacemos en *primera persona*: lo hacemos nosotros y nos pasa a nosotros; y nos ocurrirá en un proceso que supondrá una transformación entre lo que sabíamos y suponíamos, entre cómo nos colocábamos y mirábamos esas situaciones y qué es lo que ahora se nos revela (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 76).

Dejemos en claro que las vivencias a las que aquí hacemos referencia se inscriben en el fenómeno de la educación. Pero todavía más: que el sentido de la educación es puesto de manifiesto, a partir de las experiencias vividas por sus protagonistas. En el caso de la educación formal, identificamos al menos dos de esos protagonistas: estudiantes y profesores. Cada uno de ellos encauza sus acciones, pensamientos y disposiciones con base en un conjunto de determinaciones, entre estas, la prescripción curricular de aquello que los reúne en una institución escolar (expresada, por ejemplo, en documentos básicos como el plan y los programas de estudio), así como la manera en que actualizan o encaran tales directrices en cada situación concreta.

Así, en alusión al título de esta investigación, resulta que una asignatura no se constituye únicamente por su carácter curricular, sino por el significado de las experiencias de estudiantes y profesores, en relación con el sentido del fenómeno educativo. Desde luego, tal significado requiere una elaboración conceptual y no sólo un relato vivencial.

En términos generales, respecto a los trabajos que anteceden esta investigación, nos hemos basado en diversas investigaciones realizadas en la región iberoamericana las cuales permiten adentrarse en la relevancia del sentido educativo de la asignatura de filosofía en bachillerato, como objeto de estudio; además, recuperamos las premisas deweyanas sobre la educación concebida como experiencia, en la que se toma en consideración tanto la experiencia de género educativo, como la de índole antieducativa; y, en cuanto al fundamento metodológico, hemos apoyado esta búsqueda en la fenomenología-hermenéutica, toda vez que nos propusimos indagar las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía, a partir del develamiento de su significado.

En cuanto a los relatos vivenciales, se analizaron once entrevistas a profundidad que fueron realizadas a estudiantes y profesores (entre diciembre de 2017 y mayo de 2018) de un bachillerato público perteneciente a una universidad autónoma mexicana. Lo anterior, fue conducido por las siguientes preguntas: ¿cómo es la experiencia de estudiantes y profesores, suscitada en la asignatura de filosofía? ¿Qué significado devela la experiencia de un estudiante y de un profesor, suscitada en la asignatura de filosofía? ¿Existe algo que constituya el fundamento de dicha experiencia? Y si las planteamos en otros términos, podemos decir: ¿de qué manera se manifiesta el sentido de lo educativo, considerando lo vivido por estudiantes y profesores en la asignatura de filosofía?

Entre tales significados, señalamos, por un lado, los que muestran el sentido de lo educativo: la centralidad del profesor de filosofía al despertar el deseo de saber en

los estudiantes, mediado por el estilo docente que se proyecta a través de la voz, así como por la expresión de este deseo en forma de preguntas planteadas por los estudiantes y el profesor. Con base en estos significados, advertimos que lo educativo se fragua en la vida de estudiantes y profesores en tanto que los introduce en un crecimiento continuo que enriquece su relación con la realidad, a partir del encuentro con los demás, permitiendo un desenvolvimiento fructífero en lo personal, familiar y social.

Y por otro lado, nos encontramos con aquellos significados que ensombrecen el sentido educativo. En este caso, la asignatura de filosofía se vuelve una fuente de creencias cuasi-esotéricas, basadas en un subjetivismo e idealismo radical que se expresa en fórmulas como: «tal cosa es así, porque yo lo creo», o «tú creas la realidad». El aspecto antieducativo que trae consigo este tipo de significados es que el educador-profesor, más que abrir a los estudiantes a la comprensión crítica y profunda de la realidad, mediante la apropiación de las tradiciones de las que forma parte -entre ellas la filosófica-, los instala en un marco restringido a *sus* creencias y convicciones, sin ofrecer razones fundamentales para aceptarlas. En esto queda subrayado el carácter ideológico que puede presentarse en tal asignatura, cerrando la posibilidad del ensanchamiento vital que promueve la filosofía.

Ahora bien, actualmente seguimos atravesando los efectos de toda índole que trajo consigo la pandemia por COVID-19. Tal acontecimiento global no puede resultar indiferente a una investigación sobre lo educativo. No obstante, en estos momentos, no podemos sino ofrecer una palabra que vincule, al menos someramente, los hallazgos de esta investigación con uno de los fenómenos que pronunció aún más las crisis derivadas de la pandemia, a saber: el fenómeno de la posverdad (del que las *fake news* o noticias falsas son una de sus manifestaciones) (Nicolás, 2019; Ostiz, 2019).

De manera puntual, lo que afirmamos es que el ejercicio de la capacidad racional que propicia la filosofía para comprender de manera cada vez más adecuada nuestra relación con la realidad, nos ofrece las condiciones para cribar aquellos aspectos que potencian una forma de vida más plena, no enclaustrada en determinantes que ahoguen el deseo de saber. La puesta en juego de las condiciones que ofrece la filosofía requiere personas dispuestas a enfrentar el desafío de educar. Y una acción educativa en el marco de la asignatura de filosofía se sustenta en juicios abiertos a la complejidad de lo real. De lo contrario, el educador deja de serlo y termina convirtiéndose en algo distinto.

## Descripción del problema

Desde finales de la primera década del siglo XXI el tema de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía ha ido consiguiendo notoriedad en la vida pública, tanto en México como en otros países. Una muestra de ello, a nivel internacional, es el estudio publicado por la UNESCO *La filosofía una escuela de la libertad* (2011), en el que se exponen, entre otros temas, las principales prácticas educativas en el área, los paradigmas imperantes de enseñanza-aprendizaje de la filosofía, así como diversas situaciones problemáticas que urgen la atención de la sociedad en general, de la comunidad filosófica mundial y de las autoridades competentes de cada país. Entre estas situaciones problemáticas está la de la supresión o disolución de la asignatura de filosofía -y afines- en los planes de estudio de la educación media superior.

A este respecto, en México fuimos testigos de la polémica que se suscitó cuando, en 2008, con la puesta en marcha de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) parecía suprimirse la asignatura de filosofía del bachillerato, bajo el argumento de que, al ser una disciplina transversal, su enseñanza atravesaría todas las materias sin la necesidad de contar con un espacio curricular específico. Ante esta postura, múltiples organizaciones civiles, redes de docentes, investigadores, escritores e intelectuales de México y otras partes del mundo se pronunciaron en contra y exigieron que dicha asignatura se mantuviera en el conjunto de las materias de bachillerato, que se fortaleciera su enseñanza ahí donde ya se ofrecía y que se le abrieran otros espacios en donde todavía no estaba presente (Vargas, 2011).

Luego de varios encuentros entre las autoridades correspondientes y algunos miembros de la comunidad filosófica nacional, organizados en el Observatorio Filosófico de México, se publicó en el Diario Oficial de la Federación -en 2012- el Acuerdo 656 en el que se reconocía la enseñanza no sólo de la filosofía, sino de

otras disciplinas cercanas (como la lógica, la estética, la ética y la literatura), como parte de los contenidos a impartirse en el bachillerato; además, se caracterizaron las competencias disciplinares básicas y extendidas del área de humanidades, mostrando las posibilidades formativas de estas asignaturas en el crecimiento de los jóvenes en una realidad compleja. Y, a partir de 2019, se lee en el Artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que, con la finalidad de ofrecer un enfoque integral a los planes y programas de estudio del sistema educativo, se incluirá la enseñanza de la filosofía, así como la de otras ciencias y humanidades.

Ahora bien ¿cuál es la tarea educativa a la que está llamada la filosofía en este contexto? Remitiéndonos al estudio publicado por la UNESCO (2011), nos encontramos con que se tiene registro de la diversidad de prácticas de enseñanza de la filosofía a nivel medio superior y que aquello es objeto de interés porque el carácter educativo de la filosofía se actualiza a partir de la noción de filosofía y del modo en que se concibe su enseñanza por parte no sólo de los docentes, sino de quienes diseñan el curriculum en esta área.

Entre los propósitos que pueden leerse en algunos programas de filosofía de distintas modalidades en el bachillerato mexicano hallamos los siguientes: que los estudiantes ejerciten una actitud racional y reflexiva frente a la vida, para el desarrollo de su autonomía y la forja de relaciones armónicas consigo mismos, con los demás y con su entorno (Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, 2010); que los jóvenes estudiantes se dispongan a la transformación de la realidad, a través del conocimiento de las ideas que constituyen el patrimonio de la tradición filosófica occidental (Secretaría de Educación Pública, 2016); que los estudiantes construyan una cultura para la paz y la tolerancia, mediante la distinción de las perspectivas filosóficas que han ofrecido una respuesta a los problemas del acontecer humano a lo largo del tiempo (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018). Así, puede considerarse que la filosofía, como asignatura escolar

en bachillerato, tiene intenciones educativas propias y en relación con otros campos disciplinares y asignaturas, permitiéndonos afirmar que las posibilidades educativas de la filosofía se configuran, en buena parte, a partir de las determinaciones dadas por el curriculum oficial.

No obstante, la cuestión sobre lo que ocurre en las prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, considerando no sólo el curriculum oficial, también merece nuestra atención. Lo anterior, se enmarca en la distinción entre curriculum oficial o formal y curriculum real, elaborada por algunos pensadores del fenómeno educativo en el ámbito escolar.

El curriculum formal es una imagen de la cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el curriculum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se supone han de originar los aprendizajes (Perrenoud, 1996: 9).

Así, en la asignatura de filosofía tenemos, por un lado, una tradición humanística que merece ser puesta al alcance de los jóvenes, y por otro, la diversidad de experiencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Pero la cuestión se complejiza cuando notamos que entre el curriculum oficial y el real, no existe una relación de continuidad, tal como lo explica Ángel Díaz-Barriga en la videoconferencia *Curriculum en Educación*.

Debemos reconocer la distancia entre currículum formal y real. O sea, el currículum es una hipótesis de trabajo, es un proyecto de trabajo. Pero el currículum solamente puede existir cuando un maestro con su grupo de alumnos, o un grupo de maestros en su escuela, empieza a reinterpretarlo, empieza a asumirlo y, de alguna manera, a reconstruirlo en cada uno de los actores, para poderlo trabajar con los estudiantes. No nos asustemos de que un currículum tenga que ser adecuado a cada situación escolar (Educación Santa Fe, 2014).

Por lo tanto, advertimos que, si lo que nos interesa es el sentido educativo de una asignatura, no basta con identificar los propósitos señalados en los planes y programas de estudio, sino que es necesario indagar en las situaciones concretas

llevadas a cabo por sus principales actores: los profesores y los estudiantes. Lo anterior implica que, en la presente investigación, consideraremos tanto el currículum oficial o formal, como el currículum real. El modo de acceder al primero será identificando los rasgos centrales del plan de estudios de un bachillerato perteneciente a una universidad pública, así como los programas que muestran las directrices didácticas, pedagógicas y disciplinares de la asignatura de filosofía; con respecto a la vía de acceso para el currículum real nos adentraremos en las descripciones de las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en dicha asignatura.

a) La asignatura de filosofía en el Plan de Estudios PRE12 de la Escuela de Bachilleres<sup>1</sup>

El documento de Reestructuración del Plan de Estudios PRE12 de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ, 2016) caracteriza el proceso formativo en este bachillerato bajo los siguientes dos aspectos: propedéutico y general. “Es propedéutico, en tanto que forma al alumno para iniciar estudios de nivel licenciatura, y general, porque le proporciona una madurez intelectual y personal que le permite enfrentar y resolver los problemas cotidianos

---

<sup>1</sup> Sabemos que el Plan de Estudios PRE12 ha sido actualizado por el Plan de Estudios PRE19, en consonancia con la política educativa a nivel nacional cristalizada -entre otros documentos- en el Modelo Educativo de Educación Obligatoria y en el Modelo Educativo Universitario (Cfr. EBA-UAQ, 2019: 10), así como con las exigencias del momento histórico en el que nos encontramos, entre las que cabe destacar: la integración de una perspectiva de género en la vida cultural a nivel nacional e internacional, un enfoque de sustentabilidad para el cuidado del medio ambiente y la promoción de los derechos humanos a nivel global. No obstante, encontramos pertinente seguir apoyando la presente investigación (sobre las experiencias de profesores y estudiantes en la asignatura de filosofía) en el PRE12, por las siguientes razones: a) una concordancia cronológica: varios elementos descriptivos del problema y las entrevistas a estudiantes y profesores se recabaron entre 2017 y 2018, es decir, bajo la organización curricular del PRE2012, por lo que sería inadecuado comprender las referencias de nuestros actores desde un marco curricular distinto al que se alude en su momento; y b) una relación fundamental entre los objetivos del PRE12 y del PRE19: al leer los objetivos generales de cada documento, así como los objetivos propios de los programas de Filosofía I y II, puede suponerse una continuidad sustancial, ya que caracterizan los propósitos formativos bajo los mismos aspectos (propedéutico y general), se mantiene el enfoque inter y multidisciplinar, y -en cuanto a las asignaturas de Filosofía I y II (tanto en el PRE12 como en el PRE19)- se subraya la transversalidad con respecto a la formación integral del estudiante, así como el lugar central que se establece para cada estudiante con el fin de que, a través de la filosofía, ejercite una actitud crítica y reflexiva que favorezca el desarrollo de su autonomía, considerando el contexto de relaciones del que el estudiante forma parte. Aun así, en lo que sigue, señalaremos algunos aspectos puntuales que introducen una novedad entre uno y otro plan de estudios.

que le presenta la vida” (2016: 3)<sup>2</sup>. Cada asignatura de ese Plan de Estudios debe dar cuenta de esos aspectos formativos y coadyuvar a la realización de estos.

Además, el Plan de Estudios de la Escuela de Bachilleres está compuesto por 5 ejes de formación académica, a saber: Matemático y de Razonamiento, Lenguaje y Comunicación, Humanístico y Social, Ciencias Naturales y Experimentales, así como el de Formación Personal. En el eje Humanístico y Social se incluyen las asignaturas de Lógica I y II, Filosofía I y II, Arte y Estética, Formación Cívica y Ética, entre otras<sup>3</sup>.

En cada uno de los seis semestres de duración de este Plan de Estudios, se imparte, respectivamente, una de estas asignaturas. La asignatura de Filosofía I se imparte en tercer semestre y la de Filosofía II en cuarto semestre. La carga horaria, en cada una de las materias señaladas es de cinco horas semanales. En relación con las posibilidades que ofrece la filosofía dentro del Plan de Estudios, se afirma que

La Filosofía permite al alumno utilizar las herramientas, principios, conocimientos y métodos en las diferentes áreas curriculares de forma inter y multidisciplinaria, con la finalidad de relacionar los motivos y propósitos generales de cada una de las asignaturas en el proceso de su enseñanza-aprendizaje (EBA-UAQ, 2016: 18)<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> En el PRE19 se incluyen algunas adiciones a los rasgos característicos del proceso formativo en bachillerato, por ejemplo, que la formación del estudiante se encamina no sólo a los estudios de nivel licenciatura, sino del nivel técnico superior, una mención a las herramientas emocionales como elementos que procuran una madurez en el estudiante, así como una referencia que vincula este momento formativo con la cultura en sentido amplio: “Es propedéutico, en tanto que prepara al alumnado para continuar sus estudios de nivel técnico superior o licenciatura, además si así lo decide, dedicarse a una ocupación; y general, porque le ayuda a proveerse de las herramientas intelectuales y emocionales para alcanzar una madurez integral que le permita enfrentar y resolver los problemas cotidianos que se le presentan en la vida. La Escuela de Bachilleres (EBA-UAQ) proporciona al estudiante una cultura básica, es decir, una formación para que amplíe y profundice sus conocimientos en el futuro inmediato y esté en condición de acceder, comprender y apreciar la cultura nacional y universal” (EBA-UAQ, 2019: 9).

<sup>3</sup> En el PRE19 se distingue el eje de formación de Humanidades del eje de Ciencias Sociales, por lo que a partir del diseño e implementación de este Plan de Estudios se consideran seis ejes formativos y no cinco, como en el PRE12. Tanto Humanidades como Ciencias Sociales formaban parte de un mismo eje de formación en el PRE12. De manera particular, en el PRE19, el eje formativo de Humanidades se integra por las asignaturas: Lógica I y II, Filosofía I y II, Arte y Estética, y Formación Cívica y Ética; y el de Ciencias Sociales por las asignaturas de: Historia I, Historia II, Historia III, Sociología, Derecho y Economía (Cfr. EBA-UAQ, 2019: 48-49).

<sup>4</sup> Si bien en el documento del PRE19 no parece distinguirse de manera especial a la filosofía, como se hizo en el PRE12, se señalan las competencias disciplinares básicas del eje de Humanidades. Además, en los

De lo que parece desprenderse que el papel de la asignatura de filosofía dentro del Plan de Estudios es el de hacer posible que el estudiante articule los conocimientos, las habilidades y las finalidades de las diferentes asignaturas que estructuran este Plan de Estudios. Desde estas consideraciones, parece sugerirse una función transversal de la filosofía en el proceso formativo del bachillerato.

Ante esta función, cabe la pregunta ¿tiene la asignatura de filosofía un propósito no sólo transversal, sino dirigido específicamente a la propia asignatura? De acuerdo con el Programa de Filosofía I de la Escuela de Bachilleres, la respuesta es afirmativa y consiste en lo siguiente

El propósito central de los programas de Filosofía es que, al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantengan [sic] firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social (EBA-UAQ, 2010: 3)<sup>5</sup>.

Notemos que se trata de una finalidad que apunta a una dimensión de la persona misma, en tanto que busca ejercitar el posicionamiento analítico, crítico, racional y reflexivo del estudiante frente al mundo y en la relación con quienes convive. De ahí que el proceso educativo en esta asignatura debe implicar al propio estudiante como alguien dispuesto a pensar la realidad en la que se encuentra. En concordancia con lo anterior, leemos en el mismo Programa de Estudios que “La actividad filosófica

---

programas de Filosofía I y II del PRE19 se indican las competencias disciplinares extendidas del mismo eje. Lo que permite suponer que se mantiene tanto el carácter transversal como específico de la filosofía en el bachillerato, a partir de las competencias básicas y extendidas del eje de Humanidades.

<sup>5</sup> En los Programas de Filosofía I y Filosofía II del PRE19 ya no se encuentra un propósito común para ambas asignaturas. En todo caso, lo que hallamos es el propósito del eje formativo de Humanidades que, como ya indicamos, integra también otras materias. El propósito de Humanidades consiste en: “Que el estudiante aprenda a pensar por iniciativa propia e interprete, aprecie y produzca obras artísticas y científicas que le permitan percibir de forma crítica, reflexiva y creativa la realidad individual y social desde un enfoque interdisciplinar, de perspectiva de género y compromiso social sustentable.” (EBA-UAQ, 2019: 44) Por bien que el propósito del eje de Humanidades (PRE19) no mantenga una correspondencia literal con el propósito común de Filosofía I y II (EBA-UAQ, 2010), consideramos que tampoco lo contradice, sino que más bien lo actualiza, al incorporar algunos rasgos importantes del contexto social y global que vivimos desde hace varias décadas: trabajo interdisciplinar, perspectiva de género y compromiso sustentable.

conlleva una actitud de auto reflexión [sic] y de compromiso social y existencial del alumno.” (EBA-UAQ, 2010: 4)

Es así que encontramos en aquellas referencias de tipo curricular una forma de concebir a la filosofía dentro del bachillerato: una disciplina desde la cual se puede contribuir, de manera integral, a la formación personal del estudiante; una orientación propia para el proceso de enseñanza-aprendizaje: basada en una estrecha relación con lo que se estudia en otras materias; dirigida por un cometido que los estudiantes han de protagonizar: enlazar sus aprendizajes provenientes de múltiples asignaturas, de cara a un desarrollo integral de sí mismo; así como una manera de entender la actividad filosófica en la vida personal de quienes la procuran, caracterizada por una disposición a la autorreflexión y al compromiso, a nivel personal y comunitario.

Ante estos elementos, de tipo prescriptivo, respecto al objetivo y modo de entender el lugar propio de la asignatura de filosofía en bachillerato, podemos plantearnos la pregunta *¿cómo debería ser* la experiencia educativa suscitada en tal asignatura con miras a la realización de su objetivo? De momento podemos afirmar que, al hablar de la formación filosófica de los estudiantes de preparatoria, se vuelve indispensable hacer notar la necesidad de que ellos mismos se asuman como participantes activos de su propia formación y que su experiencia en las asignaturas de filosofía enriquezca su forma de posicionarse críticamente en la realidad.

Sin embargo *¿qué es lo que sucede* en la asignatura de filosofía? *¿Cómo suele ser* el proceso educativo en esa asignatura? *¿De qué manera* un estudiante de preparatoria asume su participación en dicha materia? *¿Cómo es* la experiencia de un estudiante de bachillerato en la asignatura de filosofía? En definitiva, si se les preguntara a los estudiantes *cómo es* su experiencia en las asignaturas de filosofía *¿qué dirían* al respecto? *¿Qué elementos* relacionados con la finalidad y el proceso educativo en la materia formarían parte de su descripción? *¿Qué concepciones* o

supuestos sobre la filosofía, su enseñanza y aprendizaje en el bachillerato podrían inferirse de las descripciones de los estudiantes?

Ante estas interrogantes, una modalidad de indagación consiste en escuchar lo que los estudiantes *dicen* sobre su experiencia vivida en la asignatura de filosofía. Ante esto podríamos cuestionarnos ¿es legítimo equiparar *lo que sucede en la asignatura de filosofía* con la experiencia *relatada* por alguien que la vivió «desde dentro»? Aquí ya encontramos un indicio de lo que conlleva una investigación de la experiencia educativa, desde una consideración firme con el fenómeno: “Porque el propósito del relato de la experiencia no es que equivalga a la experiencia, sino que nos ponga en disposición de ampliar el sentido de lo educativo y de vivir nuestras experiencias” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 82).

Por otra parte, consideramos que lo que los profesores puedan relatar también tiene cabida en una investigación como esta, pues son ellos quienes protagonizan, junto con los estudiantes, la realización de los referentes curriculares señalados. En lo que sigue, haremos un breve recuento de lo que los estudiantes han dicho -de manera informal- sobre las experiencias vividas en la asignatura de filosofía, así como de lo que algunos profesores han expresado acerca de lo suscitado por la misma asignatura.

#### b) Breve recuento de comentarios de estudiantes sobre la asignatura de filosofía

Cuando me encuentro con estudiantes de la preparatoria con quienes trabajé en semestres anteriores, suelo escuchar sus comentarios sobre cómo es su experiencia en la asignatura de filosofía. Y cada vez que me comparten lo que viven en esa asignatura, encuentro expresiones valiosas sobre lo que han vivido y cómo lo han vivido.

A algunos les he oído decir que resulta fatigoso exponer, a lo largo del semestre, los temas del programa, así como proponer actividades para revisar el tema que ellos mismos presentaron. También me han dicho que se sienten inconformes con una forma de trabajo como esta, pues les parece que no hay una guía por parte del profesor: ni en la revisión del trabajo de los estudiantes, ni en la distribución del tiempo destinado a cada tema (comentan que en una semana han llegado a exponer a varios filósofos).

En una ocasión, por ejemplo, un par de estudiantes me pidió que les apoyara en la elaboración de una exposición para la clase de Filosofía II. Ambas se mostraban dispuestas a estudiar al filósofo que expondrían. Cuando me presentaron el material que diseñaron para su exposición, me llamó la atención dos cosas: la primera, fue la cantidad de texto que desbordaba cada una de las diapositivas que prepararon para su exposición, y la segunda, una imagen que caricaturizaba al filósofo que presentarían.

En relación con lo primero, fuimos sintetizando la información con tal de mostrar sólo las ideas principales, pero las estudiantes se mostraban temerosas en cuanto a si eso merecería el visto bueno del profesor. De lo que pude advertir que una de sus principales preocupaciones radicaba en la aprobación del maestro, y no tanto en apropiarse -de manera sintética- las ideas del filósofo que les correspondía exponer.

Con respecto a la imagen caricaturizada del filósofo, se trataba del rostro de ese pensador colocado en un cuerpo semidesnudo y recostado sobre una superficie plana, recibiendo golpes en las nalgas por parte de una mujer (prima del filósofo en cuestión con la que -supuestamente- había tenido algunos encuentros amorosos). Este par de estudiantes, ante mi pregunta por las razones que les había llevado a colocar esa imagen, respondieron que si no incluían algo así en la exposición, sus compañeros no prestarían atención y se dedicarían a hacer otras cosas en la clase.

Frente a esto, las interrogantes que me formulé fueron: ¿qué está ocurriendo en la asignatura de filosofía en bachillerato? ¿Por qué parece que la atención y la preocupación de algunos estudiantes se enfoca en la aceptación del profesor y no tanto en hacer suyas las ideas de los filósofos a revisar? ¿Qué les llevó a inferir que la mejor manera de llamar la atención de sus compañeros, durante una exposición escolar, es exhibiendo ilustraciones burlescas? Como veremos más adelante, estas preguntas (y las que vienen) serán retomadas para delimitar el problema que suscita esta investigación.

Al conversar con otros estudiantes, me han dicho que en la clase de filosofía ordinariamente leen en voz alta una antología de historia de la filosofía elaborado por el profesor, acompañado de la intervención del profesor o de algún estudiante que expresa sus preguntas sobre lo leído, así como comentarios al respecto. Estos estudiantes señalan que les gusta la clase, porque el profesor «los hace pensar».

Aunado a esa clase, me han contado que, en ocasiones, cuando algún estudiante muestra una perspectiva diferente a la del profesor, éste desdeña la postura de aquél, señalando su ignorancia en el asunto, a través de frases como: «todavía estás chavo para comprenderlo». Esta última expresión, junto con la de que el profesor «los hace pensar», al no ser evidente sus respectivos significados, sería adecuado preguntar ¿qué significan tales frases, desde sus consideraciones como jóvenes estudiantes de preparatoria, en alusión a la asignatura de filosofía?

Además, estos estudiantes también han expresado que en la clase de filosofía el profesor les habla de temas que les parecen interesantes, tales como: «las dimensiones o universos paralelos», «la glándula pineal como vía de acceso al conocimiento de dimensiones paralelas a la realidad», o «las vidas pasadas de una persona que le hacen ser quien es en esta vida». Dicen que el profesor suele recurrir a la ejemplificación de esos temas por medio de personajes de cómics o

contándoles anécdotas de su vida personal, lo cual aumenta su interés por la clase de filosofía.

Incluso los comentarios de estos mismos estudiantes, al comparar la clase de Filosofía II, descrita sucintamente en el párrafo anterior, con la de Filosofía I (que fue impartida por otro profesor), advierten diferencias que han expresado en los siguientes términos: «el profe de Filosofía I no era filósofo, no sé qué era, la clase era rara, no me gustaba»; «en Filosofía I, el profesor no sabía de lo que hablaba, confundía unos filósofos con otros y en el examen hacía preguntas como de 'escribe los nombres de los sofistas' o 'quién dijo tal frase'. Hasta que llegué a Filosofía II comprendí la importancia de los temas de Filosofía I».

Con relación a este último punto es importante destacar que tal «cambio de perspectiva» en los estudiantes -en el sentido de que anteriormente no les parecía relevante la asignatura de Filosofía I, sino hasta que cursaron Filosofía II- haya sido posible aun cuando en la clase de Filosofía II los temas que destacan son los mencionados en las últimas líneas del penúltimo párrafo (las dimensiones paralelas, las vidas pasadas de una persona, la glándula pineal y su conexión con otros mundos).

Las preguntas que emergen en este punto son ¿qué justifica que un profesor pueda tratar temas como los señalados, durante la clase de filosofía? Es claro que no forman parte del contenido temático establecido en el programa, pero ¿con base en qué, tal o cual profesor, no sólo puede integrar temas que considera relevantes para la materia, sino eximirse de argumentar el fundamento disciplinar y la pertinencia de estos? En casos como este ¿basta con el parecer personal del profesor, es decir, con sus preferencias ideológicas?

Por otro lado, algunos estudiantes me han contado que durante la clase de filosofía (con un profesor distinto a los que ya referimos) el profesor les explica un tema que,

en algún momento, complementa con la lectura de poesía y de textos de literatura. Estos estudiantes, al inicio del semestre, me hablaban con un tono entusiasta de la materia de filosofía, pero al cabo de unos meses empleaban más bien un tono de fastidio, originado por la «poca interacción» que el profesor fomenta en la clase.

Algunos de ellos, al encontrarnos en una de las jardineras de la preparatoria, me platicaron que regularmente es difícil escuchar al profesor, ya que hay compañeros en el salón que hacen demasiado ruido (maximizado por el anuncio del fin de la jornada escolar). Al preguntarles qué hace el profesor al respecto, respondieron más o menos en los siguientes términos: «nada, él dice que no le molesta que hagan ruido. Les ha dicho que si prefieren no entrar a la clase, que no lo hagan. Pero nosotros creemos que sí le molesta».

A partir de este recuento de lo que los estudiantes me comunican en los pasillos o patios de la preparatoria sobre algunas experiencias suscitadas en la asignatura de filosofía, podemos encontrar una observación más o menos atenta a lo que el profesor hace en cada una de las clases, alguna mención de lo que les gusta y de lo que no, así como de lo que les preocupa o les interesa en relación con la asignatura. En todo caso, el profesor de filosofía ocupa un lugar relevante en sus comentarios. Y si las acciones del profesor son consideradas por los estudiantes cada vez que me hablan de la asignatura de filosofía, eso parece indicar la pertinencia de indagar en lo que los profesores dicen con relación a la misma.

c) Breve revisión de los comentarios de algunos profesores sobre la asignatura de filosofía

Para mostrar algunas cuestiones que podrían ayudar a adentrarnos en lo que los profesores expresan sobre la asignatura de filosofía, hablaré de tres acontecimientos que se presentaron hace tiempo con tres profesores de preparatoria. Por cierto, a diferencia de los tonos y de los momentos de encuentro entre los estudiantes y yo, los profesores, más bien, suelen hablar de la clase de

filosofía a partir de lo que hacen otros profesores, pero pocas veces en primera persona. El primero de ellos ocurrió cuando participé en el diseño y ejecución de un curso-taller sobre práctica docente en filosofía, dirigido a profesores de educación media superior, y los otros dos sucedieron con dos profesores de filosofía del plantel de bachillerato en el que me encontraba trabajando.

Sobre el primer acontecimiento diremos que, entre las actividades realizadas en el curso-taller, una consistió en compartir una experiencia grata de enseñanza de la filosofía. Aún conservo la hoja de trabajo de un profesor que afirma que, al inicio del curso de Filosofía I, hace con el grupo de estudiantes un «ejercicio de meditación y viaje mental para abrir la mente». En este caso, es pertinente para una investigación como esta indagar en la concepción de filosofía que tiene ese profesor, sus consideraciones sobre la finalidad de una formación filosófica en los estudiantes de bachillerato, así como algunas orientaciones didácticas que pone en juego en la clase de filosofía.

El segundo acontecimiento es la recriminación que hace tiempo me hizo, de manera directa, un profesor de filosofía sobre la forma en la que yo concebía a la filosofía. Él aseguraba que yo tenía una idea de la filosofía que categorizó como «materialista». Al expresar su comentario no parecía mostrar una apertura para preguntarme cuál era la concepción de filosofía que yo tenía, o qué aspectos consideraba relevantes en una concepción en torno a la filosofía y su sentido formativo en bachillerato. En lugar de eso, él daba por hecho su creencia, no sólo sobre lo que él aseguraba que era mi noción de filosofía, sino sobre qué concepción sobre la filosofía es la que debería ser enseñada a los estudiantes de bachillerato (que, evidentemente, no era aquella que le sirvió para tal reclamo) y que, quizás, coincide con la que él sostiene.

A partir de este breve episodio, de manera similar a lo que ya mencionamos en el caso del primer profesor, parece relevante rescatar: qué concepción de filosofía

sostiene un profesor en relación a la práctica educativa en bachillerato, por qué considera que la concepción de filosofía que él tiene debería ser enseñada a los estudiantes de preparatoria, cuál considera que es la finalidad de una formación filosófica en los estudiantes de bachillerato y de qué forma se relaciona su concepción de filosofía con la finalidad formativa en los estudiantes de preparatoria.

El tercer acontecimiento se desarrolló en una conversación entre un profesor de filosofía y yo, pero teniendo como referente a otra profesora. Me dijo que ella suele impartir la asignatura de filosofía, en el plantel de bachillerato, pidiendo a los estudiantes que expongan los temas que vienen en el programa. Bajo esa forma de trabajo, la profesora organiza todo el semestre. Agregó que ha habido ocasiones en las que, en una sola semana, los estudiantes exponen a Sócrates, a Platón y a Aristóteles «como si fueran una misma escuela», según me dijo. También afirmó que sabe de la forma de trabajo de esa profesora, a través de los estudiantes.

Además, tanto él como la profesora de filosofía le dan clases al mismo grupo durante un semestre. También añadió que, frecuentemente, algunos estudiantes de ese grupo le hacen preguntas sobre las ideas de algún filósofo y él, en varias ocasiones, les ha recomendado material de lectura que, incluso, han revisado juntos en la clase que él imparte (que no es de filosofía). Luego mencionó que una parte de ese material de lectura es el que el profesor estudió en la licenciatura en filosofía.

Al preguntarle qué comentarios expresan los estudiantes luego de revisar determinado tema o autor de filosofía, me respondió que le piden que sea él quien les dé la clase de filosofía. También le pregunté si sabía qué formación tiene la profesora en cuestión, me contestó que sí, que alguna vez vio su *curriculum vitae* y que le pareció impresionante. Recuerda haber leído que la profesora estudió filosofía y que cursó un doctorado en pedagogía o en filosofía «o algo parecido», dijo.

Enseguida le pregunté la razón por la que esa profesora, teniendo la formación que tiene -según el profesor con quien conversé-, no trabajaba con los estudiantes de una manera diferente. Su respuesta fue que esa profesora «ya se había quedado en la nube». De eso interpreto que, según él, la profesora de filosofía se había enfrascado en una concepción de la filosofía y de lo que es trabajar con estudiantes de preparatoria, sin contextualizar esas concepciones en el nivel educativo en cuestión.

Cuando le hice saber al profesor que me interesaba preguntarle a la profesora su concepción sobre la filosofía, sobre la finalidad formativa de esa asignatura en bachillerato, sobre las razones por las que ella optaba por esa forma de trabajo, entre otras cuestiones, el profesor soltó una carcajada y afirmó que lo que ella creyera sobre la filosofía en el bachillerato no tenía importancia.

El acontecimiento narrado, particularmente la última parte, me permitió vislumbrar la posibilidad de que al asumir una postura de indagación, de comprensión, hacia las consideraciones de los profesores de filosofía sobre su experiencia en la asignatura de filosofía, podríamos acceder a una descripción sobre lo que se vive en esta asignatura de bachillerato, desde la voz de uno de los principales protagonistas: el profesor de filosofía.

Entre los comentarios expuestos de manera sucinta, tanto de los estudiantes, como de los profesores, advierto que hay una fuente importante de expresiones acerca de la asignatura de filosofía que pueden ser sistematizadas con el fin de describir las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en tal asignatura. En este sentido, el marco curricular de la asignatura ha de ser tomado en cuenta, como hicimos al inicio de este apartado, pero notemos que, al interesarnos en cómo es la experiencia de los estudiantes y profesores, se vuelve necesario escuchar y ahondar en lo que dicen al respecto.

En la siguiente tabla (tabla 1) concentramos las dimensiones y las preguntas según lo expuesto hasta aquí. En cuanto a las dimensiones, hemos indicado dos: una de tipo “institucional” que se refiere a las directrices curriculares establecidas en los documentos programáticos del bachillerato, así como de las asignaturas de Filosofía I y II; la otra dimensión la hemos denominado “experiencial”, en alusión a lo que estudiantes y profesores comentan de manera informal acerca de lo que han vivido en la clase de filosofía. Cabe señalar que las preguntas que hemos incluido en dicha tabla se irán ordenando hasta establecer aquellas que son fundamentales para orientar la presente investigación.

Tabla 1

Experiencias suscitadas en la asignatura de Filosofía en Bachillerato		
Dimensión curricular e institucional	Dimensión experiencial (orientada por la dimensión curricular)	
Plan y programa de estudios	Comentarios de estudiantes	Comentarios de profesores
Preguntas que abren la posibilidad de una comprensión acerca de la experiencia		
<p>¿Cómo <i>debería ser</i> la experiencia en las asignaturas de filosofía para que se logre el objetivo de dichos programas?</p> <p>¿Cómo <i>suele ser</i> el proceso educativo en esa asignatura? Si se les preguntara a los estudiantes cómo es su experiencia en las asignaturas de filosofía ¿qué <i>dirían</i> al respecto?</p>	<p>¿Qué <i>está ocurriendo</i> en la asignatura de filosofía en bachillerato?</p> <p>¿Cómo es la experiencia de un estudiante de bachillerato en la asignatura de filosofía?</p> <p>¿De qué manera un estudiante de preparatoria asume su participación en dicha materia?</p> <p>¿Qué les interesa, agrada y preocupa a los estudiantes respecto a la clase de filosofía?</p> <p>¿Por qué <i>parece que</i> la atención y la preocupación de algunos estudiantes se enfoca en la aceptación del profesor y no tanto en hacer suyas las ideas de los filósofos a revisar? ¿Qué les lleva a inferir que la mejor manera de</p>	<p>¿Cuál es la concepción de filosofía que tiene el profesor de filosofía en bachillerato?</p> <p>¿Por qué considera que la concepción de filosofía que él sostiene debería ser enseñada a los estudiantes de preparatoria?</p> <p>¿Qué consideraciones tiene sobre la finalidad de la formación filosófica</p>

<p>¿Qué elementos relacionados con la finalidad y el proceso educativo de la materia formarían parte de su descripción?</p> <p>¿Qué concepciones o supuestos sobre la filosofía, su enseñanza y su aprendizaje en el bachillerato podrían inferirse de las descripciones de los estudiantes?</p>	<p>llamar la atención de sus compañeros, durante una exposición escolar, es exhibiendo ilustraciones burlescas?</p> <p>¿Qué significa, desde sus consideraciones como joven estudiante de preparatoria, que la clase de filosofía “los hace pensar” o que pueden no comprender un tema a la manera en que lo hace un profesor “porque están chavos”?</p> <p>¿Con base en qué, tal o cual profesor, no sólo puede integrar temas que considera relevantes para la materia, sino eximirse de mostrar el fundamento disciplinar y la pertinencia de temas que no son notoriamente reconocidos por la tradición disciplinar que enseña? En casos como este ¿basta con el “parecer personal” del profesor, es decir, con sus preferencias ideológicas?</p>	<p>de los estudiantes en bachillerato?</p> <p>¿Cómo se relaciona su concepción de filosofía con la finalidad de la formación de los estudiantes en preparatoria?</p> <p>¿Cuáles son algunas orientaciones didácticas que pone en juego en la clase de filosofía?</p>
--	---	--

Fuente: elaboración propia (2021)

d) Un par de experiencias en primera persona: la estudiante y la profesora de filosofía

En el diseño de la presente investigación, no podemos dejar de lado la experiencia de quien lleva a cabo esta búsqueda. Pues, precisamente, las experiencias suscitadas en la asignatura de filosofía, primero como estudiante y luego como profesora, ofrecen la posibilidad de realizar la investigación desde un punto de partida existencial y teórico-metodológico: se trata de experiencias vividas en primera persona que reclaman ser comprendidas de manera sistemática.

Vale la pena subrayar que la descripción de lo vivido en primera persona es un modo de aproximación a la experiencia educativa, una preparación, mas no un punto de llegada. Su importancia reside en que posibilita una apertura a las

experiencias que otras personas pueden tener acerca del mismo fenómeno (el de la educación en este caso), aguzando los oídos a los temas y significados de la experiencia que, si bien fue vivida de una manera distinta a la propia, nos lleva a identificar aspectos estructurales sobre el mismo fenómeno.

Esto nos permite ir percibiendo aspectos probablemente presentes en otras experiencias, pero también nos prepara para la percepción, para estar atentos a las significaciones sutiles que están enmarañadas entre las cuestiones relatadas, y para ir encontrando el tono receptivo y reflexivo con el que aproximarnos a otras experiencias (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 78).

Además, esto ha sido así porque -como dijimos al mostrar algunos acontecimientos vividos con algunos profesores de filosofía-, no es común que tengamos noticias sobre la experiencia de un profesor en primera persona. Por eso, consideramos pertinente retomar lo que Contreras y Pérez de Lara afirman sobre el «hablar desde sí» como punto de partida de una investigación centrada en la experiencia.

Hablar desde sí significa que lo que se cuenta pasa por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, conciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar en lucidez, al tener más conciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos (2013: 77).

De esta manera buscamos dejar en claro desde dónde se realiza y concibe la presente investigación: un recorrido fundado tanto en una base teórica y metodológica, pero también experiencial. Se trata de un esfuerzo por mantener unidos el pensamiento y la vida, evitando las abstracciones conceptuales que paralizan la acción, así como las vivencias inerciales que esterilizan el pensar.

Así pues, las descripciones que se encontrarán en primera persona serán primero como profesora de filosofía en bachillerato (en dos momentos distintos), luego, como estudiante de la asignatura de filosofía en bachillerato y como estudiante en la licenciatura en filosofía. A partir de estas descripciones se desprenderán diversas preguntas en torno a la dimensión experiencial de la asignatura de filosofía, tal como se verá hacia el final de este apartado.

i) El inicio de un camino hacia la enseñanza de la filosofía en bachillerato

Desde que me llamaron de uno de los planteles de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro para impartir clases de Filosofía a un grupo de tercer semestre intuí que la complejidad para trabajar tal disciplina con estudiantes de preparatoria sería vivida a cada paso. La complejidad vivida consistió en movimientos radicales que me llevaban por caminos insospechados, en direcciones impensadas, pero con la finalidad de acercarnos a la filosofía. O al menos eso es lo que pretendía.

Hablo de complejidad, en tanto que se entretrejieron varias rutas, al principio de manera confusa y después decepcionante: por un lado, la ruta que yo ya traía predeterminada a partir de mi propia formación filosófica durante la licenciatura, incluso en la preparatoria; por otro lado, las transitadas por los estudiantes a lo largo de su formación escolar, particularmente en la preparatoria; además, aquellas prescritas por los programas de estudio de la asignatura de filosofía en este bachillerato; así como las rutas recorridas por otros profesores y estudiantes de este bachillerato, especialmente en la asignatura de filosofía.

Después de unos meses de haber iniciado las clases, lo que había sido una intuición se convirtió en una vivencia: efectivamente la asignatura de Filosofía era un gran desafío. Cada vez que planeaba la clase me percataba de que (aun cuando leyera por mi parte, sintetizara las ideas principales de algún texto y diseñara alguna actividad para trabajar con los estudiantes) para que la clase fuera más allá de la repetición de las ideas principales de algún filósofo (o sistema, o corriente filosófica), cada uno de quienes participábamos en la clase *debíamos hacer algo más* para adentrarnos, profundizar, acercarnos a la filosofía. Hasta este momento, la ruta que yo ya tenía trazada y predefinida empezaba a mostrarse incompleta, carente de algo, deficiente.

Por bien que fomentara en cada clase que los estudiantes participaran activamente, ya sea expresando sus puntos de vista sobre el tema, relacionando lo que

revisábamos en la clase con su vida diaria, o planteando preguntas, noté que ellos no parecían estar dispuestos a hacerlo. Luego, yo vivía la clase con mucha tensión pues, por una parte, sentía un gran peso al momento de presentarles a un filósofo o algún tema, y pasaban por mi cabeza preguntas como: ¿Estoy segura de que estas son las afirmaciones principales que corresponden a tal filósofo? ¿Estoy haciendo hincapié en las razones en las que se sostienen aquellas afirmaciones? ¿Estoy relacionando acertadamente unas ideas con otras? ¿Lo que estoy diciendo corresponde con lo que venía en los libros consultados?

Incluso hubo momentos en los que esperaba que mi memoria funcionara de la mejor manera posible para que pudiera mostrarles a los estudiantes todo lo que yo había leído sobre el filósofo en cuestión. Me preocupaba que el camino que yo tenía preconcebido como *el camino deseable hacia la filosofía* no estaba siendo recorrido por los estudiantes, peor aún: parecía que ellos no se disponían a recorrerlo, por lo que me abrumaba a mí misma con aquellas interrogantes que examinaban si los estaba encaminando adecuadamente hacia la filosofía.

Por otra parte, mi forma de «provocar» a los estudiantes para que participaran durante la clase era criticando o señalando su falta de participación. Al fin y al cabo durante mi formación en la licenciatura en filosofía, algunos profesores solían emplear ese tipo de «recursos» (frases y tonos). Recuerdo que a los estudiantes de la preparatoria yo les decía cosas como: «entiendo que algunos no quieran pensar, no estamos acostumbrados a hacerlo, pero quien sí se compromete a hacerlo, quien sí va siguiendo lo que se comenta en la clase, sale del salón hasta con dolor de cabeza». Sin duda, algunos de los estudiantes tomaban esto como un insulto o una ofensa. Pues tenía el supuesto implícito de que ellos no pensaban, o no -por lo menos- en ese momento.

Otro punto importante es que ese grupo de tercer semestre había estado trabajando en los últimos años con profesores conocidos en la preparatoria como «barcos, pero buena onda», es decir, que solían conducir las clases cierto bajo cierto carácter de

distensión, con poca o nula exigencia respecto a las actividades de aprendizaje. A estos profesores los estudiantes tenían en gran estima. Yo, sin saberlo hasta ahora, representaba para ellos una profesora estricta y cerrada a experimentar con ellos los ratos de diversión que sí habían pasado con sus otros profesores, invirtiendo tiempo para relacionarse «como amigos», aun a costa del estudio de los temas de la clase.

El grupo de jóvenes estudiantes tenía, al igual que yo, una ruta preconcebida como la deseable en su trayectoria escolar, sólo que la de ellos consistía en privilegiar ante todo una relación «como de amistad» con el profesor, dejando a un lado los conocimientos de la disciplina a estudiar. Pero esa ruta, precisamente, contradecía la que yo había diseñado con anticipación, pues no consideraba como algo importante relacionarme con los estudiantes, haciendo como si fuera su amiga, y menos aún si ello se realizaba en detrimento del acercamiento a la filosofía, tal como lo consideraba.

En algún momento una de las autoridades académicas de la preparatoria habló conmigo, de manera atenta, para decirme que «el grupo» había pedido que se les cambiara de profesor en la clase de filosofía. Él les indicó que, en primer lugar, debían hablar con su profesora para hacer acuerdos para que la clase fuera diferente, si ésta no les gustaba. Y que si no se lograban tales acuerdos, entonces podía ser un mediador más activo entre los estudiantes y yo.

En ese momento, advertí que había una distancia entre el camino andado por ese grupo de estudiantes de preparatoria y por el que yo misma había recorrido (primero, como estudiante de la asignatura de filosofía en bachillerato, después como estudiante de la licenciatura en filosofía y, por último, como profesora de filosofía en la misma preparatoria): ellos y ellas pedían que alguien más los acompañara, pues el camino por el que yo les estaba llevando no se parecía al que ya habían recorrido y que estaban habituados (y, al parecer, más que dispuestos) a recorrer.

A partir de ese momento, con resignación y en una actitud de no concederles la importancia que yo les daba a los estudiantes de la clase de filosofía, opté por hacer lo que ellos pedían: «ser relajada» y no exigirles que trabajaran, sino ver películas, jugar y llevar a cabo otras dinámicas con el único propósito de «hacer las clases divertidas». En pocas palabras, sentía que era como «hacerme a la forma» de los profesores a los que ellos estaban acostumbrados.

Detrás de todo y en lo profundo sentía decepción hacia esos jóvenes, puesto que desde mi perspectiva ellos se hallaban determinados a *un* camino que no les permitía abrirse a otras posibilidades. Pero, justo ahora, empezaba a notar que esta apreciación también encajaba con mi propia forma de caminar y de percibir el camino hacia la actividad filosófica centrada ahora en las clases de bachillerato. Sólo que en mi caso, el camino que no me permitía abrirme a otras posibilidades era el de mi propia formación filosófica. Sobre esta experiencia de formación hablaré más adelante.

En uno de esos días, coincidió que una estudiante -que había sido miembro de un grupo con el que trabajé en la realización de mis prácticas profesionales años atrás- iba a visitar a una amiga que tenía en el grupo de la clase de filosofía en cuestión (aun cuando ella ya estudiaba el primer semestre de la licenciatura, seguía yendo a la preparatoria por aquella razón). Entró a la clase de filosofía como oyente en dos ocasiones. Y en algún momento me dijo personalmente dos cosas: 1) que, pese a que en *facebook* los miembros de ese grupo hablaban mal de mí, yo «no bajara la guardia», puesto que la forma en la que yo trabajaba les ayudaba a disciplinarse, lo cual era muy importante en las clases de la universidad, tal como ella lo estaba constatando en ese momento, y 2) que al estar presente en dos clases, ella percibía que quienes llegaban a participar sólo lo hacían por la calificación, mas no por un interés en compartir sus comentarios con los demás.

Frente a esto, una sensación de triunfo junto con una de desesperación configuró mi forma de estar en la clase. Por fin, alguien que ya había andado conmigo durante

un momento de su trayectoria escolar, mostraba confianza en el camino que yo proponía recorrer, pero me advertía que había quienes simulaban disposición para recorrer ese camino -en las condiciones en las que yo se los exigía-, con tal de obtener cierto beneficio, en este caso, una calificación aprobatoria en la materia. En este momento del trayecto, veo a mi alrededor y me percato de que el camino que había prediseñado -insisto: a partir de mi propia formación filosófica- no suscitaba en los estudiantes un «deseo genuino» por recorrerlo, hasta ahora sólo había conseguido que se distanciaran cada vez más *¿qué debía hacer?*

En aquella ocasión, decidí pedir ayuda a una psicóloga, especialista en trabajo con grupos, con quien había intercambiado momentos de aprendizaje en mis estudios universitarios. Ella me recomendó que hablara con el grupo de una manera franca, que negociara junto con ellos qué cambios podíamos hacer a la clase y cuáles no. Por ejemplo, que si ellos proponían jugar o ver películas, que yo les mostrara que no en todo momento esas serían las actividades por realizar, pues había objetivos en el programa de estudios que no se realizan de esa forma. En otras palabras, debía suspender el camino que yo tenía preestablecido y más bien rediseñar, junto con los estudiantes, un camino en común.

Seguí tal recomendación y, de esta manera, entre el grupo de la clase de filosofía y yo, se lograron hacer propuestas para mejorar la clase. Claro que algunos proponían cosas que yo reconocía que no siempre conseguiría llevar a cabo, tales como llevar videos alusivos a un tema o actividades lúdicas grupales. Pero una actividad que sí se logró concretar y realizar hasta el último día de clases fue que, en orden de lista, diariamente uno de los estudiantes escribía en el pintarrón una frase (tomada de cualquier lugar: internet, libros, revistas; no necesariamente se trataba de frases extraídas de alguna obra filosófica) que le pareciera interesante o importante, y luego les explicaba a sus compañeros qué interpretación le daba a la misma, así como un ejemplo de la vida cotidiana en el que se reflejara esa frase.

Durante esta actividad, y en la mayoría de las ocasiones, se ponían en juego interpretaciones diferentes o complementarias. Por bien que teníamos un «punto de llegada común», o sea la filosofía, me di cuenta de que los caminos para llegar ahí eran diversos, que lo importante era acompañar a los estudiantes, con apertura, para explorar juntos otras posibilidades que nos acercaran a dicho destino.

Cada estudiante que participaba contribuía a señalar, en cada caso: alguna contradicción en la frase apuntada, a hacer preguntas sobre la forma en que un compañero la interpretaba, a presentar una interpretación diferente, o a dar otro ejemplo en el que se reflejaba lo afirmado por la frase. En muchos momentos la búsqueda de un razonamiento preciso permitía aclarar lo que unos sostenían, frente a otras posturas, de modo que nos rescataba de caer en confusiones o en ambigüedades.

Pese a la diversidad en los temas y las actividades que nos permitía andar el camino que nos llevaba hacia la filosofía, hubo algunos en común, entre los cuales estaban: poner en juego perspectivas diferentes o complementarias sobre temas como la felicidad, la responsabilidad del ser humano en el mundo contemporáneo, el lugar de los sentimientos en la experiencia, la complejidad de las relaciones personales; así como, cuestionar y buscar otras interpretaciones o visiones alternas, y argumentar con orden y claridad.

Sin embargo, no podía evitar preguntarme ¿es esto una clase de filosofía? ¿Qué diría algún filósofo que entrara en estos momentos al salón de clases? Una posibilidad es que, a partir de esa actividad en la clase, unos pensarán que la clase de filosofía consistía en «discutir frases», otra posibilidad es que, desde una perspectiva de la hermenéutica filosófica, la clase de filosofía se convertía en un espacio para que los estudiantes pensarán con cierto detenimiento y profundidad su forma de ver al mundo, de relacionarse con sus compañeros y consigo mismos, teniendo como base las interpretaciones que se ponían en juego a través de las preguntas que hacía cada uno de los que participaban.

Si esto se lograba con un abanico amplio de frases (repito, no necesariamente de índole filosófica) la interrogante era ¿cómo llevar esos actos al estudio de las ideas de los filósofos reconocidos en la historia de la filosofía occidental? ¿Cómo hacer para que, a partir de las posturas de algunos filósofos, los estudiantes pensarán su forma de estar en el mundo, la visión que tienen de éste, de sí mismos y de su entorno? La falta de una respuesta en ese momento motivó la realización de la presente investigación.

Esta experiencia suscitada en la asignatura de filosofía era para mí como caminar y ejercitarse filosóficamente, pero sin haber admirado los lugares deslumbrantes descubiertos o señalados por otros caminantes-filósofos ¿era eso posible? ¿Filosofar, al margen de la filosofía? Sobre estos cuestionamientos volveremos más tarde.

Luego de esta experiencia en el camino andado con este grupo de estudiantes, pude darme cuenta de que: a) al trabajar con adolescentes, uno como profesor no debe criticar su forma de ser, pues en lugar de conseguir que participen, ellos tomarán eso como una ofensa y preferirán permanecer en silencio, aparentando que no tienen nada qué decir; b) que el grupo tiene una historia que lo ha ido definiendo, configurando bajo cierta identidad, por lo que si uno como profesor intenta hacer algo radicalmente diferente a lo que el grupo ha vivido y le ha hecho ser como es, probablemente ese profesor y su forma de trabajo sea rechazado, por lo menos al inicio; c) en la clase de filosofía no se trata de revisar las ideas de filósofos con la finalidad de que los estudiantes «dominen» un conjunto determinado de contenidos, sino de que a partir de tales ideas cuestionen su forma de vivir, reconstruyan críticamente sus creencias, la manera en la que se asumen partícipes de la sociedad, hasta llegar a replantearse su propio estar en el mundo.

## ii) Un segundo momento en la enseñanza de la filosofía

Pasado aquel semestre en la clase de Filosofía I, en el que los contenidos a revisar estaban comprendidos desde el período de los presocráticos hasta el del renacimiento, pronto me vi al frente del curso de Filosofía II. En este, los temas a estudiar se desarrollan desde la Modernidad hasta la época contemporánea. Y me daba gusto saber que el grupo con el que iba a estar trabajando, ya lo había acompañado antes en la materia de Lógica II.

Ese gusto iba de la mano con una sensación de tranquilidad, pues tenía alguna seguridad de que la situación del semestre pasado en cuanto a que el grupo rechazara la forma de trabajo que yo les ofrecía, no se presentaría. Y así fue. De ese modo, tuve la oportunidad de abrirme a otras dimensiones de la clase de filosofía. Una clase basada desde un principio en la confianza y en una relación ya establecida tiempo atrás entre los estudiantes y yo, la profesora de filosofía.

Sin embargo, las situaciones que me inquietaban no dejaron de presentarse. Una de ellas fue que, luego de revisar diferentes tareas que les encomendaba a los estudiantes, noté que escribían sus comentarios con cierta ligereza y falta de profundidad. Exponiendo principalmente lo que normalmente se dice sobre un tema, sin analizarlo, discutirlo o cuestionarlo.

Tal manifestación por parte de los estudiantes me llevó a plantearles las preguntas: «¿por qué hacer la tarea? ¿Nada más por hacerla? ¿Cuál es el sentido con el que realizan una actividad?» Algunos opinaban que, cuando se hace la tarea, lo que se busca es hacerle ver al profesor que uno está cumpliendo con lo solicitado y que, mientras más extensión tenga el trabajo (mientras más páginas sean entregadas o más palabras sean escritas), el profesor da por hecho que ese estudiante hizo un «buen trabajo».

El que eso se estuviera presentando en la clase filosofía tenía implicaciones para el propio aprendizaje de los estudiantes, tales como: banalizar o tratar

superficialmente algunas ideas, conceptos o argumentos que marcaron una época en la historia del pensamiento filosófico occidental. Lo que yo no podía concebir era que, debido a ciertos hábitos escolares, la oportunidad que teníamos para adentrarnos en tal o cual idea filosófica se iba posponiendo. Nuevamente, el camino andado por los estudiantes se cruzaba con el camino que yo les proponía recorrer rumbo a la filosofía.

Otra de las situaciones que se presentaba era que algunos estudiantes asumían que en la clase de filosofía no era necesario poner en práctica el pensamiento riguroso que, en cambio, sí se aplica para resolver una ecuación, por ejemplo. Pues en la clase de filosofía se trata de - según el comentario escrito de un estudiante-: «dar a conocer a los demás lo que uno piensa sobre tal o cual cosa, sin que haya una sola visión correcta, como sí hay una respuesta correcta al resolver una ecuación cuadrática».

Al leer esto, me pregunté «¿cómo es la experiencia de la asignatura de filosofía para los estudiantes, en comparación con lo que estudian en otras asignaturas?» Y especialmente «¿qué significa esta asignatura para ellos?» Caí en la cuenta de que para algunos la clase había consistido en expresar puntos de vista, haciendo de la asignatura de filosofía un espacio caracterizado por un carácter relativista, en el que todas las opiniones son válidas, pues no hay un criterio desde el cual distinguir la verdad o falsedad de una opinión.

Esto me llevó a trabajar *El Discurso del Método* -que era el texto que estábamos revisando en ese momento del semestre- de un modo más analítico, identificando cada proposición que daba forma a los argumentos centrales con los que Descartes fundamentaba la existencia del ser humano, así como la de Dios. De este modo intentaba hacerles ver a los estudiantes que para filosofar o plantear preguntas sobre los asuntos más fundamentales de la vida era necesario un pensamiento riguroso.

No obstante, reconozco que la rigurosidad no se ejercitaba en cada uno de los temas que se revisaban, o por lo menos, no en la forma de un minucioso análisis lógico, pero sí bajo uno moderado que, de alguna manera, mostraba las razones en las que alguien (el filósofo, el estudiante o yo) apoyaba su conclusión y qué relación había entre las premisas y la conclusión de un argumento.

Otra de las situaciones que me provocaban cierta inquietud es que cuando un estudiante participaba oralmente en algún momento de la clase, parecía que su único interlocutor era yo, puesto que su mirada, su disposición corporal y su atención estaban totalmente dirigidos hacia mí, aun cuando no fuera un comentario o una pregunta que me plantearan de manera explícita. Además, cada vez que un estudiante participaba y luego otro, y otro, no había un intento de retomar, o por lo menos relacionar, lo que algún compañero había dicho con lo que otro comentaba. Era como si sólo buscaran expresar su punto de vista, sin esforzarse por tomar en cuenta lo que otro compañero había aportado.

De esta forma, había comentarios repetitivos y hasta contradictorios que parecían no tener importancia para los estudiantes que los emitían, puesto que ni siquiera los escuchaban. No fue sino hasta la primera evaluación y autoevaluación de la asignatura de filosofía que algunos estudiantes hicieron notar esa situación y la correspondiente pérdida de tiempo que se había ido en oír comentarios repetidos.

Como resultado de lo anterior, elaboramos entre los estudiantes y yo una «metodología para una discusión filosófica», algo así como un conjunto de puntos a considerar con el fin de llevar a cabo la puesta en juego y la confrontación de ideas relacionadas con algún tema. Tales puntos iban desde estructurar, en alguna medida, lo que uno quería argumentar, hasta mantener un diálogo estrecho con las ideas del filósofo que se estuviera revisando o con lo expresado por algún compañero.

A partir de este momento, la clase transcurrió con fluidez y con un sentido más amplio de la comunidad que establecieron entre sí los estudiantes, paulatinamente

relacionaban su participación con la de algún compañero que había intervenido previamente, ya sea criticándolo, cuestionándolo o complementando con alguna idea.

Hasta el momento he expuesto algunas experiencias que, pese a que en un primer momento dificultaron la clase, tuvieron -en un segundo momento- un desenlace que nos permitió vivir un poco más de cerca el sentido de la asignatura de filosofía, tanto a los estudiantes como a mí. En estas dos últimas experiencias descritas hay muestras de que en la asignatura de filosofía es importante ejercitar la disposición a escuchar para iniciar un diálogo no sólo entre los estudiantes y el docente, sino entre los estudiantes mismos, lo que podemos señalar como una de las condiciones que posibilitan la conformación de un «espacio común de pensamiento» (Cerletti, 2008). Pero este aspecto es tan sólo uno del entretendido de experiencias que pueden presentarse en la asignatura de filosofía.

iii) Una experiencia en primera persona: la estudiante de filosofía  
Estudiante en bachillerato

Mi experiencia en la asignatura de filosofía cuando fui estudiante de preparatoria, la viví convencida de que el profesor que la impartía tenía una visión del mundo totalmente verdadera. La clase de filosofía significaba para mí un momento del día en el que podía moldear una base sobre la cual entender al mundo, a mí misma y mi relación con los demás (familia y amigos, principalmente).

Esa forma de ver y de entender el mundo fue configurada a partir de las siguientes creencias fundamentales: seres espirituales superiores, como dioses, que vivían en dimensiones diferentes a la nuestra y que, de alguna manera, teníamos la capacidad de comunicarnos con ellos con el fin de hacernos mejores seres humanos; el rechazo a cualquier forma de satisfacción corporal (como el sexo o la búsqueda de una apariencia física «atractiva»), pues eso nos alejaba de la posibilidad de ser «mejores seres humanos» conectados con una especie de energía divina; que el fin del mundo sería en el año 2012, tal como lo habían

predicho “los mayas”; y que todo aquel que no creyera en tales ideas, entonces era alguien cegado por «lo material», y que sólo hasta la muerte se daría cuenta del error en el que había vivido.

No es que no revisáramos a Platón, a Aristóteles, a San Agustín, entre otros filósofos, pero todo lo estudiado era interpretado por el profesor de la asignatura bajo cierta clave que hoy llamaría «cuasi esotérica». Y si algunos filósofos no cabían en la clave de interpretación en la que insistía el profesor de filosofía, entonces eran minimizados y hasta vilipendiados por ese profesor. Las actitudes de mi parte con las que solía acompañar tales creencias eran: la preocupación constante por la atención y el visto bueno del profesor, la desconfianza a todos aquellos que criticaran o cuestionaran tales creencias, la aceptación acrítica de las creencias indicadas anteriormente.

Recuerdo que algunas de las implicaciones de esa experiencia en las asignaturas de filosofía fue sentirme motivada a leer sobre los «maestros iniciados», los misterios órficos y un par de libros que hablaban sobre la «iluminación espiritual», apoyándose en la explicación de leyes esotéricas que, según esas fuentes, rigen no sólo esta «dimensión de la realidad», sino todo el universo. Títulos como *Manual de iluminación para holgazanes* (Golas, 2006), *Kybalión* (Tres iniciados, 2008) o *Los grandes iniciados* (Schuré, 1889) forman parte de los libros que leí durante mis años de estudiante en preparatoria, motivada por lo que veíamos en la asignatura de filosofía.

Como estudiante de bachillerato, en ningún momento llegué a dudar sobre tales creencias o a modificar mi actitud ante las mismas. Las palabras del profesor de filosofía resonaban en mí en cada momento del día, al grado de que recordaba cada cosa que nos había dicho en la clase y me la repetía a mí misma una y otra vez. Para decirlo brevemente, la palabra del profesor era una ley de pensamiento y de acción para mí. La filosofía, instaurada en las palabras del profesor que impartía dicha asignatura, era un acceso difícil, casi inalcanzable, a una «vida mejor», algo

a lo que yo no podría aspirar, pues consideraba que mis capacidades no llegaban a ese nivel de comprensión.

Cuando llegó el momento de elegir qué licenciatura estudiaría estaba más o menos decidida a estudiar psicología. Digo «más o menos» porque era una de las disciplinas a las que el profesor de filosofía solía criticar, diciendo que se trataba de «conocimientos positivistas». Pero, precisamente en un encuentro que tuve con el profesor en la cafetería de estudiantes, él me persuadió de que estudiara filosofía. Recuerdo que le respondí «¿a poco crees que sí soy buena para eso?» Y él me respondió que por lo menos podía intentarlo.

Más de una década después he llegado a sorprenderme por la ductilidad con la que asumí la propuesta ideológica de este profesor. En este punto es relevante tener presente que esto ocurría en el auge de la etapa adolescente, un momento de la vida en que prevalecen cierto grado de confusión y dificultad para llegar a la conformación de una personalidad, así como la exigencia profunda de un sentido de la realidad.

La gran respuesta emocional que caracteriza esta etapa contribuye a la sensación —y en cierta medida a la realidad— de una cierta confusión. En una etapa en que se cuestionan muchos aspectos de su propia identidad, en que irrumpen los mismos cambios operados en su cuerpo, buscan [los adolescentes] —a veces en el ocultismo, en lo mágico— lo que se les ofrezca para poder controlar las crisis emocionales y desmontar sus incertidumbres ante la necesidad de pensar por sí mismos, de conocer a los demás y afianzar las relaciones sociales.

Sigue siendo el momento clave de la búsqueda de un sentido de la vida, de valores éticos y metas realistas (López, 2019: 110).

Pero ese sentido de la realidad del que tan necesitada se encuentra una persona, particularmente durante la adolescencia, no era fomentado durante las clases de filosofía tal como lo viví, sino que más bien las clases se ofrecían como fuentes de certeza absoluta respecto a lo que es la vida y la manera en que debía ser concebida.

## Estudiante en la universidad

Después de todo, hice los trámites necesarios para entrar a la licenciatura en filosofía. Pero ya desde el propedéutico noté que muchas de las creencias que yo consideraba «filosóficas» no eran ni siquiera mencionadas por los profesores de la licenciatura, menos aún los libros o los autores que en algún momento había leído en la clase de filosofía de la preparatoria. Desde luego, eso me pareció tan extraño que, en cuanto tuve oportunidad, se lo hice saber al profesor de filosofía de la preparatoria. La respuesta que obtuve de su parte fue que los profesores de la licenciatura no sabían «de veras» lo que era la filosofía, que sólo la estudiaban «por encima», entre otras afirmaciones que tenían la apariencia de criticar a los profesores de filosofía de la licenciatura, pero sin mostrar mayor evidencia que sus propias creencias.

Y ya al pasar varios semestres en la licenciatura en filosofía se fue descubriendo un nuevo sentido de la filosofía: no se trataba de un acceso a una vida espiritual parecida a una iniciación dentro de una secta, ni tenía como temas principales el contenido de las doctrinas esotéricas; se trataba de una disciplina crítica y reflexiva, sin un objeto de estudio específico ni un método único de proceder, pero al mismo tiempo un saber racional, reflexivo, riguroso, basado en una búsqueda milenaria por las cuestiones más acuciantes para la vida humana: quién es el ser humano, cuál es el sentido de la vida, qué es la muerte, por qué existe la realidad, cuáles son los principios fundamentales que la constituyen y a partir de los cuales podemos comprenderla, entre otras cuestiones semejantes.

Poco a poco me fui dando cuenta de que las clases de filosofía en la preparatoria se habían desarrollado en un tono que rayaba en lo mágico y en lo esotérico. Y por más que me esforzaba por hallar razones consistentes detrás de las creencias infundidas por el profesor que había impartido dicha asignatura, me encontraba con que no había argumentos de tipo filosófico detrás de lo que nos comunicaba, tampoco se propiciaba una actitud crítica y autocrítica hacia tantas ideas expresadas en el aula.

Una vez que pude vislumbrar otro significado a mi experiencia en la asignatura de filosofía en la preparatoria, llegó el momento de poner atención a cómo estaba siendo la experiencia en la licenciatura en filosofía. Ahora me veía envuelta en otra situación como estudiante universitaria: la sensación de superioridad frente a quienes estudiaban contabilidad, derecho, sociología, psicología, entre otras carreras universitarias, fue adentrándose con paso fuerte en mí.

De pronto ya veía a mis propios compañeros de la preparatoria como seres de una «naturaleza intelectual inferior» a la de quienes estudiábamos filosofía. Esa sensación se apoyaba en los comentarios despectivos de algunos profesores de la licenciatura hacia otras carreras universitarias. Incluso era una burla bastante repetida, cuando un profesor le decía a un estudiante que «mejor se fuera a estudiar Derecho o Contabilidad, carreras fáciles, puesto que la filosofía no parecía ser lo suyo». Una vez más, acepté acriticamente la verdad de lo que suponía una burla como aquella. Esta vez no es que no hubiera argumentos con los que los profesores propagaban tales ideas pero, si acaso los había, creo que algunos de los estudiantes no nos deteníamos a analizarlos o a cuestionarlos, dado que eran ideas provenientes de alguno de nuestros profesores de filosofía, las aceptábamos sin más.

Otra de las experiencias que marcó mi formación durante la licenciatura fue la manera en que una profesora se dirigía a nosotros como estudiantes, ya sea para aprobar o rechazar los comentarios que expresábamos durante la clase. Recuerdo que desde el primer semestre de la licenciatura ella nos planteaba, una y otra vez, lo que consideraba las ideas principales de la propuesta filosófica de Martin Heidegger. Nos decía algo así como que tal vez no lo entenderíamos estando en primer semestre, pero que irnos enterando de esa perspectiva filosófica nos posibilitaría ver que hay una concepción ontológica diferente a la establecida por la tradición epistemológica dominante.

En una ocasión, mientras nos explicaba el significado del concepto «mundo circundante» en la filosofía heideggeriana, nos preguntó si acaso podíamos explicar con nuestras propias palabras lo que ella nos había explicado. En ese momento, un compañero levantó su mano y empezó a hablar en ciertos términos que me parecieron ininteligibles. Luego de su participación, hubo unos segundos de silencio en el salón que fueron interrumpidos por la exclamación honda y fuerte de la profesora, dirigida al estudiante que había participado: «¡heideggeriano!»

Ante la expresión de silencio y de quietud que prevalecía en el salón, la profesora le solicitó a mi compañero que volviera a decir lo que había expresado. Pero ya no fue lo mismo. Esta vez mi compañero parecía trabarse y se veía confundido, al grado de que la profesora tenía que intervenir para completar varias ideas en lugar de él.

A partir de ese momento, me pareció aprender dos cosas, la primera era que mi compañero se había vuelto «el consentido» de la profesora, lo cual se constató a lo largo de varios semestres, antes de que él interrumpiera sus estudios en la licenciatura. Entre mis compañeros y yo, solíamos decir, a manera de broma, que si decíamos algo en «clave heideggeriana» durante la clase, era seguro que no tendríamos ningún desacuerdo con la profesora, y como consecuencia, la calificación aprobatoria en el curso estaba garantizada.

La segunda cosa que aprendí fue que la filosofía era algo que podía expresarse con términos difíciles de comprender para indicar algo cotidiano, algún aspecto de la vida diaria. De modo que para «sonar filosófico» uno tenía que hacer uso de términos oscuros o difíciles. Por lo que, si cada uno se esforzaba por comprender tales términos, luego podría utilizarlos para nombrar alguna cosa del entorno con la pretensión de evitar «ser ordinario».

No fue sino hasta semestres posteriores que tal concepción de la filosofía fue modificándose. En este cambio, fue determinante mi acercamiento a los planteamientos de algunos filósofos sobre los supuestos implícitos en la enseñanza

y el aprendizaje de la filosofía. Tal acercamiento se cristalizó en mi tesis de licenciatura (Chávez, 2015). Pero para eso pasaron varios tragos amargos y desafortunados. Uno de ellos fue la manera en la que varios profesores mostraban su desacuerdo con alguna idea proveniente ya sea de los estudiantes o de alguna otra fuente. Sus expresiones, sus gestos y hasta sus miradas eran interpretadas por algunos estudiantes como indicadores inequívocos de su acuerdo o desacuerdo. En varias ocasiones, algunos de mis compañeros se tenían que salir del salón, porque lo que había empezado como una diferencia de opinión, se había convertido en una pelea *ad hominem*.

Este recorrido ha sido necesario, entre otras razones, porque evidencia un referente desde el cual podemos plantear una relación de continuidad entre la experiencia de un estudiante de filosofía (en este caso, tanto en el bachillerato, como en la universidad) y la experiencia de un profesor: “En realidad, se va aprendiendo a ser profesor desde el momento en que se empieza a ser alumno.” (Cerletti, 2008: 53) Esto significa que, en el caso de las descripciones de los profesores, será relevante indagar cómo fue su experiencia previa, esto es, como estudiante por lo menos durante su etapa universitaria.

Se termina enseñando, en gran medida, como uno ‘fue enseñado’. Se cuenta entonces, en la práctica docente concreta, con un panorama variado de condicionamiento e influencias, casi siempre implícitos o inconscientes; un horizonte de verdaderas ‘configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos’ (Davini, 1995: 20) (Citado por Cerletti, 2008: 54).

Bajo este referente podemos identificar, por ahora, un par de cuestiones acerca de la experiencia de los profesores: a) *lo que describan* de su propia experiencia en la asignatura de filosofía *tendrá una relación*, más o menos explícita, con el conjunto de condicionamientos e influencias que han tenido lugar en cada uno desde que era estudiante; b) eso que los profesores han incorporado a lo largo del tiempo, a través de sus propios procesos de aprendizaje como estudiantes, *orienta su modo de pensar y de actuar*, durante las clases.

En la siguiente página mostramos (tabla 2) las preguntas que hemos encontrado a lo largo de este apartado en el que describimos la experiencia en primera persona. Respecto a lo representado en la tabla 1, añadimos las preguntas relacionadas con la experiencia de la profesora relatada en primera persona. De lo dicho hasta aquí, basta con señalar que la experiencia de los estudiantes, como de los profesores en la asignatura de filosofía, merece un trabajo sistemático, pues como constatamos en las preguntas en torno a la experiencia educativa (que mostramos en las tablas 1 y 2) surge la necesidad de llevar a cabo una selección ordenada que considere los elementos fundamentales de dicha experiencia. Pero ¿cuáles son esos elementos fundamentales y cómo acceder a ellos desde la propia experiencia de estudiantes y profesores? En lo siguiente desarrollaremos tanto el fundamento teórico como metodológico con los que buscamos responder estas dos interrogantes.

Tabla 2

Experiencias suscitadas en la asignatura de Filosofía en Bachillerato		
Dimensión curricular e institucional	Dimensión experiencial (orientada por la dimensión curricular)	
Plan y programa de estudios	Comentarios de la profesora en primera persona, a partir de la experiencia como estudiante en bachillerato y licenciatura	Comentarios de la profesora en primera persona
Preguntas que abren la posibilidad de una comprensión acerca de la experiencia		
¿Cómo debería ser la experiencia en las asignaturas de filosofía para que se logre el objetivo de dichos programas?	Al ser la filosofía una disciplina caracterizada por el cuestionamiento y la crítica de aquello que damos por hecho ¿es la asignatura de filosofía, independientemente	¿Qué es una clase de filosofía? ¿De qué manera el profesor de filosofía lidia con «el peso de la tradición filosófica» durante las clases? ¿Es posible filosofar al margen de la tradición filosófica? ¿Qué debe hacer un profesor para suscitar en los estudiantes un deseo genuino que favorezca el encuentro

<p>¿Cómo suele ser el proceso educativo en esa asignatura?</p> <p>Si se les preguntara a los estudiantes cómo es su experiencia en las asignaturas de filosofía ¿qué dirían al respecto?</p> <p>¿Qué elementos relacionados con la finalidad y el proceso educativo de la materia formarían parte de su descripción?</p> <p>¿Qué concepciones o supuestos sobre la filosofía, su enseñanza y su aprendizaje en el bachillerato podrían inferirse de las descripciones de los estudiantes?</p>	<p>del nivel escolar o académico, un espacio propicio para el ejercicio de una disposición no sólo crítica sino autocrítica? ¿Tienen los profesores una responsabilidad en este sentido?</p> <p>¿De qué modo las expresiones gestuales y declarativas del profesor, emitidas ante el grupo cuando hay algún desacuerdo, pueden influir en el tipo de experiencia suscitada en la asignatura de filosofía?</p>	<p>con la filosofía (en tanto un ejercicio constante a través del cual los estudiantes piensen su forma de estar en el mundo, la visión que tienen de éste, de sí mismos y de su entorno, apoyados en las reflexiones de algunos filósofos)?</p> <p>¿Cómo es la experiencia de los estudiantes en la asignatura de filosofía, en comparación con las experiencias que suscitan otras asignaturas?</p> <p>¿Qué significa esta asignatura para los estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las razones que ofrece el profesor de filosofía a los estudiantes con respecto al significado y al sentido de la filosofía en bachillerato?</p> <p>¿Qué actitudes propicia el profesor de filosofía para que las ideas que se expresan en el aula, durante la clase, sean consideradas (o no) con algún grado de atención?</p> <p>¿De qué manera la preocupación de los estudiantes por aprobar la asignatura de filosofía puede condicionar su propia experiencia educativa?</p> <p>Además de la «disposición a escuchar» ¿cuáles son las condiciones, entre quienes participan de la asignatura, que permiten que la asignatura de filosofía sea un «espacio común de pensamiento»?</p>
---	---	--

Fuente: elaboración propia (2021)

## ¿Por qué investigar las experiencias de estudiantes y profesores?

Con el propósito de ofrecer razones que apoyen la importancia de una investigación sobre la experiencia de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía en bachillerato, tomaremos como guía al menos tres de los criterios que establecen Schumacher y McMillan respecto a la valoración de un problema de investigación.

Un problema de investigación es significativo cuando tiene relación con una teoría, conocimiento o práctica educativa en desarrollo, y se incrementa cuando se dan distintas causas para la investigación. La importancia puede basarse en uno o más de los siguientes criterios: si proporciona conocimiento sobre una práctica permanente, pone a prueba una teoría, es generalizable, aumenta nuestra comprensión de un fenómeno más amplio, ayuda al avance metodológico, está relacionado con un tema actual, evalúa una práctica específica en un lugar determinado o se trata de un estudio exploratorio (2005: 116).

Consideramos que el problema de investigación que se presenta en este trabajo tiene relación con los criterios: i) aportar conocimiento sobre una práctica educativa ii) adentrarnos en el sentido del fenómeno educativo y iii) mostrar el vínculo con una cuestión de actualidad. En cuanto al primer criterio, nos centramos en la práctica educativa que se realiza en la asignatura de filosofía en bachillerato. Y, como ya establecimos en el planteamiento del problema, interesa de manera especial no tanto las prescripciones curriculares, como aquello que ocurre -en términos educativos o pedagógicos- en dicha asignatura, desde la experiencia de estudiantes y profesores.

Esto es así porque, si afirmamos que tal asignatura está llamada a propiciar el desarrollo integral de los educandos, cabe adentrarnos en el modo en que ese propósito educativo se realiza en la vida concreta. Esta introducción en la riqueza de la experiencia personal permitirá generar un saber *desde* y *sobre* la experiencia.

Las situaciones pedagógicas son siempre únicas. Por lo tanto, lo que más necesitamos no es una teoría que consista sólo en generalizaciones, que luego nos sean difíciles de aplicar a unas circunstancias concretas y siempre cambiantes, sino una «teoría de lo único», es decir, una teoría eminentemente adecuada para tratar con esta situación pedagógica en particular, esta escuela, este niño o esta clase de adolescentes (van Manen, 2003: 170).

Al respecto de la singularidad de la experiencia educativa podemos agregar que, entre los trabajos que se han hecho en relación con la fundamentación educativa de la asignatura de filosofía en bachillerato, hay quienes afirman que no es suficiente con discutir teóricamente sobre las condiciones de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en contextos educativos formales, sino que también el estudio de las prácticas que se llevan a cabo en las clases de filosofía puede contribuir al esclarecimiento de su sentido (Obiols y Frasinetti, 1993).

Aunado a lo anterior, tampoco es suficiente con esperar que la filosofía -en el sentido de la disciplina académica- logre por sí misma clarificar su situación dentro de un sistema educativo formal (ACIREPH, 2001); sino que, a partir del acercamiento a los métodos de la investigación educativa, indagemos qué es lo que ocurre en las aulas en las que se enseña y se aprende filosofía (García, 2010).

El segundo y el tercer criterio con los que estimamos la importancia de un problema de investigación los entrelazaremos con tal de hacer ver que un problema como el que interesa en este estudio nos permitirá profundizar en la comprensión del sentido de la educación en la actualidad. En este punto señalamos uno de los rasgos del fenómeno educativo en relación con la situación histórica y cultural en la que nos encontramos: la reducción de la educación de una persona a un cierto entrenamiento que permita su inmersión rápida en el mundo laboral.

Consideramos que esa visión reducida de la educación es una característica de la época que vivimos, puesto que sus actores solemos estar tan preocupados por la generación de riquezas materiales altamente redituables, que no sólo nos volvemos

indolentes al daño humano y ambiental provocado por esa voracidad del mercado, sino que descuidamos a quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad a causa de la inmadurez en su paso por la vida: niños, adolescentes y jóvenes. Pero que, precisamente por encontrarse en esa situación vital, exigen de nosotros (como habitantes en este tiempo, y sobre todo como educadores) una atención capaz de velar por su crecimiento pleno.

En relación con el tiempo que vivimos, hay quien declara que estamos ante la desertificación del discurso sobre la educación (Recalcati, 2017), ya que la cuestión del sentido educativo en el mundo contemporáneo ha sido reemplazada por la convicción errónea de que a mayor producción material y goce desmedido de esos bienes, mayor bienestar social. Entre las tantas implicaciones que puede tener esta convicción, algunas se presentan en la escuela, particularmente en aquellas asignaturas que no son útiles al «mundo de hoy».

La Escuela neoliberal exalta la adquisición de las competencias y la primacía del hacer, y suprime, o relega a un rincón apartado, toda forma de conocimiento no relacionado de manera evidente con el dominio pragmático de una productividad concebida sólo en términos economicistas (por ejemplo, la filosofía o la historia del arte en la escuela secundaria) (Recalcati, 2017: 22).

Así pues, el error opera en tres flancos: a) confundir, de manera negligente, que educar es preparar no ya personas, sino individuos capaces únicamente para el ejercicio laboral o profesional; b) considerar que el propósito de este ejercicio se agota en su operatividad y explotación utilitarista, al margen de una concepción más amplia de la dimensión laboral en la vida de una persona; y c) que una persona, cualquiera sea su «ocupación», puede prescindir de afrontar con seriedad las cuestiones fundamentales de la experiencia humana, que ciertos planteamientos filosóficos iluminan en cuanto a su sentido e importancia: el nacimiento, el amor, la muerte, la verdad, la justicia, entre otras. Es en este último punto en el que se inserta, de manera particular, la importancia de una investigación sobre la experiencia de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía,

pues consideramos que la finalidad educativa de tal asignatura es una fuente ineludible para el ensanchamiento de lo humano en cada persona, mas no una materia escolar relegada de la vida concreta.

Aunado a los puntos a y b del párrafo anterior, aclaremos que el desenvolvimiento de la vida personal y comunitaria requiere un verdadero proceso educativo que se dirija al crecimiento integral de cada uno. La educación es un fenómeno que comprende todo lo que constituye a una persona, se trata de una acción que engloba todas las dimensiones del educando (Torralba, 2001). Nos referimos a la dimensión del intelecto, de los afectos, de lo espiritual, de lo moral, de lo corporal en la vida de cada persona. Y sólo desde el crecimiento integral a nivel personal y comunitario estaremos en condiciones de atravesar la crisis de sentido en la que nos encontramos. De ahí que una investigación como la que presentamos merezca ser llevada a cabo.

## Investigaciones sobre la asignatura de filosofía

Con base en las narraciones de vivencias presentadas en el apartado del planteamiento del problema, mostramos un conjunto amplio de preguntas (tablas 1 y 2) que tienen en común el interés por investigar las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía. Pero es imperante seleccionar, con base en ese conjunto de preguntas, aquellas que más nos acerquen a la comprensión del objeto de estudio que hemos delineado hasta ahora.

Además, no podemos dejar de considerar las dimensiones (curricular e institucional, y experiencial) que hemos identificado para organizar tales interrogantes, ya que aquéllas nos sugieren un marco de referencia desde el cual acceder al objeto de estudio mencionado. Así pues, una manera de trabajar con las preguntas reunidas es recurriendo a lo que ya se ha investigado sobre la asignatura de filosofía en bachillerato. Y, dado que este nivel educativo se caracteriza por ser propedéutico respecto a los estudios universitarios, también será relevante acudir a aquellas investigaciones que nos muestren elementos conceptuales, metodológicos y empíricos en relación con las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía.

a) Contexto de educación media superior

i) Un estudio realizado en un bachillerato español

Se trata de la investigación llevada a cabo por Sarbach (2005) en la que la pregunta central fue «¿Qué pasa en la clase de filosofía?». Lo que buscaba era observar reflexiva y críticamente “(...) los aspectos de la clase de filosofía y, a partir de aquí, realizar una propuesta de orientación didáctica que los contenga y les dé respuesta (...)” (Sarbach, 2005: 223). Este autor señala la «perspectiva discursiva» como uno de los supuestos teóricos principales de su investigación. Al explicar tal perspectiva sobre la que apoya su investigación, reúne algunas ideas de la *Gestaltheorie*, del

interaccionismo simbólico de Margaret Mead, del construccionismo social, así como de las corrientes del estructuralismo y del post-estructuralismo.

En última instancia, lo que busca fundamentar es el supuesto ontológico del que parte su estudio, a saber: “La realidad es concebida como un entramado de discursos” (Sarbach, 2005: 55). Desde esta fundamentación, aclara:

En el presente trabajo de investigación intento realizar el corte y el análisis por el centro de este entramado discursivo: *la clase de filosofía*; y abro su desarrollo a partir de preguntarme por lo que pasa en ella. (...). La pregunta por lo que pasa en la clase de filosofía es intercambiable con esta otra: qué se *dice* [subrayado del autor] en ella (Sarbach, 2005: 65).

Estas apreciaciones teóricas le llevan a formular dos enunciados que, según afirma, pueden ser tenidos en cuenta como

(...) supuestos teóricos y también como objetos de observación y de análisis: el entramado discursivo que se pone en juego durante la clase, al mismo tiempo que construye y reproduce *identidades* [subrayado del autor], también conforma *condiciones de posibilidad* [subrayado del autor], para el desarrollo de los procesos educativos (Sarbach, 2005: 66).

Si el entramado discursivo en la clase de filosofía se enmarca en función de la configuración de condiciones de posibilidad y de la construcción y reproducción de identidades, es medular entender a qué se refiere con estos términos. Al respecto aclara Sarbach

(...) se refieren a los límites del espacio pedagógico en el aula. (...). Preguntarnos por las condiciones de posibilidad de lo que ocurre en el aula es indagar por aquellos *a-prioris* que determinan hasta dónde podemos llegar, las formas posibles de lo que hagamos y, también, quiénes acabamos siendo o como qué nos acaban reconociendo (2005: 66).

Lo anterior muestra una forma de situar lo que sucede en la clase de filosofía, un esfuerzo por identificar teóricamente el escenario de indagación y sus implicaciones. En cuanto al modelo de investigación elegido por Sarbach (2005)

corresponde a uno cualitativo y las técnicas que sirvieron de apoyo son la entrevista y un diario de clase. Entrevistó a siete profesores (individualmente) y a grupos de estudiantes de esos profesores. Además, escribió un diario de clases durante nueve meses, en el que registraba los acontecimientos que consideraba relevantes en el día a día de sus propias clases de filosofía.

Entre los hallazgos de esta investigación, interesa resaltar que Sarbach (2005) identifica antagonismos y paradojas en el discurso tanto de estudiantes, como de profesores. En relación con los profesores, encuentra que hay un esfuerzo por llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje apoyados en la participación de los estudiantes, pero al mismo tiempo, nota un reconocimiento muy limitado, por parte de los docentes, hacia lo que los estudiantes pueden llegar a reflexionar y a conceptualizar. La consecuencia es que al presentarse alguna falla didáctica durante la clase se asocia de inmediato con las capacidades deficientes de los alumnos, haciendo que las clases mantengan al centro el trabajo del docente, como un supuesto remedio a esa falla.

Al mostrar los resultados de las entrevistas a grupos de estudiantes, señala la presencia de una paradoja consistente en que los estudiantes al hacer observaciones críticas sobre lo que pasa en la clase de filosofía y proponer elementos didácticos que deberían tener lugar en la clase para que ésta cambie, es como si no se dieran cuenta de que una de las condiciones -entre otras- que hicieron posible que ellos pudieran formular tales juicios sobre la clase es la propia forma de la clase. Reiterándose, de alguna manera, la función crítica de la formación filosófica.

Una de las aportaciones que podemos rescatar de esta investigación es la caracterización de la asignatura de filosofía como "(...) un 'espacio' en el que se entrecruzan discursos diferentes" (Sarbach, 2005: 381). "Este entramado discursivo contiene significados e intenciones que provienen de los docentes y de los alumnos,

y también de manera indirecta, de las familias, de los medios de comunicación y del entorno social en general” (2005: 381). Esto resulta crucial para una investigación sobre la asignatura de filosofía en bachillerato, pues nos hace entender que la clase de filosofía puede ser comprendida no sólo en relación con lo que significa para los estudiantes y los profesores, sino para todos aquellos que participan del ámbito social.

Sin embargo, la información obtenida por Sarbach provino de grupos de estudiantes así como de profesores, pero consideramos que sería pertinente las entrevistas a profundidad, de manera personal, ya que cada estudiante podrá remitirnos, desde su propia experiencia singular, a lo que su familia, los medios de comunicación y otros agentes sociales consideran sobre la asignatura de filosofía. El propósito es construir una visión más profunda y comprensiva con base en el discurso de unos y otros. Esto último es considerado como un punto focal para la investigación que aquí se busca llevar a cabo.

## ii) Dos estudios realizados en el bachillerato uruguayo

En primer lugar, nos ocuparemos de la investigación *El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media* (Aguirre, 2012), en la que se indagó lo que la autora llama «las buenas prácticas de la enseñanza media» que contribuyen a que los estudiantes dialoguen con los textos filosóficos. Se implementó la metodología cualitativa, ya que “(...) se esfuerza por comprender la singularidad intensiva de los acontecimientos (...)” (2012: 67), evitando hacer generalizaciones precipitadas del objeto a estudiar. Desde aquí podemos ya señalar un criterio relevante para la investigación que buscamos realizar.

La investigación hecha por Aguirre (2012) se dividió en tres fases: en la primera, se hizo una selección de los profesores bajo los criterios de trayectoria (que hace referencia a algún grado de escalafón docente) y el reconocimiento o afecto por

parte de los estudiantes. Una vez que se identificó a un profesor que fuera ampliamente valorado bajo tales criterios, por medio de una entrevista, se le preguntó -entre otras cosas- qué profesor consideraba bueno en su práctica y así se entrevistó a este otro profesor quien, a su vez, remitió a otro profesor. Se siguió esa estrategia hasta completar siete profesores.

En la segunda fase, se observó las clases de filosofía en bachillerato y se realizaron las entrevistas a los siete profesores seleccionados. En cada observación en el aula se hizo un mapa de colocación de profesores y estudiantes en el salón, considerando también las distancias entre ellos, así como la cantidad de estudiantes.

En la tercera fase, se transcribió y ordenó con detalle el material generado y se inició la construcción de las dimensiones de análisis de las clases y de las entrevistas. Tales dimensiones fueron: procesos reflexivos (por ejemplo: argumentar, analizar, sintetizar y categorizar) que se llevaron a cabo durante el diálogo en las clases; los tipos de preguntas que plantearon tanto los estudiantes como los profesores; las concepciones de los profesores sobre la filosofía y la enseñanza de la filosofía; los criterios utilizados por los profesores para seleccionar el texto filosófico a comentar; y la ruptura con el saber cotidiano de los estudiantes. Asimismo, se recuperaron algunas partes de las clases observadas y se analizaron como si fueran un texto, de tal forma que se encontraron ocho «construcciones interpretativas» que la autora llamó «episodios» desde un sentido narrativo.

Entre los hallazgos más interesantes de la investigación es que el profesor construye su clase a partir de lo que concibe como filosofía y de su propia historia de vida. Ahora bien, si la concepción de filosofía que tiene el profesor así como su historia de vida influyen en la manera en la que lleva a cabo la clase ¿cabe esperar lo mismo de las concepciones de filosofía e historias de vida de los estudiantes? De ser así ¿de qué manera influirían? En relación con esto último, la investigación de

Aguirre (2012) no ofrece ningún tipo de información. Por lo que podemos advertir un segundo elemento derivado de la investigación de Aguirre que puede orientar la indagación que se busca llevar a cabo (sobre las experiencias de los estudiantes y de los profesores suscitadas en la asignatura de filosofía), a saber: las concepciones de filosofía de los estudiantes, la forma como estas se vinculan con la biografía de cada estudiante y los acontecimientos en su historia de vida a los que se remiten al describir su experiencia en la clase de filosofía.

En segundo lugar, nos centraremos en otra investigación realizada en un bachillerato uruguayo (González, Langon y Bertolini, s/f) que muestra una forma de estudiar la enseñanza de la filosofía, en este caso desde la perspectiva discursiva de algunos profesores de filosofía en ese nivel escolar. Las preguntas de las que partió su trabajo de investigación fueron: “¿Qué es una buena clase de filosofía? ¿Cuál es la especificidad de una educación filosófica (más allá de la clase de Filosofía)?” (parr. 3).

Su interés investigativo no conducía a encontrar una respuesta homogénea y única a tales preguntas, sino a visibilizar qué supuestos configuran las respuestas de los profesores a esas preguntas. A decir de González, Langon y Bertolini (s/f)

dilucidar cómo se traducen [los supuestos] en el imaginario de los docentes actuales de filosofía, cuál es el grado de coherencia o de conflicto entre lo que los profesores hacen y lo que creen que debería hacerse, cuáles son las condiciones de posibilidad para que se generen prácticas filosóficas hoy en las aulas de educación media, cuáles son los obstáculos que se reconocen como desafíos pedagógicos más acuciante [sic] (parr. 4).

En última instancia, su búsqueda consistía en reflexionar sobre “(...) todo lo que hay y pasa dentro de un espacio educativo acotado: las *aulas de filosofía* [cursivas de los autores], además se jerarquiza la recuperación de los discursos de los docentes que atribuyen sentido a sus prácticas” (parr. 1). En este punto, nuevamente, nos encontramos con que lo que los docentes dicen acerca de su práctica ocupa un

lugar relevante con respecto a lo que pasa en las aulas de filosofía, determinadas, a su vez, como un espacio educativo. La recuperación de la información fue orientada por el método de investigación-acción y utilizaron las técnicas de entrevista en profundidad, grupos de discusión e historias de aprendizaje (Bertolini, 2012).

El análisis del material obtenido fue ordenado de acuerdo con las siguientes categorías: rigor filosófico, interlocutor y texto filosóficos. Al presentar sus hallazgos sobre la categoría «rigor filosófico», señalan:

El *rigor* [cursivas de los autores] pesa en los hombros de los profesores que tienen la *carga* [cursivas de los autores] de enseñar filosofía y a filosofar. Percibimos una fuerte tensión entre la construcción del aula como espacio para filosofar y la exigencia de *rigor* [cursivas de los autores]; se viven como mandatos incompatibles la exigencia académica de rigor y la exigencia de códigos comunicantes de la enseñanza (parr. 8).

Los profesores se debaten, por un lado, entre priorizar la lectura precisa y sistemática de un texto filosófico, acompañada de una exposición ordenada del docente, y por otro lado, organizar y desarrollar junto con los estudiantes tanto discusiones, como diferentes interpretaciones sobre un tema filosófico. Entre una y otra posición no es evidente algún grado de compatibilidad. En esto podemos identificar un punto en común con lo que señalamos anteriormente -en el apartado de este documento ii) *Un segundo momento en la enseñanza de la filosofía*, dentro de la descripción del problema-: difícilmente un profesor consigue entrelazar lo que ha asumido como una exigencia de rigor filosófico y la búsqueda de un diálogo con los estudiantes de bachillerato.

Con relación a la categoría «interlocutor filosófico», González, Langon y Bertolini (s/f) analizan particularmente la entrevista de una profesora que narra cómo, a través de la humillación, busca involucrar en la clase a una de sus estudiantes y esta permanece indiferente a la intención de la profesora. La profesora asegura en

la entrevista: “Primero que nada, para que alguien pueda aprender algo (...) se tiene que sentir un poquito humillado e ignorante (...)” (parr. 20). Además, Bertolini (2012) agrega un extracto de esta entrevista que parece revelador

Pero yo creo que los diálogos de Platón, **la humillación** [negritas del autor] parece ser un buen camino. Yo si me siento humillada, cargo mis pilas y a eso voy. (...). Gracias a Dios existió gente que me avivó (...) que me dijo 'esto es un disparate, esto no, no sabés nada, vení que te voy a enseñar matemáticas que no puedo creer que a tu edad no sepas (2012: 94).

A partir del análisis de esa información, este equipo de investigadores señala: "Repite [la profesora] los mandatos que se le transmitieron, que internalizó en su experiencia de formación, que asumió conscientemente como deseables y que se explicitan en su historia de aprendizaje y en las entrevistas" (Bertolini, 2012: 94). Es de resaltar, pues, que la entrevista en profundidad posibilita obtener un referente empírico de lo que los profesores de filosofía consideran valioso para un aprendizaje, a partir de sus propias experiencias como estudiantes de filosofía. Este es un punto que puede ser tomado en cuenta para la investigación que se busca realizar.

Por último, sobre la categoría «texto filosófico», estos investigadores nos dicen

La cuestión de definir un texto como filosófico no aparece como central. El sentido filosófico del texto en el aula parece desplazarse a las finalidades que se proponen los docentes, a la perspectiva desde la cual proponen su lectura, y a cierto efecto que puede tener en sus alumnos como lectores. Efecto que escapa a las propias intencionalidades docentes. En muchas experiencias filosóficas narradas por los docentes esta posibilidad de que surja lo inesperado es especialmente valorada. En esa suerte de desvío, de que acontezca lo que está fuera de programa, se juega buena parte de las posibilidades de la enseñanza de la filosofía (parr. 46).

De tales afirmaciones podemos extraer la idea de que el texto, sea filosófico o no, termina convirtiéndose en un pretexto, en un motivo, para posibilitar que emerja lo inesperado, lo no pensado con anticipación. Incluso lo que no es parte del programa, pero que motiva el pensar. Si bien en la primera categoría («rigor filosófico»),

indicada por ese equipo de investigadores, se mostraba una tensión entre el rigor académico (asumido por el profesor de filosofía) y la comunicación con los estudiantes, ahora por medio de la categoría «texto filosófico» nos encontramos con una cuestión central en la enseñanza de la filosofía que parece rebasar dicha tensión: se trata de reconocer que la enseñanza de la filosofía no puede restringirse a la recuperación sistemática y rigurosa de un conjunto de temas, puesto que inclusive los textos son considerados por los profesores como vías de apertura al diálogo entre quienes conforman la clase de filosofía. Lo cual implica inducir una cierta disposición tanto en el profesor, como en los estudiantes, que los lleve a vivir lo inesperado, a pensar lo que cada uno no tenía ya a la vista, pero que surge a partir del encuentro con el otro.

Tal disposición personal que posibilita el diálogo es uno de los aportes que rescato de esta investigación, pues si lo que buscamos es adentrarnos en las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía, resulta importante advertir esa «apertura» de sí mismo como una condición indispensable para enseñar, aprender, pensar, entre otras cosas relacionadas con lo educativo.

No se reduciría [la enseñanza de la filosofía] a transmitir conocimiento filosófico. Implicaría cierto impacto en la subjetividad, vinculado a la posibilidad de comunicar una actitud o generar alguna novedad en el pensamiento. Tendría que poner en juego posibilidades de filosofar para quienes la enseñan y la aprenden (González, Langon y Bertolini, s/f, parr. 48).

Pero una ausencia en esa investigación es que no ubican ni curricular ni contextualmente los cursos de filosofía de los que hablan los profesores entrevistados, solamente mencionan que dan clases de filosofía en el nivel medio superior. Esto último puede considerarse -así como la disposición de apertura al otro que provoque la novedad del pensamiento- un elemento indispensable para comprender las experiencias que suscita la filosofía en el aula, ya que estas se encuentran ubicadas en un marco curricular y contextual que las dota de una justificación, de un fundamento -al menos curricular- y de un propósito formativo.

b) Contexto de educación superior

i) Un estudio realizado en una universidad pedagógica venezolana

Una investigación que sí enmarca a la filosofía en un contexto educativo es la que llevaron a cabo García y Varguillas (2015), en una Universidad Pedagógica, rural, ubicada en Venezuela. Se trata de un contexto de formación inicial de docentes. Tomando como escenario de problematización ese contexto, ambos investigadores se cuestionaron: cómo se concibe a la filosofía, qué papel asume el docente y los estudiantes en un proceso pedagógico de filosofía, qué paradigmas fundamentan los procesos pedagógicos de filosofía, cómo se concibe la enseñanza de la filosofía, cómo se concibe el aprendizaje de la filosofía y cómo se describe la práctica pedagógica de filosofía.

El objetivo de esa investigación consistió en “(...) develar los supuestos en la enseñanza de la filosofía, a partir de la mirada fenomenológica del actor docente” (García y Varguillas, 2015: 211). El enfoque fue cualitativo, orientado por el método fenomenológico. La recuperación de la información fue por medio de la entrevista en profundidad. Únicamente se entrevistó a una profesora del área de filosofía, del Departamento de Pedagogía e Investigación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

García y Varguillas precisan que el marco curricular de esa Universidad está conformado por cuatro componentes curriculares: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional. Y que estos componentes en articulación tienen el fin de que los estudiantes desarrollen las competencias que les demandará la profesión docente. En este marco formativo “La filosofía en educación debe ayudar al docente a procurar una praxis desde la flexibilidad, es decir, procura siempre un ejercicio del pensar en y desde la misma práctica educativa” (2015: 218).

Pero, por bien que se tiene ese objetivo en la formación inicial docente y se proponen varios cursos de filosofía para lograrlo, la concepción de la filosofía que impera en ese contexto es “(...) una visión acartonada de la filosofía, desde la cual no se propicia la experiencia del pensar” (2015: 218), llegándose a considerar “(...) como una pieza de museo” (2015: 218).

Este par de investigadores agrega que tal «visión acartonada» de la filosofía prevalece tanto en los estudiantes, como en los profesores. De modo que el aprendizaje filosófico “(...) se concibe como transmisión y no como construcción. La filosofía así entendida es ajena a las situaciones humanas. Es una manera de ejercer poder frente a los que no cultivan una actitud crítica” (2015: 218).

Así, el problema de la enseñanza de la filosofía lo ubican en la tensión entre los términos curriculares -se tiene un objetivo y una serie de cursos de filosofía que coadyuvan a su consecución-, y los términos contextuales -predomina una «visión acartonada» de la filosofía entre estudiantes y profesores-. De ahí la necesidad de indagar y reflexionar “la praxis pedagógica de filosofía tanto a nivel medio como en la formación inicial del docente (...)” (2015: 219), con tal de “(...) establecer una verdadera articulación e integración entre el saber filosófico y el hecho educativo” (2015: 219).

Las categorías con las que dan cuenta de los hallazgos son: concepción de la filosofía en la formación docente, formación filosófica especializada y formación docente, actores del proceso pedagógico en filosofía, modelos de la práctica docente, miradas sobre la enseñanza de la filosofía desde el actor docente, miradas de los estudiantes acerca de la filosofía, condiciones para el pensar, características de una práctica pedagógica en filosofía, filosofía *versus* filosofar, y la relación entre filosofía, didáctica, formación docente y educación.

Los hallazgos de la investigación de García y Varguillas (2015) se presentan a continuación, en correspondencia con algunas de las categorías señaladas en el párrafo anterior. Los supuestos implícitos en la enseñanza de la filosofía, que se buscaba develar con el trabajo de investigación realizado por García y Varguillas, aluden a una perspectiva de la filosofía -en el contexto de la formación docente- “(...) orientada a desarrollar en los estudiantes las potencialidades del pensamiento, de allí su importancia, en cuanto promueve el desarrollo humano, a través del pensamiento crítico y reflexivo” (2015: 225). En cuanto al papel del profesor de filosofía, señalan que se concibe como un “(...) mediador, como ayuda al estudiante para generar prácticas reflexivas desde filosofía” (2015: 225). Así, no se concibe el papel del profesor como un transmisor de información, sino como alguien que posibilita prácticas del pensamiento.

Y sobre el papel del profesor en el aula afirman que: “Se cree que el docente es el principal impulsor para promover la actitud reflexiva-crítica en los estudiantes. Se concibe el proceso pedagógico de manera bidireccional” (2015: 223). Por lo que la labor del profesor parece ubicarse en un lugar prioritario o central, porque es el responsable de promover una actitud reflexiva y crítica en los estudiantes.

Por otro lado, en cuanto a la concepción de los estudiantes sobre la filosofía, se apunta a un “(...) sentido de indiferencia y de poca utilidad” (García y Varguillas, 2015: 225). Además, se sostiene que hay un modo predominante de enseñar filosofía basado en la lectura de textos clásicos y en la elaboración de ensayos. A esto los investigadores le llaman «modalidad tradicional». Al mismo tiempo que encuentran una mezcla de teorías pedagógicas en la fundamentación de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Si, de un lado tenemos que, según el análisis de García y Varguillas (2015), en el contexto de formación inicial docente prevalece una «visión acartonada» de la filosofía y los estudiantes muestran indiferencia hacia el aprendizaje filosófico; y, por

otro lado, afirman que, por lo menos en la entrevista realizada a una profesora, se encuentra una concepción de la filosofía, de la enseñanza de la filosofía y del papel del profesor, que da cuenta de una atención hacia el desarrollo del pensamiento de los estudiantes por medio de la intervención del profesor de filosofía, entonces cabe la pregunta ¿por qué predomina aquella visión acartonada de la filosofía en estudiantes y en profesores? Desde luego, no porque una profesora muestre ciertas concepciones implica que, en general, la comunidad de docentes y estudiantes tengan las mismas concepciones.

Precisamente ahí radica un elemento oportuno para una investigación sobre las experiencias suscitadas en la asignatura de filosofía, a saber, la ausencia de una relación entre las concepciones identificadas en la única profesora entrevistada y las concepciones que predominan entre otros profesores y estudiantes. Con esto lo que rescatamos es la necesidad de entrevistar a más de un profesor, con el propósito de trazar puntos de encuentro (y quizás otros que no lo sean tanto) que nos permitan ubicar elementos significativos entre lo que estudiantes y profesores han vivido en el marco de dicha asignatura.

## ii) Un estudio realizado en una universidad pública argentina

Esta investigación es parte de los trabajos desarrollados en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional del Mar del Plata. Una de las categorías construidas en ese grupo de investigación es la de «profesor memorable», con la que buscan informar sobre “(...) aquellos docentes que, seleccionados como profesores promotores de ‘buena enseñanza’ han dejado huella en la formación de sus estudiantes” (Porta y Flores, 2017: 249). A partir de esta categoría, se ha desarrollado una línea de investigación en la que se parte de dos puntos centrales: la afirmación de un «modelo de racionalidad abierta» y el rechazo a un «modelo de racionalidad cerrada». Porta y Flores identifican en Edgar Morin un referente para esta distinción.

Según lo señalado por Porta y Flores, las implicaciones de tal toma de postura son, por un lado, el abandono de una visión tecnocrática de la enseñanza, caracterizada por un determinismo y un mecanicismo entre los actores y los procesos en un contexto educativo que toma como lugar prioritario los contenidos; por otro lado, la aceptación de una visión de la enseñanza que trae consigo una nueva concepción del sujeto “(...) porque incluye sus afecciones, emociones, vivencias y sentimientos” (2017: 265). Esta postura sobre la enseñanza, posibilita que den cabida a las voces tanto de estudiantes, como de profesores, en un contexto de educación superior. De ahí que Porta y Flores se propusieron

(...) capturar las voces de dos profesoras de la carrera de Filosofía consignadas como memorables por sus estudiantes como ejemplos de buena enseñanza con el fin de comprender aspectos relacionados a sus vidas en las aulas como modo de poner en valor experiencias que aportan elementos que contribuyen a revisar, resignificar, cuestionar y revitalizar modos de entender la enseñanza (2017: 249).

En relación con las dos profesoras de filosofía seleccionadas para la investigación de Porta y Flores, estos investigadores se preguntaron

¿cuáles son los sentidos otorgados y las implicancias en las prácticas de las docentes memorables de la carrera de Filosofía en relación a la enseñanza en las aulas universitarias? ¿cómo es el modelo de instalación que ponen de manifiesto en las prácticas de aula y que permiten un centramiento en la experiencia de enseñanza de la Filosofía? (2017: 249)

La investigación fue de índole cualitativa, de corte interpretativo. El método elegido por Porta y Flores fue el biográfico-narrativo. Y las técnicas de recuperación de la información fueron “(...) entrevistas biográfico-narrativas registros etnográficos de clases; entrevistas focalizadas y encuestas a estudiantes” (2017: 250). Las interpretaciones de las narrativas de las dos profesoras memorables de filosofía fueron situadas en dos dimensiones: una ético-política y la otra afectiva.

La primera dimensión fue construida a partir del posicionamiento de las profesoras entrevistadas ante la filosofía y la enseñanza de la filosofía. Cada una de ellas,

asume una concepción sobre la filosofía que se dirige a la transformación crítica de la realidad. Coincidiendo, pues, en que la enseñanza de la filosofía no se reduce a la transmisión de la historia de la filosofía. Tampoco se trata de rechazar todo tipo de transmisión, pues se acepta que hay un «legado filosófico» que debe ser transmitido, y al mismo tiempo se reconoce que los estudiantes tienen una capacidad para recrear lo transmitido.

En relación con ese reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para transformar la tradición filosófica, Porta y Flores señalan que la concepción de enseñanza de la filosofía, derivada de las narrativas de las profesoras, consiste en asumir un compromiso tanto con la realidad de los estudiantes, como con la realidad en la que todos conviven. “Entonces, la enseñanza implica movilizar el propio pensamiento de quien enseña y ocuparse de la realidad actual, lo que significa en parte, no limitarse a enseñar historia de la filosofía” (2017: 256).

A partir de la dimensión ético-política sobre la filosofía y su enseñanza, Porta y Flores introducen la dimensión afectiva encontrada en las narrativas de las profesoras.

Si la enseñanza se ocupa del pensamiento crítico, de las circunstancias concretas de la realidad, si se presentan los temas de manera problematizadora, la enseñanza interpela a los estudiantes, los convoca a involucrar no sólo su intelecto sino también sus emociones (2017: 257-258).

De esta manera, Porta y Flores indican que las concepciones de filosofía y de la enseñanza de la filosofía identificadas en las narrativas de las profesoras informantes, traen consigo un reconocimiento de la implicación afectiva entre la profesora de filosofía y los estudiantes. “La enseñanza de la filosofía promueve experiencias que afectan a todos los involucrados en la clase poniendo de manifiesto una trama vincular que imbrica intelecto y sentimientos” (2017: 263).

Resulta importante subrayar que Porta y Flores mantienen una relación estrecha entre: 1) el modelo de racionalidad abierta en el que basan una visión de la enseñanza que incluye la afectividad, las experiencias, las vivencias de las personas que participan en el proceso educativo, como se señaló; y 2) la perspectiva metodológica biográfico-narrativa. Tal relación consiste en que, desde ese enfoque metodológico de la investigación educativa, se procura una comprensión de la enseñanza en la que “Es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido” (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, citado por Porta y Flores, 2017: 250).

Además, Porta y Flores señalan que lo que se buscaba con la recuperación de las narrativas de las dos profesoras de filosofía era dar cuenta de las singularidades, mas no de las generalidades. Pues reconocer el valor de lo vivido es ubicarse en lo que los profesores y los estudiantes experimentan en la clase de filosofía. Pero es importante tener en cuenta que ese punto de referencia está abierto al sentido compartido con las narrativas de otros “(...) entonces lo que podría ser pensado como individual, se presenta mediatizado por lo colectivo” (2017: 251).

La tarea investigativa de Porta y Flores (2017) ofrece varios elementos a la presente investigación que se busca realizar sobre las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía en bachillerato: en primer lugar, el reconocimiento de la centralidad de lo vivido como parte de su elección metodológica para comprender cuál es el aporte educativo de los profesores de filosofía entre los estudiantes. Este punto es crucial, pues revela una estrecha relación entre lo vivido por estudiantes y profesores de filosofía, y la dimensión educativa de la que participan unos y otros de manera singular. De aquí que, en segundo lugar, el enfoque en lo singular, mas no en las generalizaciones o descripciones representativas, sea otro de los elementos que cobran relevancia para investigar las experiencias de estudiantes y profesores en torno a la asignatura de filosofía.

- c) Percepciones e influencias de la enseñanza de la filosofía en los estudiantes
- i) Un estudio realizado en el contexto educativo de nivel superior costarricense

En primer lugar, es conveniente mencionar la investigación realizada por Carvajal y García (2004) en la que exploran la percepción y las creencias de los estudiantes universitarios sobre sus experiencias en la enseñanza de la filosofía, en la educación diversificada (nivel educativo con el que se obtiene el título de bachiller para posteriormente ingresar a la educación superior) y en la universidad. En el contexto educativo costarricense se presentan algunas dificultades, tales como: la formación de docentes (en algunos casos sin formación ni en filosofía ni en educación), la obsolescencia del currículo y la ausencia de materiales didácticos relacionados con las circunstancias socioculturales de ese contexto.

Carvajal y García explican que, en las últimas dos décadas del siglo XX, la investigación educativa se ha enfocado en el estudio de las creencias y concepciones de estudiantes y profesores. “Esta perspectiva reconoce que las creencias y las concepciones pueden entenderse como construcciones personales realizadas a partir de experiencias cotidianas que provienen de entornos sociales específicos, las cuales se producen mediante actividades o prácticas culturales.” (2004: 4). De modo que la construcción de creencias y concepciones abarcan tanto la dimensión individual como la social, a partir de un contexto determinado.

El contexto en el que el individuo construye tales creencias y concepciones es en un espacio “(...) de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal, es decir en el espacio de mediación pedagógica en el aula” (Carvajal y García, 2004: 4). Las creencias y concepciones son importantes porque posibilitan “(...) la constitución de la visión de mundo, con la cual se lee y se otorga sentido a la experiencia” (Carvajal y García, 2004: 4).

En la investigación mencionada se buscó definir algunos criterios cualitativos que permitieran reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía en la educación diversificada y relacionar esta enseñanza con la que se recibe en los cursos de filosofía en educación superior. La técnica de obtención de la información fue una encuesta aplicada a 390 estudiantes universitarios (de tres universidades diferentes) que cursan alguna materia de filosofía. La edad de la mayoría de los estudiantes encuestados oscila entre los 17 y los 20 años. El instrumento consistió en 14 preguntas, de las cuales algunas de ellas ofrecen opciones de respuesta y otras son abiertas.

Este equipo de investigadores encontró que la mayoría de los estudiantes encuestados percibe negativamente su experiencia en las clases de filosofía. Las razones de tal percepción están relacionadas con tres aspectos: el curso en sí, el profesor y las actividades. Con respecto al curso, hallaron un vínculo muy estrecho con “(...) la experiencia que marca el docente” (Carvajal y García, 2004: 7), principalmente en lo relacionado a la formación académica del profesor, a su concepción de la filosofía y a “(..) sus metodologías de enseñanza” (Carvajal y García, 2004: 7). Además, notaron la influencia de elementos como “(...) la calidad de los materiales didácticos o su inexistencia, los programas vigentes y las condiciones de infraestructura” (Carvajal y García, 2004: 7).

Pese al predominio de tal percepción negativa hacia los cursos de filosofía, los estudiantes consideran que “(...) la filosofía es importante para su desarrollo académico, profesional y su vida personal, pues les brinda nuevas visiones o formas de abordar el mundo en el que se desenvuelven” (Carvajal y García, 2004: 16).

Una de las contribuciones que rescatamos de lo investigado por Carvajal y García (2004) es que, al identificar la necesidad de un diagnóstico de la enseñanza de la filosofía, hay una consideración hacia las creencias y concepciones de los estudiantes hacia las clases de filosofía, lo que les lleva a concluir que es importante

que el estudiante sea tomado en cuenta en el proceso de comprensión sobre el sentido educativo de la enseñanza de la filosofía.

Sin embargo, una de las limitantes es que el diseño del instrumento de obtención de la información no permite profundizar en algunas respuestas de los estudiantes, tales como la conceptualización que tienen sobre la filosofía o la experiencia que vivieron en la clase de filosofía de bachillerato, orientando respuestas breves y, por lo mismo, con una tendencia a generalizar y omitir aspectos particulares que permitan comprender a profundidad la percepción de los estudiantes.

ii) Un estudio realizado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Por otro lado, es pertinente señalar la investigación realizada por Sanabria (2012). El objetivo era ofrecer algunas ideas sobre la influencia de la enseñanza de la filosofía en la formación de los estudiantes de enseñanza básica secundaria (bachillerato en el sistema educativo mexicano). Las variables que se tomaron en cuenta fueron: “el modelo pedagógico de la clase de Filosofía; la influencia de la Filosofía en la confrontación de saberes; intereses y actitudes que despertó la Filosofía en el bachiller; textos utilizados en la enseñanza de la Filosofía y la importancia de la Filosofía, tanto para la institución, como para el alumno” (2012: 21). Se encuestó a 150 estudiantes de ingreso reciente a la educación superior.

Con relación a los intereses y actitudes que la Filosofía propició en los estudiantes, Sanabria (2012) halló que algunos estudiantes encuestados señalan y critican a los maestros de Filosofía que no se preocuparon por despertar en ellos motivación, interés por la lectura, la reflexión, el análisis y que los llevaron a “(...) llegar a odiar la Filosofía y cuanto se relacione con ella” (Sanabria, 2012: 28).

Lo anterior, se enlaza con el 60% de estudiantes encuestados que consideran que la filosofía es medianamente importante, el 8% que niegan la importancia de esta y

32% que asegura que es importante. Entre las razones de la mediana importancia que tiene la Filosofía para la mayoría de los encuestados está el desempeño de los profesores de Filosofía, además de “(...) la baja intensidad horaria de la asignatura respecto a otras y que la hayan convertido en clase de religión o de historia” (Sanabria, 2012: 28).

Entre otras consideraciones, hubo estudiantes que llegaron a afirmar que la Filosofía era una asignatura muy aburrida, monótona, poco o nada interesante y hasta propicia para que el profesor intentara infundir determinada afiliación política y religiosa a los estudiantes. No obstante, hubo algunos que señalaron que esta asignatura era un espacio en el que podían reflexionar sobre situaciones actuales que les afectaban individual y socialmente.

Una de las contribuciones de la investigación realizada por Sanabria (2012) es que en las apreciaciones de los estudiantes sobre la clase de filosofía se pueden distinguir las actitudes que las acompañan. Ante esto cabría preguntar ¿de qué manera se relaciona lo *vivido* en clase con las actitudes suscitadas en la misma y la valoración de los estudiantes hacia la importancia de la filosofía? Al descubrir que en ocasiones la asignatura de filosofía, desde lo que informaron los estudiantes, se vuelve más bien una clase en la que el profesor busca convencer al grupo de sus propias filiaciones políticas y religiosas ¿qué sucede con el carácter filosófico de la clase? ¿por qué se pierde de vista? Y ¿de qué manera influye en las apreciaciones de los estudiantes? Una de las limitantes es que no muestra una interrelación entre las respuestas de los informantes, sólo presenta los resultados por cada pregunta. Por lo que sería pertinente relacionar las respuestas que los estudiantes manifiestan sobre la clase de filosofía para conformar un panorama completo de lo que ahí se suscita.

#### d) Investigaciones sobre jóvenes estudiantes de bachillerato

Nos enfocaremos en uno de los principales participantes de la clase de filosofía: los jóvenes en su condición de «ser estudiante de bachillerato». En la línea de investigación inaugurada por Eduardo Weiss se busca relacionar precisamente la condición de ser joven con la de ser estudiante, es decir, enfocar la atención en la vida juvenil que se presenta en las escuelas. Lo que busca el equipo de investigadores -que fueron coordinados por Weiss- es “recuperar la voz de los estudiantes” (2015: 1261), a través de una metodología cualitativa. Las técnicas más usadas fueron la entrevista, la observación etnográfica de los jóvenes-estudiantes en los pasillos, jardinerías, patios y salones de las preparatorias, así como la observación participante.

Lo que consiguieron fue avanzar en la conceptualización de las vivencias de los jóvenes-estudiantes de preparatoria, bajo las nociones de socialización, sociabilidad y subjetivación. La noción de «socialización» indica que un joven estudiante no sólo incorpora formas de valorar adultas, sino que también participa en la creación, junto con otros jóvenes, de marcos de valoración y de jerarquización. Para decirlo en palabras de Weiss: “(...) los adolescentes y jóvenes tienen un mundo separado de los adultos, y en la cultura del colegio crean sus propios valores, reglas y jerarquías” (2015: 1259). Por otro lado, el concepto «sociabilidad» hace referencia a la disposición permanente de los jóvenes a estar con otros jóvenes, no se pretende más que “el gusto por estar juntos” (2015: 1259).

Aunado a estos conceptos de socialización y de sociabilidad, integran a la discusión el de subjetivación. Éste lo entienden, desde una perspectiva marxista, como “emancipación colectiva e individual, la reconquista del sujeto convertido en objeto por el capitalismo” (2015: 1260). Es decir, la capacidad de los jóvenes-estudiantes de construir normas, valores e intereses propios al margen de las normas y los

valores imperantes, a partir de la conversación y la reflexión con otros jóvenes-estudiantes.

De lo anterior, uno de los aportes que cobra relevancia en nuestro estudio es el de la comprensión del estudiante de bachillerato como una persona que recrea, en compañía de sus pares, formas de apreciar y vivir su entorno. De lo que podría desprenderse que los estudiantes de preparatoria construyen sus propias apreciaciones sobre lo que viven en cada una de sus clases, valorándolas no sólo a partir de lo que los profesores hacen y piensan, sino de lo que los estudiantes conversan entre sí.

Lo que sugieren estas investigaciones realizadas en distintas instituciones educativas en Iberoamérica, en primer lugar, es una vía o manera adecuada de adentrarse en la experiencia, que será tomada en cuenta para una investigación sobre la experiencia de estudiantes y profesores suscitada en la asignatura de filosofía en bachillerato, como la que aquí presentamos. Esta vía consiste en apreciar que lo que estudiantes y profesores expresen estará diferenciado al menos por dos elementos: en el caso de los estudiantes, por lo que otros agentes educativos (padres, otros profesores, personas a quienes ven como una autoridad, etcétera), escenarios (hogar, centro deportivo o cultural, espacio público, entre otros) y vínculos personales (con amigos y familiares, por ejemplo) *apunten* sobre la asignatura de filosofía (Carvajal y García, 2004; Sarbach, 2005; Weiss, 2015). Así, es importante señalar que lo que los estudiantes viven en esa asignatura -y lo que expresen al respecto- mostrará una imbricación con otras personas e instituciones.

En el caso de los profesores, cabe resaltar que un elemento central como vía de acceso a su experiencia es la relación que cada uno ha sostenido con la filosofía desde que era estudiante (no necesariamente de un programa en filosofía, sino en áreas afines) y que posiblemente sigue cultivando, de manera más o menos visible,

con los estudiantes *durante y tras cada encuentro* en la asignatura (Aguirre, 2012; Berttolini, 2012; González, Langon, Berttolini, (s/f); Porta y Flores, 2017).

Además, las investigaciones recuperadas hasta aquí permiten percatarse de que la pregunta por lo que pasa en la asignatura de filosofía puede plantearse de otra manera, a saber, *cómo se manifiesta el sentido educativo de la asignatura de filosofía*. Y nos ofrecen una fuente desde la cual encauzar una respuesta a tal interrogante: los relatos experienciales de quienes están llamados a actualizar los documentos curriculares en el «aquí y ahora» del aula, es decir, los profesores y los estudiantes.

Con esto buscamos considerar, desde su justo lugar, aquellas líneas maestras o directrices con las que se constituye la asignatura de filosofía en bachillerato: por un lado, las prescripciones curriculares, que si bien sitúan a la asignatura en el plan de estudios de ese nivel escolar, no son suficientes para dar cuenta de cómo se muestra «lo educativo» en dicha asignatura; y, por otro lado, la manera concreta y singular en la que los profesores y estudiantes realizan el cometido educativo de la asignatura, tomando en cuenta que también puede suscitarse experiencias que contrapongan aquel sentido, propiciando tensiones entre unos y otros (García y Varguillas, 2015). En este punto es crucial introducirnos en la fundamentación teórica y metodológica desde las cuales llevamos a cabo esa búsqueda.

## La propuesta teórica de John Dewey

Una de las nociones principales que sostienen la presente investigación es la de «experiencia» como elemento central del fenómeno educativo. La plataforma teórica y metodológica darán cuenta de que se trata de una noción que no se identifica con la acumulación de recuerdos o anécdotas halladas en la vida personal, como cuando decimos que «alguien ha tenido muchas experiencias en determinada situación». Tampoco se identifica con una cantidad de años vasta frente a alguna actividad, como en el adjetivo «experimentado» que empleamos respecto a una persona.

Dado que la presente investigación se enmarca en el fenómeno educativo, el significado de «experiencia» será reconstruido a partir de un referente teórico que no sólo conceptualizó el término, sino que afirmó la necesidad de una «filosofía de la experiencia», es decir, de la elaboración de una visión de conjunto sobre lo que consideraba el factor fundamental de la educación.

Así pues retomaremos la propuesta pedagógica realizada por el filósofo estadounidense John Dewey (1859-1952) especialmente en su obra *Experiencia y educación* (2003), pues es ahí en donde desglosa cada uno de los componentes de la experiencia educativa. Además, al ser su última obra de índole filosófico-pedagógica, puede considerarse una llave de acceso a otras publicaciones más sistemáticas del autor, como *Democracia y educación*, o bien a obras de carácter un poco más declarativo, como *Mi credo pedagógico*.

a) ¿Qué es la experiencia educativa?

En cuanto a los atributos propios de la experiencia, Dewey (2004) señala dos: el activo y el pasivo. En cuanto al carácter activo se trata de aquello que el educando o el educador hace, efectúa o provoca dentro de un proceso que se pretende

educativo. En este punto, dicho autor entiende la experiencia como una actividad ejercida por alguien. Pero eso que haga el educador o el educando derivará en ciertas consecuencias padecidas por él mismo. Este padecer o recibir las consecuencias de lo realizado es el carácter pasivo de la experiencia. De este modo, una experiencia presupone no sólo a alguien que actúe y vaya de un lado a otro en contacto con diferentes situaciones, sino lo que ese «ir y venir» le dejan a una persona.

Podemos relacionar estos rasgos de la experiencia, el actuar y lo que nos sucede con ello, con la directriz metodológica que elegimos para el presente estudio; principalmente nos interesa hacer ver, con Contreras y Pérez de Lara, que la experiencia en el campo educativo no es mero activismo individual o ejecución de acciones impulsivas. Antes bien, se trata de abrirse al sentido de lo que nos sucede, de lo que vivimos en el contexto educativo que compartimos con otras personas.

La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva. Y el peligro es que si la educación está demasiado preocupada por la intervención, puede olvidarse de que las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos. Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede (2013: 32).

Reparemos en un punto que puede parecer evidente, pero que recubre especial importancia al tratarse de la experiencia en el fenómeno educativo: aquello que hacemos y lo que nos sucede a partir de eso, conlleva *alguien* que lo lleva a cabo y lo padece. Así, el sujeto de la experiencia es una persona en relación con otras, mas no una entidad abstracta, como la educación. Por lo que comprender la experiencia en el escenario educativo implica reconocer a aquellos que las viven.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la

medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 24).

Desde esta consideración es importante advertir que una experiencia lo es en tanto que signifique algo para quien la vive. Y si buscamos comprender qué es la experiencia, pronto advertiremos que no es el paso acumulado del tiempo ni siquiera la acción ciega en torno a una situación. Si la noción de experiencia tuviera que ser explicada utilizando algún elemento analógico, este sería el del movimiento dirigido en el espacio, es decir, un desplazamiento de un punto a otro, pero con una intención por parte de quien la ejecuta, como podemos apreciar en una obra dancística.

Volviendo a la conceptualización de Dewey (2004), nos encontramos con la afirmación de que “Cada experiencia es una fuerza en movimiento” (p. 81). Con lo que podemos notar que, para que el movimiento suceda requiere de una fuerza, de una cierta energía que propicie un cambio. Pero ¿hacia qué mueve dicha fuerza? ¿Cuál es el sentido del movimiento? ¿O acaso la experiencia como fuerza en movimiento oscila azarosamente de un punto a otro? ¿Hay principios que nos permitan una manera de entender la experiencia?

En primer lugar, habrá que reparar que para Dewey la educación basada en la experiencia tiene como problema central “(...) seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (2004: 73). Por lo que podría establecerse que aquello hacia lo que mueve la experiencia educativa es a enriquecer las experiencias ulteriores. Sin embargo, no se trata de poner atención sólo en las experiencias que están por venir, sino en las que actualmente, aquí y ahora, son padecidas y efectuadas por alguien. Como ya dijimos, la experiencia lo es en tanto que implica a alguien que la vive.

Llegados a este punto, resulta importante subrayar que esta explicación de la noción de experiencia se ubica en el marco de un proceso educativo en el que participan

educadores y educandos. Y de ordinario, ante la interrogante de un estudiante sobre el «para qué» de una asignatura, de un contenido, o de una actividad, el profesor suele responder algo como: «es una preparación para lo que viene más adelante». Desde la postura pedagógica de Dewey, esta respuesta es parcialmente cierta, pues las experiencias que vamos viviendo en un proceso educativo no se vuelven valiosas sólo en relación con un tiempo futuro, sino también con el presente.

De esta manera, cabe resaltar que la experiencia educativa es un vínculo entre el presente y el futuro, que luego puede devenir presente, sin dejar de estar abierto a un crecimiento ulterior de la persona. “La educación como crecimiento o madurez debe ser un proceso siempre presente.” (Dewey, 2004: 91). Así, la experiencia educativa abarca el transcurrir de la vida de una persona.

#### b) «Experiencias antieducativas»

Dewey (2004) supone una relación estrecha entre educación y experiencia. Pero señala desde el inicio de su exposición -particularmente en el capítulo "Necesidad de una teoría de la experiencia"- que equiparar «educación» con «experiencia» es desacertado, pues hay experiencias que son antieducativas.

Una experiencia es antieducativa “(...) cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias” (2004: 72). En otras palabras, si una experiencia reduce las posibilidades de que el educando tenga una experiencia enriquecedora en términos de un crecimiento continuo, entonces es una experiencia antieducativa.

Bajo estos términos, el filósofo estadounidense ofrece algunas modalidades de la experiencia antieducativa:

i) Aquellas que generan “embotamiento” y “falta de sensibilidad y de reactividad” (2004: 72). Al vivir experiencias con estos rasgos, se posibilita que las experiencias venideras resulten menos provechosas para el educando.

ii) Aquellas que hacen diestra a una persona en una actividad muy específica. El error radica en la reducción del campo de acción y desarrollo de un educando, obstaculizándole el aprovechamiento pleno de otras capacidades.

iii) Aquellas que son agradables, pero que provocan "(...) una actitud perezosa y negligente" (2004: 72). En este caso, por bien que la experiencia provoque agrado en el momento en que se vive, no demanda del educando la totalidad de sus cualidades, perjudicando la manera como afronte ulteriores experiencias.

iv) Aquellas que carecen de conexión entre sí, ocasionando "(...) hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos" (p. 72). Al carecer de una relación explícita entre unas experiencias y otras, es posible que el educando pierda el recogimiento y la concentración necesarios para las experiencias que están por venir.

En cada una de estas modalidades nos encontramos con experiencias que, en lugar de ampliar y nutrir las experiencias presentes y futuras de los educandos, disminuyen el aprovechamiento de estas y provocan el crecimiento nulo de aquél.

c) La cualidad de las experiencias

Además, Dewey (2004) sostiene que, en el caso de la denominada educación tradicional, lejos de que no se procure ninguna experiencia en los alumnos, se puede identificar que esa educación es un catálogo amplio de ejemplos de experiencias antieducativas. Y se pregunta, entre otras cosas:

¿Cuántos estudiantes, por ejemplo, no llegaron a ser insensibles a las ideas y cuántos no perdieron el ímpetu para aprender por el modo en que experimentaron la instrucción? (...) ¿Cuántos no llegaron a asociar el proceso de aprender con el fastidio y el cansancio? ¿Cuántos no encontraron que aprendieron de un modo tan ajeno a las situaciones de la vida exterior a la escuela que ésta no les dio poder de control sobre aquéllas? (2004: 72).

El uso del pronombre interrogativo de cantidad «cuánto» puede ser un recurso gramatical empleado por el autor para manifestar la influencia amplia de la educación tradicional, mas no un interés por contabilizar el número de personas que

ha vivido experiencias de esa índole. Las experiencias educativas o antieducativas no están condicionadas por la cantidad de estudiantes que las haya vivido, sino por la *cualidad de las experiencias*. En palabras de nuestro autor: “Todo depende de la cualidad de la experiencia que se posee” (2004: 73).

Con respecto a la cualidad de las experiencias, Dewey señala que se compone de dos aspectos: inmediato y mediato. El primero consiste en lo que la experiencia le parece o le provoca al educando en el momento de vivirla, en términos de agrado o desagrado. Y el segundo aspecto, al que llama «mediato», es el del dominio sobre las experiencias venideras, o sea, aquello que una experiencia actual proporciona y efectúa en las experiencias posteriores. Nos encontramos, una vez más, con el entrelazamiento temporal de las experiencias, tanto en el presente como en el futuro.

Al caracterizar la cualidad de las experiencias bajo los aspectos que denominamos «mediato» e «inmediato», Dewey sostiene que quien educa tiene una labor que coincide con aquellos aspectos. “La misión de éste [el educador] es preparar aquél género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables” (2004: 73). Se trataría, pues, del deber de generar experiencias que satisfagan los dos aspectos: un efecto inmediato agradable y, además, provechoso para las experiencias venideras.

d) La visión de la educación a partir de los principios que determinan a la experiencia

Este entrelazamiento entre las experiencias presentes y las que están por venir, Dewey lo sintetiza de la siguiente manera: “(...) toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores” (2004: 73). Interpretamos en esa afirmación que, sea cual sea el género de una experiencia (educativa o antieducativa), esta influirá en

las experiencias venideras. A esto nuestro autor le llama «el principio de continuidad de la experiencia» o de «la continuidad experiencial».

A partir de este principio es posible entender que una experiencia en el presente influye en las experiencias futuras de los siguientes modos: o bien, limitando la capacidad futura del educando (experiencia antieducativa), o bien propiciando un desarrollo que lleve al educando a un crecimiento (experiencia educativa). Hasta ahora, el principio mencionado no permitiría distinguir entre una experiencia educativa y una antieducativa, pues ese principio se aplica a toda experiencia, independientemente de su género. Pero nuestro autor aclara el modo en el que ha de aplicarse el principio de continuidad a las experiencias educativas. "En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva" (2004: 89). Así pues, una experiencia educativa es aquella que amplía y fructifica las experiencias subsiguientes del educando.

El otro principio con el que Dewey conceptualiza la experiencia es el de «interacción». De este principio nos dice

La palabra «interacción» que acaba de usarse expresa el segundo principio para interpretar la experiencia en su función y fuerza educativa. Aquella asigna iguales derechos a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. Toda experiencia normal es un juego recíproco de estas dos series de condiciones. Tomadas juntas, o en su interacción, constituyen lo que llamamos una *situación* [subrayado del autor] (2004: 84-85).

De acuerdo con lo anterior, toda experiencia ensambla y pone en movimiento tanto las cualidades internas del alumno, como las cualidades objetivas del ambiente en el que se encuentra. Las «condiciones internas» son el conjunto de deseos, necesidades y capacidades del educando. Las «condiciones objetivas» es una serie de componentes que están presentes en el ambiente, entre ellos: lo que hace el educador, el modo en que lo hace, las palabras expresadas, el tono de voz en el que son expresadas, además del equipo o material que utiliza.

e) «La misión del educador» y la asignatura escolar como fuente de experiencia

El educador tiene la posibilidad de organizar y actuar sobre las condiciones objetivas, mas no sobre las cualidades internas de los alumnos. En relación con estas, lo que le corresponde al educador es conocerlas.

La responsabilidad de seleccionar condiciones objetivas lleva, pues, consigo la responsabilidad de comprender las necesidades y capacidades de los individuos que están aprendiendo en un momento dado (Dewey, 2004: 87).

Por lo tanto, de acuerdo con el principio de interacción, el deber del educador radica, por un lado, en comprender las condiciones internas de los educandos y, por otro lado, en organizar las condiciones objetivas que susciten experiencias de índole educativa. En este punto, es crucial hacer notar que la puesta en juego de ambos tipos de condiciones constituye una situación que, a su vez, sucede en un ambiente.

Ahora bien, el ambiente no es sólo físico, sino -en un sentido más amplio- se refiere al escenario social en el que se enmarca la experiencia. Y forma parte de las responsabilidades de los educadores encauzar todo lo que provee el ambiente para la realización de la experiencia educativa. “Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas” (2004: 83).

A partir lo anterior, podemos señalar que la experiencia del educando no agota su significado en una vivencia subjetiva desligada del ambiente en el que se encuentra o impuesta unilateralmente por el educador. Al contrario, cada experiencia acontece en el entramado de relaciones entre las personas, las condiciones objetivas y el devenir histórico de cada uno de estos elementos. Que una experiencia sea posible conlleva entonces elementos materiales (condiciones objetivas), sociales y personales (condiciones internas).

En una palabra, vivimos, del nacimiento a la muerte, en un mundo de personas y de cosas, que en gran medida es lo que es por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores. Cuando se ignora este hecho se trata a la experiencia como si fuera algo que va directamente al interior del cuerpo y del alma del individuo. No debería ser necesario decir que la experiencia no ocurre en el

vacío. Existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Ésta se halla constantemente alimentada por esas fuentes (Dewey, 2004: 83).

Desde esta consideración, podemos sostener que en el contexto educativo formal o escolar, cada asignatura puede ser entendida como un espacio curricular que convoca a las personas que hacen posible la experiencia (ya sea educativa o antieducativa), cada una desde sus responsabilidades y campo de acción, así como una potencial fuente de la experiencia.

Pero el que una asignatura sea efectivamente una fuente de la experiencia depende de que el educador sea capaz de responder a la exigencia fundamental de toda experiencia educativa: "(...) debe conducir a un mundo expansivo de materias de estudio, constituidas por hechos e informaciones, y de ideas" (2004: 123). Así que el mundo en el que vive y se desarrolla el educando tras una experiencia educativa tiende a un ensanchamiento paulatino, y en eso contribuye el educador en cada asignatura.

Aunado a lo anterior, Dewey advierte que esa expansión del mundo es una condición que no se obtiene o se pierde de una vez por todas. Antes bien, lo que se pone en juego es que el educador sea capaz de fijar su atención en la dinámica continua de la experiencia, lo cual implica una forma determinada de concebir al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sólo se satisface esta condición cuando el educador considera a la enseñanza y al aprender como un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia. Esta condición, a su vez, sólo puede ser satisfecha cuando el educador dirige su mirada hacia adelante y contempla toda experiencia presente como una fuerza activa que influye en lo que serán las futuras experiencias (2004: 123).

Estamos ante una doble condición: que el educador conciba la enseñanza y el aprendizaje como un trabajo constante sobre la experiencia, y que afronte la tensión entre la experiencia presente y lo que esta pueda aportar a las experiencias venideras. Al respecto, podemos encontrar que el esfuerzo del educador sobre la experiencia ya era una idea defendida por Dewey varias décadas antes de la publicación -en 1938- de *Experiencia y educación*. Hacia el final del tercer artículo

titulado *Las materias de enseñanza en Mi credo pedagógico* -publicado por primera vez en 1897-, leemos

La educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y el proceso y el objetivo de la educación son una y la misma cosa. Establecer cualquiera finalidad fuera de la educación, que determina su objetivo y su nivel, es privar al proceso educativo de gran parte de un sentido, y nos obliga a emplear estímulos falsos y externos en nuestro trato con los niños (1977: 5-6).

Es así como la atención sobre la experiencia no es un elemento secundario ni extrínseco respecto al sentido de la educación. No obstante, es necesario que consideremos detenidamente este punto con el propósito de identificar el fundamento de la educación, desde la perspectiva de Dewey.

#### f) El sentido de la educación

Luego de la exposición de los géneros, principios, aspectos e implicaciones desde los cuales Dewey (2004) conceptualiza la experiencia propia del fenómeno educativo, cabe la pregunta ¿cuál es la finalidad de que la educación sea dirigida en estos términos? En primer lugar, una respuesta básica podemos encontrarla en *Mi credo pedagógico*, al inicio del segundo artículo titulado *Lo que es la escuela*, Dewey nos dice

La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales.

La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior (1977: 3).

Que el crecimiento integral del educando sea el fin de la educación, conlleva afirmar la relevancia de la comunidad en la que se suscita ese proceso. Los vínculos con la comunidad están presentes en el inicio y en la realización de la experiencia del educando. Se trata de una comunidad en sentido amplio, pues incluye los vínculos más cercanos del educando, también la comunidad escolar, así como todas aquellas relaciones de alcance público.

Así, suponer que el educando efectúa experiencias sólo bajo sus propios esfuerzos, sería una visión miope de la propuesta pedagógica de Dewey, pues haría a un lado uno de los aspectos más importantes de la educación, que es el paso personal por la vida en relación con otras personas. Entonces el crecimiento del educando se realiza en el seno de una comunidad. “Lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás, en un intercambio libremente dado y tomado” (Dewey, 1998: 110).

En segundo lugar, cuando afirmamos que una experiencia educativa es aquella que fructifica en experiencias ulteriores significa que apoya el desarrollo continuo o crecimiento integral del educando. Pero ¿cuál es la dirección de tal desarrollo o crecimiento? Dewey (2004) señala que esta cuestión es una en la que algunos de sus críticos muestran reparos: no basta el desarrollo de una persona para decir que vive una experiencia educativa, pues un ladrón o un político corrupto pueden desenvolverse cada vez con mayor soltura en sus acciones ilícitas y eso no significa que sean personas educadas.

Ante esta objeción, nuestro autor ofrece el siguiente contraargumento, que nos permitimos citar en extenso, para luego desglosarlo en sus puntos más importantes.

Que un hombre pueda crecer convirtiéndose en un ladrón, en un bandido o en un político corrupto es un hecho que no puede dudarse. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general. ¿Crea esa forma de crecimiento condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular las ocasiones, estímulos y oportunidades para continuar el crecimiento [sic] en nuevas direcciones? ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial sobre las actitudes y hábitos que abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Dejaré sin contestar estas cuestiones, diciendo ahora simplemente que cuando, y sólo [subrayado del autor] cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento, pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada (2004: 80).

Con tal de poner de manifiesto el sentido del crecimiento del educando, desde la consideración de Dewey, adentrémonos en la idea de que la educación es un

desarrollo continuo. Que esto sea así significa que: i) el desarrollo en términos educativos propicia el crecimiento general del educando, hablamos tanto de sus facultades intelectuales, como físicas y morales; ii) se trata de un crecimiento en direcciones nuevas, es decir, no restringidas a la repetición de «camino ya andados» que deviene estancamiento.

Ya hemos dicho que una experiencia educativa expande o amplía el mundo del educando, ya que nadie puede crecer de manera plena y mantenerse en los límites en los que se vivía antes de esa experiencia. De ahí la compenetración entre educación y vida en la que Dewey insiste a lo largo de sus obras, entre ellas *Democracia y educación* -publicada originalmente en 1916-.

Cuando se dice que la educación es desarrollo, todo depende de *cómo* se conciba éste. Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traducido a sus equivalentes educativos, esto significa: 1) que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; 2) que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas (1998: 53).

Ante estas afirmaciones es importante tener claro que no hay proceso educativo al margen de la vida del educando, y que una persona vive de manera cada vez más plena si se educa. Con esto queremos señalar una idea muy sencilla respecto al sentido de la educación que, aunque ya habíamos citado líneas atrás, conviene resaltar en este momento: la educación es proceso y fin en sí mismo.

Todavía hay quien pudiera interrogar: si la educación es crecimiento ¿cuál es el fin de ese crecimiento? Al respecto, nuestro autor respondería concisamente: “El crecimiento es considerado como teniendo un fin, en vez de ser un fin” (1998: 53). Entonces, el crecimiento de una persona no está supeditado a ningún otro proceso, es así que nos encontramos ante un proceso que es un fin en sí mismo.

Desde luego, habrá quien considere -por ejemplo- que asistir a la universidad es un medio para obtener un título profesional que, a su vez, permita acceder a determinadas oportunidades laborales. Pero que esto sea una posibilidad no implica que sea lo que hace patente el sentido de la educación. De ordinario, llevamos a cabo diversas actividades, pero eso no conlleva que pongamos de manifiesto el sentido profundo de esas actividades en cada ocasión. Así pues, la acción ha de acompañarse de la inteligencia respecto a su sentido, con tal de realizarla con un propósito y no solo por inercia o rutina. “Dicho de otro modo, tener un fin es actuar con sentido, no como una máquina automática; es *tener* [subrayado del autor] el propósito de hacer algo y percibir el sentido de las cosas a la luz de aquel intento” (1998: 95). En relación con las proposiciones recién señaladas, a saber, i) que la educación en tanto crecimiento de la persona es un fin en sí mismo y ii) que actuar de acuerdo a un fin es hacerlo con inteligencia, podríamos cuestionarnos: ¿cuál es el fin de la acción que se realiza en un contexto educativo formal o escolar? En términos lisos y llanos ¿para qué la escuela? Una vez más recuperemos lo que Dewey indica al respecto.

Puesto que en realidad no hay nada a lo cual sea relativo el crecimiento como no sea un mayor crecimiento, tampoco hay nada a que se subordine sino a más educación. Es un lugar común decir que la educación no debe cesar cuando se abandona la escuela. La esencia de este lugar común es que el propósito de la educación escolar consiste en asegurar la continuidad de la educación organizando las condiciones que aseguran el proceso de crecimiento. La inclinación a aprender de la vida misma y a hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación escolar (1998: 54).

Desde esta perspectiva, el sentido de la educación formal o escolar reside en acompañar el proceso de crecimiento de una persona en su paso por la vida. Este acompañamiento ofrecerá los elementos necesarios para que, eventualmente, el educando pueda desarrollarse sin más mediaciones que las de su experiencia vital. Ahora bien ¿de qué manera la asignatura de filosofía en bachillerato puede ser una ocasión o fuente para la experiencia educativa? Esto es ¿qué relación podemos

identificar entre dicha asignatura y la vida misma? En lo siguiente presentaremos una primera respuesta al respecto.

## **Una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en bachillerato**

Una de las dificultades para el presente trabajo de investigación es determinar una conceptualización de la asignatura de filosofía en la que se suscita la experiencia de estudiantes y profesores. Si retomamos los estudios expuestos, suele hablarse de «enseñanza de la filosofía» (Carvajal y García, 2004; Sanabria, 2012; González, I., Langon, M., Bertolini, M. (s/f)). Incluso en un mismo estudio, se habla indistintamente de «clase de filosofía» o de «asignatura de filosofía» (Sarbach, 2005).

Pero, en cada caso, lo que se busca poner de manifiesto es que la asignatura de filosofía está llamada a ser un espacio educativo en el que los estudiantes aprendan de tal manera que enriquezca su vida, es decir, que contribuya a su crecimiento pleno a lo largo de la vida. Mas no una materia que agote su sentido en tanto que busca ser acreditada con una nota aprobatoria.

En el siguiente apartado mostraremos qué concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía es adecuado para promover la experiencia educativa, situada en un contexto de bachillerato. Tengamos presente que esta exploración será guiada por la pregunta por el significado y el sentido de enseñar y aprender filosofía, en los términos caracterizados por Dewey (2004).

### a) Hacia el significado de enseñar y aprender filosofía

Argumentaremos la postura al respecto considerando dos modos de aproximación: uno de carácter descriptivo que es retomado del estudio publicado por la UNESCO *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (2011), particularmente a partir de las observaciones de Michel Tozzi, así como un modo de aproximación

más bien teórico-conceptual, con base en los análisis de Alejandro Cerletti (2008) y Guillermo Obiols (2008).

Empezando por el estudio publicado por la UNESCO (2011), nos encontramos con que el didacta de la filosofía Michel Tozzi caracterizó y clasificó la diversidad de prácticas de enseñanza de la filosofía, según la noción de filosofía, el objetivo que se plantea el curso, las tareas del profesor y del estudiante, así como algunas figuras a lo largo de la historia de la filosofía que representan cada práctica.

Este investigador de origen francés identificó cinco paradigmas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, entre los que nos interesa señalar el paradigma «histórico-patrimonial» que concibe a la filosofía como la tradición de carácter histórico en torno a los problemas y categorías fundamentales de la vida humana, de modo que su enseñanza se encarga de transmitir ese patrimonio para que los aprendices relacionen tales elementos con el contexto en el que se encuentran.

Otro de los paradigmas es el «problematizante» que, junto con el «democrático-discusional», ven en la filosofía un método que permite cuestionar, conceptualizar y tomar una postura con respecto a los problemas del mundo contemporáneo, que son también los problemas de los jóvenes, de forma que la enseñanza pondrá en marcha ese método, con el fin de que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos. En estos dos paradigmas se acentúa la dimensión democrática de la filosofía, de su enseñanza y aprendizaje, ya que se busca que los estudiantes ejerciten su capacidad de juicio crítico y reflexivo, hagan suyo el derecho a expresarse y asuman una actitud fraterna al escuchar y convivir con personas que sostengan posturas diferentes entre sí.

Con base en la caracterización de estos tres paradigmas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, lo que queremos resaltar es que difícilmente se ofrecerá una respuesta única a la pregunta por cómo se manifiesta o en qué consiste el

carácter educativo de la experiencia en la asignatura de filosofía. Aunque la diversidad de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, desde la clasificación elaborada por Tozzi, apunta a una idea fundamental: lo que se enseñe y aprenda en nombre de la filosofía estará signado por lo que concibamos que es la filosofía y por la postura sobre su incidencia en la vida personal y comunitaria.

La idea anterior nos sitúa en el segundo modo de aproximación teórico-conceptual en relación con el significado de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Y entre quienes han teorizado al respecto, Cerletti (2008) sostiene que la enseñanza de la filosofía es una cuestión de significado, es decir, de elaboración conceptual, y no solamente de decisiones de tipo didáctico-pedagógicas.

Desde esta perspectiva, Cerletti (2008) arguye que cada acto de enseñanza y aprendizaje de la filosofía supone una postura sobre el significado de la filosofía y el filosofar que, a su vez, tendrá implicaciones sobre lo que se enseña y el modo de hacerlo. De manera similar a lo que expusimos en el apartado anterior: si un profesor de filosofía concibe que esta es principalmente un conjunto de saberes sobre los aspectos fundamentales de la vida humana, por tanto, de la vida de cada estudiante y de sí mismo, alguna correspondencia tendrá en la manera en la que enseña filosofía durante un curso.

Además, Cerletti (2008) subraya que la relación entre lo que se entienda por filosofía y la manera de enseñarla será más o menos articulada toda vez que el profesor de filosofía tenga algún grado de preocupación por ser consecuente entre lo que *dice* que es filosofía y lo que *hace* en un curso a partir de eso. Así pues, defiende este autor: “Estimamos que más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es filosofía debería tener algún tipo de correlato en la forma de enseñarla” (2008: 18).

Otro de los aspectos que cobra especial relevancia en cuanto al significado de enseñar y aprender filosofía, desde esta perspectiva, es que puede haber cursos *en* la filosofía o *sobre* la filosofía. Que un curso se caracterice de un modo u otro depende del tipo de relación con el saber que establece y suscita entre los participantes, puede ser una relación de deseo o de dominio.

En el primer caso, se enseña y aprende poniendo a la filosofía en acto, es decir, filosofando. Lo que se busca es iniciar y mantener una aproximación continua a la filosofía, teniendo como acicate el deseo de saber por parte del profesor y de los estudiantes. La vía de expresión propia de este tipo de curso *en* la filosofía es la pregunta que anima a pensar a quienes participan de la enseñanza y el aprendizaje. De este modo, el aula se convierte en un espacio para pensar en comunidad.

Mientras que, en el segundo caso, se enseña y aprende filosofía de manera fragmentada, con «recortes ocasionales de un conocimiento». En este caso, Cerletti (2008) afirma que la relación con el saber es de posesión. En este punto, podemos ofrecer al menos una razón por las que cabe considerar esta relación como algo contrapuesto al curso *en* filosofía, que caracterizamos antes: quien enseña y aprende filosofía de ese modo lo hace con la pretensión de asir el saber en toda su extensión y profundidad, reduciéndolo a un objeto determinado, como ya configurado definitivamente. El saber se vuelve entonces una colección de datos, conceptos o proposiciones que se tienen que dominar y repetir cada vez que la situación lo reclame, por ejemplo, en una exposición o en un examen. Así, lo que se busca es adquirir el saber a la manera de «cápsulas informativas».

En el caso del autor que seguimos en este apartado, notamos que la enseñanza de la filosofía será filosófica sólo si se enmarca en un curso *en* filosofía y no *sobre* filosofía. De esta manera, se conjunta la enseñanza de la filosofía con el aprender a filosofar, o lo que es lo mismo: la dimensión objetiva y subjetiva del pensar filosófico. La dimensión objetiva es la universalidad de la tradición filosófica

contenida en sus obras clásicas y textos secundarios, así como en los elementos coyunturales del contexto en el que se vive, pues la tradición se actualiza en el «aquí y ahora». En cambio, la dimensión subjetiva es la manera singular en que cada uno -profesor y estudiantes- se relaciona con ese saber: se expresa en un modo de preguntarse, de recrear los problemas y de situarse en el mundo.

Si consideramos que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía se conciben de manera integral desde la dimensión objetiva y subjetiva, podemos inferir que, si un curso atiende únicamente la primera, deviene academicismo o revisión de contenidos abstractos; y si se otorga centralidad a la segunda, se vuelve un formalismo vacío de contenidos, porque filosofar supone métodos, habilidades y actitudes, tanto como conceptos y teorías (Obiols, 2008). Al respecto, es importante subrayar que el ejercicio de las habilidades argumentativas son una condición para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en el sentido que hemos caracterizado, pero no son un fin en sí mismo (Cerletti, 2008).

#### b) Sentido educativo de la asignatura de filosofía en bachillerato

Cabe preguntarse ahora por el sentido de la formación filosófica en bachillerato. Situarnos en este contexto educativo formal conlleva tener presente, por un lado, que algunos de los jóvenes estudiantes probablemente no vuelvan a tener un espacio dedicado a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía. Hay quienes podrían considerar que este punto basta para sostener una defensa de la enseñanza de la filosofía en bachillerato.

Pero, por otro lado, es importante tener en cuenta que, si lo que se busca es que la experiencia en la asignatura de filosofía sea educativa, apoyados en los términos con los que la conceptualiza Dewey (2004), entendemos que la asignatura debe favorecer el crecimiento del estudiante tanto en el presente como en el futuro. Esto significa que no basta con la preocupación por que el estudiante de bachillerato

desarrolle todo lo indispensable para afrontar estudios posteriores u otro tipo de actividades no típicamente estudiantiles, sino que la asignatura de filosofía suscite en quienes la cursan una experiencia de crecimiento general.

Así, es en vista de este crecimiento integral del joven estudiante de bachillerato que cobra relevancia señalar cuál es el sentido propio de la asignatura de filosofía desde el que se hace posible la consecución del fin último de la experiencia educativa. En términos generales, sostenemos que el elemento medular al enseñar y aprender filosofía es una cierta disposición o capacidad crítica hacia la realidad. Hemos identificado este elemento a partir de varios autores que provienen de distintas tradiciones filosóficas y culturales. A continuación, señalaremos algunos de estos.

En primer lugar, uno de los autores cuyas ideas sobre la enseñanza de la filosofía ya han sido presentadas en este trabajo. Alejandro Cerletti es un filósofo contemporáneo argentino cuya postura filosófica es cercana a la propuesta foucaultiana sobre la cultura y la educación. Él sostiene que el elemento en común entre quien recién se inicia a la filosofía (incluso en bachillerato) y alguien que -como él suele enunciarlo- ya «habita la filosofía» es una cuestión de actitud que desnaturaliza las pretensiones injustificadas sobre la realidad de las cosas.

Ese espacio común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal (2008: 28).

En segundo lugar, nos encontramos con otro filósofo argentino del que también hemos indicado algunos de sus aportes teóricos a la enseñanza de la filosofía, se trata de Guillermo Obiols, quien es más bien cercano al existencialismo sartreano. En cuanto al sentido de la filosofía en la vida de los jóvenes, él apunta: “La filosofía significa una de las pocas posibilidades para que los jóvenes se apropien de las herramientas intelectuales necesarias para pensar críticamente con la mayor

lucidez, autonomía y profundidad el mundo que nos rodea y para definir un proyecto existencial” (2008: 108). Así pues, en su caso, dirige el conjunto de saberes conceptuales, de habilidades y actitudes que se ejercitan con la filosofía hacia la situación de los jóvenes ante la vida: que sean capaces de crecer en autodomínio. Si bien es cierto que este autor no se refiere especialmente a la asignatura de filosofía ni a jóvenes estudiantes de bachillerato, eso no excluye que aquel sentido general que él ofrece no contenga este modo concreto de encuentro con la filosofía.

El tercer referente lo encontramos en el filósofo, teólogo y sacerdote español Aurelio Fernández, quien proviene más bien de una tradición tomista. Sobre el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, afirma

En todo caso, no se trataría de explicar «filosofía», sino de mantener una actitud «filosófica» que se traduciría en una disposición constante de rigor, de fomentar la reflexión, de ser críticos ante ciertas afirmaciones, de hacer que el alumno valore más el conocer la verdad que la «opinión», aunque ésta sea brillante y compartida por muchos (2000: 288-289).

Desde esta consideración, se recupera la distinción entre las afirmaciones rigurosas (por su carácter racional y reflexivo) y las opiniones. Mientras que las primeras conllevan un esfuerzo arduo de búsqueda de la verdad, las segundas son aquellas creencias imperantes que no han pasado por el tamiz de la crítica. Pero el sentido de la filosofía, en un contexto escolar formal, radica en la actitud con la que nos posicionamos ante las afirmaciones de uno y de otro tipo.

En el caso del cuarto referente, se trata del estudio de carácter internacional desarrollado y publicado por la UNESCO, en colaboración con algunos expertos en el estudio de la enseñanza de la filosofía de países como Francia e Italia. Hacia el final del capítulo II, se muestra una consideración respecto al sentido de la filosofía en la “edad del cuestionamiento”, que es como en ese estudio caracterizan la etapa de la vida en la que se encuentran los adolescentes.

Ahora bien, la función esencial de la filosofía en la escuela radica menos en el aprendizaje del razonamiento que en la crítica de los saberes y de los sistemas de valores. No se ejerce sobre una materia formal en la que se pueden abstraer los contenidos. La fuerza pedagógica de la filosofía reside, a la vez, en las estructuras críticas que enseña a utilizar y en los corpus de saber sobre los cuales versa. Ese aprendizaje - que es, ante todo, el de la capacidad de criticar una cultura, la cultura propia de uno mismo- significa que la filosofía es una potente herramienta de formación y de transformación de la personalidad (2011: 93).

A partir de este referente, podemos identificar otra manera de establecer el sentido de la asignatura de filosofía que coincide con las tres ya señaladas: consiste en el ejercicio de crítica y autocritica hacia el conjunto de ideas, creencias, valores, prácticas, acciones que conforman el entramado cultural del grupo social al que el joven pertenece. Así cada estudiante de bachillerato, en el proceso de crecimiento personal, ha de ejercer un juicio crítico sobre tales elementos culturales. Es en este momento en el que el sentido educativo de la asignatura de filosofía se realiza con mayor nitidez. Cabe subrayar, además, que dicho ejercicio tiene como base el conjunto de elementos disciplinares que conforman la tradición filosófica, se trata de la dimensión objetiva del pensar filosófico, en términos de Cerletti (2008), o del corpus de saber de la filosofía, según el estudio de la UNESCO (2011).

## **La fenomenología-hermenéutica en la investigación de la experiencia: cómo acceder a la experiencia de estudiantes y profesores**

La investigación, como búsqueda, es tanto hacia afuera como hacia adentro, hacia lo que manifiestan las experiencias estudiadas, y hacia lo que hacen en nosotros. Parte de la búsqueda es poder encontrar la forma de expresar el sentido de lo educativo que nos despierta el habernos acercado a esa realidad que hemos querido estudiar, a la que hemos querido acercarnos para ver qué nos tenía que decir, qué nos hacía pensar, qué se nos revelaba en esa relación entre dicha realidad y nosotros. Por todo ello, la investigación, en cuanto que experiencia, se cuenta en primera persona: sostenida por quien cuenta su experiencia de aprender que es de lo que en definitiva trata el investigar (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 48).

Si lo que tratamos de estudiar es la experiencia de estudiantes y profesores suscitada en la asignatura de filosofía en bachillerato, una postura investigativa congruente con ello estriba en reconocer que la investigación misma es también una experiencia, en tanto que se va conformando un aprendizaje que hace crecer a quien la lleva a cabo. En la cita anterior, Contreras y Pérez de Lara (2013) expresan una invitación a que quien investiga se relacione personalmente con ese proceso, es decir, a que lo asuma como una búsqueda en la que se pueda hallar una orientación al sentido educativo de la realidad que se ha decidido estudiar.

Entre las cuestiones que clarifican la relación entre quien investiga y el objeto de estudio, los autores citados incluyen: qué tenía que decir la realidad estudiada a quien investiga, qué le hace pensar la realidad estudiada y qué se revela en la relación entre el investigador con la realidad estudiada. Intentaremos ofrecer algunas respuestas a tales cuestionamientos con el objetivo de explicitar la postura ontológica y epistemológica que subyace a esta investigación.

a) Qué le hace pensar la realidad estudiada a quien investiga

Aclaremos desde un inicio lo que entenderemos por «pensar» en relación con la investigación educativa desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Para ello

nos permitiremos la siguiente cita extensa, recuperada de la obra de Max van Manen *Investigación educativa y experiencia vivida*:

Todo proyecto de investigación fenomenológica está motivado por un compromiso de prestar atención a una preocupación permanente. «Pensar requiere confinarte a un único pensamiento que un día se queda quieto como una estrella en el cielo del mundo», afirmaba Heidegger (1971, p. 4). Este compromiso de ahondar en un único pensamiento sin dudarlo y de la forma más profunda posible constituye la práctica del carácter reflexivo, de una plenitud de pensamiento. Encontrarnos llenos de pensamiento no significa que tengamos una gran cantidad de ideas en nuestra cabeza, sino que reconocemos nuestra gran capacidad de considerarlo todo, que es lo que otorga totalidad o plenitud a la vida. Así pues, la investigación fenomenológica es el hecho de entregarse a una búsqueda, a una tarea verdadera, al cuestionamiento profundo de algo que restaura el sentido original de lo que significa ser un pensador, un investigador, un teórico (2003: 49).

De modo que si lo requerido al pensar es fijar nuestra atención en un objeto con tal de adentrarnos en él considerando el conjunto de los elementos que lo constituyen ¿cuál es ese pensamiento al que nos enfocamos en esta investigación sobre la experiencia de estudiantes y profesores suscitada en la asignatura de filosofía? Y si ese pensamiento, según lo afirmado en la anterior referencia a Heidegger, permanece en estado de quietud para desplegarse sobre el objeto de estudio ¿qué significa y qué implicaciones tiene en la investigación sobre la experiencia, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico? Ante esto es preciso revisar lo afirmado por Contreras y Pérez de Lara en lo tocante a la investigación sobre la experiencia.

Porque lo que pretende la investigación de la experiencia no es transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, desvelando significados y sentidos potenciales, a la vez que reconociendo su imposibilidad de saturación (es decir, que los significados y efectos son siempre interpretables, y siempre abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes los han vivido) para poder pensar pedagógicamente, en relación a [sic] lo que ella nos sugiere o nos provoca (2013: 45).

Desde esta perspectiva, lo que se busca en el pensar de esta investigación sobre la experiencia es el significado y el sentido de lo educativo que pueden ser develados a partir de las descripciones sobre las experiencias vividas por estudiantes y profesores, en el marco de la asignatura de filosofía en bachillerato. De momento dejemos en claro que, hablar de un pensamiento en un estado de

quietud, se entenderá como la capacidad de concentrarse en una misma experiencia y trabajar sobre ella para hacer emerger nuevos significados y sentidos de lo que es la educación y de sus implicaciones en la vida de las personas.

#### i) La educación como fenómeno y la investigación educativa

Con frecuencia decimos de la educación que es un fenómeno, tal como lo hacemos con otros «objetos» tanto de la realidad social como natural, así hablamos del fenómeno de la globalización o del fenómeno de la refracción de la luz. Pero ¿qué significa mentar algo en tanto fenómeno? Recurriremos una vez más a lo que enseña Heidegger, esta vez en el párrafo siete de la introducción a *Ser y tiempo*. En ese apartado el filósofo desarrolla el significado de la fenomenología en el contexto de su investigación sobre el ser. “Como significación de la expresión ‘fenómeno’ hay por ende que fijar ésta: *lo que se muestra en sí mismo, lo patente*” (1971: 39). Sin entrar en las precisiones terminológicas e implicaciones filosóficas del concepto «fenómeno», nos limitaremos a indicar lo que consideramos que puede aclarar su significado en términos generales, desde sus orígenes griego y latino.

Heidegger (1971) señala que «fenómeno» deriva de la forma verbal: φαίνόμενον (“lo que se muestra, lo autoestrante, lo patente”) que proviene, a su vez, de otra forma verbal: φαίνεσθαι (mostrarse), la cual remite al verbo: φαίνω (“sacar a la luz del día, poner en la claridad”). Si, por otro lado, hacemos un rastreo de los orígenes latinos del término «patente», que es uno con los que el filósofo indica el significado de «fenómeno», nos encontramos con que este adjetivo en español proviene del participio activo latino *patens-*, *patentis* (evidente, manifiesto) que nos remite, a su vez, al verbo latino *pateo*, *patui*, *patere* (ser claro, evidente). Así, un fenómeno es aquello que se ofrece, que se muestra, lo que sale a la luz.

“Los φαινόμενα, ‘fenómenos’, son entonces la totalidad de lo que está o puede ponerse a la luz, lo que los griegos identificaban a veces simplemente con τὰ ὄντα (los entes)” (Heidegger, 1971: 39). Así pues, algo puede hacérsenos manifiesto, evidente, según lo-que-es en-sí-mismo (lo que en realidad es) o según su apariencia (lo que pretender ser). Heidegger nos advierte que «fenómeno» puede tener ambas significaciones, pues hay entre ellas una coherencia interna en tanto que lo que posibilita que una cosa sea vista como apariencia es, precisamente, su cualidad de mostrarse. En otras palabras, que algo puede mostrársenos incluso como apariencia, puesto que la apariencia tiene su fundamento en lo que la cosa es.

Más adelante, Heidegger nos dirá que la ciencia de los fenómenos es la fenomenología. “Ciencia ‘de’ los fenómenos quiere decir: *tal forma* de aprehender sus objetos, que todo cuanto esté a discusión sobre ellos tiene que tratarse mostrándolo directamente y demostrándolo directamente” (1971: 45). Esta es la manera en la que Heidegger desarrolla el «ir a las cosas mismas» que distingue a la fenomenología de otras modalidades de investigación. Se trata de una manera de indagar lo que las cosas son en verdad, según se nos muestran en sí mismas, suspendiendo cualquier otra determinación que sea ajena a la cosa. Así, «algo» es objeto de tratamiento fenomenológico cuando, a partir de lo que ese «algo» nos pone de manifiesto, develamos su esencia, es decir, lo que hace que sea lo que es.

¿Qué es lo que la fenomenología debe ‘permitir ver’? ¿Qué es lo que debe llamarse ‘fenómeno’ en un señalado sentido? ¿Qué es lo que es por esencia tema necesario de un mostrar *expresamente*? Con evidencia, aquello que inmediata y regularmente justo *no* se muestra, aquello que, al contrario de lo que inmediata y regularmente se muestra, está *oculto* pero que al par es algo que pertenece por esencia a lo que inmediata y regularmente se muestra, de tal suerte que constituye su sentido y su fundamento (1971: 46).

En este orden de ideas, la búsqueda de la fenomenología consiste en hacer emerger el sentido de la cosa, su fundamento esencial, a través de lo que la cosa misma pone de manifiesto. Así, cuando afirmamos que la educación es un fenómeno equivale a decir que es algo que se nos muestra, que se nos hace patente

de diversas maneras. Y una investigación fenomenológica de la educación, más que hacer un registro de la multiplicidad de manifestaciones, busca esclarecer lo que hace que esas manifestaciones sean, es decir, poner a la luz el sentido de lo educativo.

## ii) La fenomenología-hermenéutica como metodología de investigación educativa

Esta misma idea es la que consideramos que Contreras y Pérez de Lara sostienen en el apartado *La investigación educativa y la pregunta pedagógica* para poner de relieve las razones de la búsqueda fenomenológica de la educación.

Lo que pretendemos argumentar en este apartado es precisamente que la razón de ser de la investigación educativa no estriba en describir, explicar o comprender una 'realidad' (entendida como algo que está ahí afuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino en *revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella*. Su preocupación, por tanto, no es descriptivo-explicativa, ni siquiera comprensivo-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con 'dar cuenta de la realidad', sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y realización (2013: 39).

Si retomamos las ideas anteriores sobre lo requerido por el pensar pedagógico y el investigar la diversidad de experiencias que se manifiestan en un proceso de enseñanza y aprendizaje (propio del fenómeno educativo), y las colocamos desde una perspectiva fenomenológica, hemos de decir que aquello a lo que se enfocará nuestra búsqueda es a develar el significado de lo educativo en tales experiencias.

En este punto, es importante aclarar que entendemos el significado de «algo» como una expresión de su sentido o fundamento. Puesto que la esencia de la educación, es decir, lo que constituye su sentido o fundamento, es susceptible de enunciación a través de significados. Y a su vez, tales significados solamente serán develados por medio del examen atento de las experiencias singulares de profesores y

estudiantes. “Un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de las particularidades o instancias tal como aparecen en la experiencia vivida” (van Manen, 2003: 28).

En otras palabras, podemos tener acceso al sentido y al significado de lo educativo, es decir, a su fundamento o naturaleza esencial, así como a su expresión, únicamente desde las experiencias singulares en las que se pone de manifiesto. Así, hay una relación entre la esencia de lo educativo y la manera diversa en que esta se nos presenta. Por una parte, para Contreras y Pérez de Lara (2013) la característica fundamental de esta relación entre lo esencial/universal y lo particular/vivencial es una tensión. Pero todavía más: esa tensión es lo que constituye, de manera fundamental, a la educación en sí misma.

Lo que sea la educación, como lo que sea la experiencia, no se resuelve por medio de la descripción de una situación, de una “realidad”, sino que siempre reclama la pregunta por el sentido. O mejor dicho, en la propia realidad de la educación está su ser algo más que una situación observable. Desde una perspectiva fenomenológica, en la propia naturaleza de la educación no está el ser una cosa, sino una tensión: la tensión entre lo que vivimos bajo el referente de esta palabra (las relaciones, las acciones o las prácticas que llamamos educativas) y lo que aspira a ser, lo que reclama ser (lo que hay tras la discusión por la cual hablamos de tal o cual relación, acción o práctica diciendo de ella que es o no es educativa) (2013: 39).

Tengamos presente que esta tensión entre lo que vivimos *como* educativo y lo que es o *no* educativo corresponde con lo que, por otra parte, Max van Manen explica sobre el propósito de la metodología fenomenológica-hermenéutica aplicada a la educación. Este pensador de origen holandés señala que al investigar desde esta perspectiva “(...) intentamos descubrir algo «revelador», algo «significativo», algo «temático» en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significado de ellos” (2003: 104). Dicho de otra manera, el significado es una manera de tematizar el fundamento esencial de la educación. Así, el sentido o fundamento esencial de la educación es lo que sustenta un significado.

A partir de lo anterior, advertimos -por un lado- que ya habíamos establecido que la fenomenología *hace ver* lo que queda oculto en lo que se manifiesta, es decir, explícita lo que no es evidente pero que, sin embargo, constituye de manera esencial a lo que se manifiesta. Ese constitutivo esencial es el sentido, el fundamento, la verdad de la cosa misma. “La fenomenología pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que hace que algo sea lo que «es», y sin lo cual no podría ser lo que «es» (Husserl, 1982; Merleau-Ponty, 1962)” (van Manen, 2003: 28). Por el momento, basta con que dejemos en claro que el sentido, en este caso de la educación, es aquello que constituye ese fenómeno de manera esencial.

Ahora bien -por otro lado-, ya habíamos señalado con van Manen (2003) que la manera en la que podemos acceder al sentido de la educación, así como a su significado, es a través del estudio de las experiencias vividas. Con base en esta relación entre el sentido de lo educativo y las experiencias vividas, podemos señalar con Contreras y Pérez de Lara: “En definitiva se trata de la pregunta por el sentido; es la búsqueda del sentido de la experiencia en cuanto que experiencia educativa. La pregunta por el sentido es la pregunta que despierta la experiencia” (2013: 40). Así pues, la experiencia que es educativa apunta al sentido, al fundamento, a la verdad de la educación en sí misma.

Aunado a eso, apoyándonos en van Manen (2003), establecimos que el trabajo fenomenológico de los relatos de la experiencia vivida conlleva descubrir lo que es significativo, relevante. Pero ¿qué es «hacer significativo los relatos de la experiencia vivida»? Es tematizar la experiencia vivida en orden a mostrar, a hacer expresivo su fundamento esencial, es decir, consiste en hacer emerger la verdad del fenómeno que subyace a esa experiencia. Contreras y Pérez de Lara nos lo aclaran diciendo:

Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. Desde la experiencia que reconoce la receptividad y la pasividad como elementos importantes del vivir, de lo que te hace ser, de lo que te forma, hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades (2013: 36).

De ahí que el significado y el sentido de la experiencia educativa nos dirigen a la verdad, es decir, al fundamento esencial de la educación.

La esencia de un fenómeno es tan universal que puede describirse a través de un estudio de la estructura que gobierna las instancias o manifestaciones particulares de la esencia de dicho fenómeno. En otras palabras, la fenomenología puede definirse como el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras de significado interno, de la experiencia vivida (van Manen, 2003: 28).

Concentrándonos en el objeto de la presente investigación, el fenómeno que tenemos ante nosotros es el de la educación, mientras que las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía son algunas manifestaciones concretas de ese fenómeno. Pero para que estas nos *digan algo sobre su fundamento* es necesario que extraigamos su significado, advirtiendo que ese significado no es resultado de un ejercicio intelectual arbitrario, sino de un adentrarse en el sentido de lo educativo que se expresa en tales experiencias.

b) Qué tenía que decir la realidad estudiada a quien investiga

La principal pregunta que plantea el trabajo con la realidad estudiada es ¿cómo entender el conocimiento en una investigación que trata sobre las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía? ¿El conocimiento es algo que está ahí esperando ser descubierto por el investigador o no es sino la constatación de un conjunto de ideas elaboradas previamente por aquel? Al iniciar la investigación, particularmente durante el último mes de 2017 y los primeros cinco meses de 2018 cuando fueron realizadas las entrevistas a estudiantes y profesores, tenía el supuesto de que encontraría descripciones que portaban ya un significado sobre la experiencia vivida, y que de lo que se trataba era de dar cuenta de eso que

se halló, así como tal, en las entrevistas o en la bibliografía revisada. Ese «algo» parecía tener los atributos de un objeto, pues estaría definido por sí mismo, siendo lo que es, independientemente de quien investiga. Steinar Kvale (2011) utiliza la metáfora del minero para explicar la postura epistémica de quien usa la entrevista como técnica de investigación considerando que el conocimiento es algo que está presente en el entrevistado y que sólo requiere ser revelado. “En la metáfora del minero, el conocimiento se entiende como metal enterrado y el entrevistador es un minero que desentierra el valioso metal. El conocimiento está esperando en el interior del sujeto a ser descubierto, incontaminado por el minero” (2011: 43). Consideramos que esa es la postura que guía la presente investigación, al menos parcialmente.

Y es que, por un lado, las descripciones experienciales de estudiantes y profesores pueden expresar algo sobre el sentido de lo educativo, al margen de que haya alguien indagando sobre ellas. Así, quien investiga busca poner de manifiesto el sentido educativo de lo vivido, con base en el significado de la experiencia. Pero, por otro lado, consideramos que el conocimiento no es algo así como un objeto a poseer, por medio del uso de algunas técnicas de investigación. A decir de Contreras y Pérez de Lara (2013)

En este sentido, no hay conocimientos-objetos, que quedan ahí como productos inertes, que significan por sí mismos, sino relatos del ir conociendo, la expresión de la vivencia del ir interrogándose, irse preguntando, en conversación con las situaciones o las personas en las que se centra la investigación. No hay ‘conocimientos’, sino procesos dinámicos y subjetivos del conocer. Hay saber en cuanto que acción: podríamos decir un ‘ir sabiendo’ (2013: 48).

De este modo, la postura epistémica que guía esta investigación es la del conocimiento como un proceso dinámico, pero orientado y dirigido por quien investiga. ¿De qué se vale el investigador para orientar tal proceso? De las interrogantes que se va planteando a partir de la relación dialógica entre quien investiga y aquello que está investigando. Esa relación dialógica le permite «ir

conociendo, ir sabiendo», mas no suponer que ya conoce definitivamente. En términos del conocimiento que pueda generarse a partir de estas consideraciones epistémicas es relevante reiterar la directriz ya señalada: los significados no se saturan, sino que permanecen abiertos a nuevas interpretaciones que iluminan el fundamento o el sentido del fenómeno que se estudia.

Además, si el conocimiento es concebido como un proceso dinámico que es orientado por quien investiga, es necesario dejar en claro que «orientar» no quiere decir imponer, restringir o agotar, sino reconocer que la tarea es darle forma a los significados.

(...) la producción del conocimiento no tiene nada que ver con la producción de objetos sino con la de significados. (...) Pero el mundo de la significación, que es el que le corresponde al conocimiento, no opera así como si se tratara de objetos apilables. El saber no es una cosa. Saber es algo dinámico, nunca resuelto que sólo 'es', que sólo existe, en la medida en que es vivido en las mentes de quienes lo elaboran o de quienes lo recrean y lo actualizan, y que le confieren significación al recibirlo o al obrar en él (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 48).

Ante quienes pudieran llegar a considerar que esa postura que se toma como guía de la presente investigación no hace más que sostener que el conocimiento es tal debido a que quien investiga lo concibe de esa manera, tan sólo un producto de una construcción conceptual elaborada por uno mismo, digamos de una vez que no es esa la postura aquí tomada. Y no lo es porque una postura que considere al conocimiento como un producto de la invención de la mente del investigador estaría anulando la posibilidad de que las experiencias de estudiantes y profesores *le digan algo*.

Desde esa perspectiva, lo que hay en juego no es lo que el investigador pueda decir de las experiencias, basándose únicamente en sus supuestos, en sus concepciones, en sus estructuras conceptuales. Nada más alejado de lo que, de acuerdo con Contreras y Pérez de Lara (2013), conlleva hacer significativo lo vivido.

Pero trabajar sobre la experiencia requiere no imponerle tu punto de vista, sino estar a la escucha, a la espera, sin imponer tus *a priori*: dejar que el otro, la otra, lo otro, te diga. Y saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de *saturar* las interpretaciones, los significados (2013: 36).

### c) Preguntas y objetivo de la investigación

Con base en las consideraciones respecto a la realidad del objeto de estudio y a la manera de concebir al conocimiento en la presente investigación, nos hemos planteado las siguientes interrogantes que guiaron el trabajo investigativo.

#### Preguntas

1. ¿Cómo es la experiencia suscitada en la asignatura de filosofía para los estudiantes y profesores?
2. ¿Qué significado devela la experiencia de un estudiante y de un profesor suscitada en la asignatura de filosofía?
3. ¿Existe algo que constituya la esencia de dicha experiencia? ¿Qué es lo que hace que la experiencia de estudiantes y profesores, suscitada en la asignatura de filosofía, sea lo que es?

#### Objetivo

De esta manera, lo que buscamos es describir las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía, mediante la escritura reflexiva textual, para develar el significado de tales experiencias.

Lo que señalamos en el objetivo como «escritura reflexiva textual» será desarrollado en el apartado sobre el procedimiento de análisis de las entrevistas. Por ahora sólo

caracterizaremos el tipo de entrevista realizada y el instrumento diseñado para la obtención de las descripciones de estudiantes y profesores. Ambos fueron concebidos y elaborados en consonancia con la metodología que seguimos en el presente estudio, por lo que en cada caso explicitaremos la relación que guardan entre sí.

#### d) Entrevista e instrumento

Los principales rasgos de la entrevista con la que llevamos a cabo esta investigación son: 1) semi-estructurada y 2) a profundidad. Al trabajar con las experiencias de estudiantes y profesores es importante adentrarnos en sus descripciones a partir de lo que los mismos entrevistados estuvieron dispuestos a expresar. Así, más que centrarnos en que la entrevista se realizara en un orden previamente establecido, lo que llamaba la atención era lograr un intercambio flexible para poder sumergirnos en la densidad descriptiva sobre su experiencia en la asignatura de filosofía.

Con relación a lo anterior, el vínculo entre la entrevista concebida de esta manera y la metodología en la que se enmarca la presente investigación consiste no en ocuparse de verificar si el relato descriptivo del entrevistado muestra si lo que vivió fue efectivamente así o no, tampoco consiste en si expresa su experiencia en los términos en que nos parecen relevantes; se trata más bien de profundizar en los elementos cualitativos de la experiencia singular para hacer emerger su significado. Desde esta perspectiva, la entrevista semiestructurada y a profundidad deja lugar a la expresión de estudiantes y profesores, y busca introducirse tan a fondo como sea posible en las descripciones, con tal de poner de manifiesto el fundamento de la educación, por medio de la elucidación de su significado.

En esto se muestra también que las características de una entrevista de este tipo no abandonan el objetivo de este estudio: develar el significado de las experiencias de estudiantes y profesores suscitadas en la asignatura de filosofía. En donde tal significado no es arbitrario, sino que descansa en el fundamento del fenómeno

educativo, como ya señalamos en el apartado sobre la metodología fenomenológica-hermenéutica.

Con respecto al instrumento diseñado, señalaremos los elementos y el proceso de su elaboración. En primer lugar, se distinguieron cinco puntos clave que dieron lugar a la matriz de la que se extrajo el guión de la entrevista. Estos puntos son:

a) la población a la que se entrevistó, considerando tanto a estudiantes como a profesores. En total se realizaron once entrevistas, de las cuales se hicieron ocho a estudiantes del quinto semestre de bachillerato, que cursaban ya sea el turno matutino o vespertino, cuatro varones y cuatro mujeres; y tres entrevistas a profesores de filosofía del mismo nivel educativo, uno de ellos imparte clases sólo en el turno matutino y los otros dos en ambos turnos, los tres son varones. En el apartado de procedimiento para la realización de las entrevistas indicamos otras características sobre los entrevistados.

b) Ámbitos desde los cuales se aborda el objeto de estudio, señalamos el pedagógico (en donde se ubica la propuesta teórica de John Dewey que seguimos en este trabajo) y el filosófico-didáctico (que corresponde a la conceptualización sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, principalmente a partir de Alejandro Cerletti). Las propuestas de estos autores ya han sido presentadas en el apartado sobre la fundamentación teórica de este trabajo de investigación.

c) Categorías relevantes que identificamos para la presente investigación, en orden a cada uno de los ámbitos señalados, para el caso del ámbito pedagógico las categorías con las que trabajamos son: experiencia y educación, experiencia educativa, experiencia antieducativa, aspectos de la experiencia y principios de la experiencia. Y, para el caso del ámbito filosófico-didáctico, la categoría central fue el significado de la enseñanza de la filosofía. En cada una de estas categorías se muestra una referencia sintética que la define, según el autor correspondiente.

d) Indicadores u observables, para este punto señalamos las afirmaciones o expresiones declarativas con las que los entrevistados relataron sus respectivas experiencias suscitadas en la asignatura de filosofía. Es importante subrayar que por medio de tales afirmaciones pudimos acceder al desvelamiento de los significados sobre la experiencia descrita por cada entrevistado. Y al momento de analizar cada entrevista, el trabajo de análisis consistió en la condensación del significado, mas no en análisis del discurso (Kvale, 2011). Este punto es retomado en el apartado sobre el procedimiento de análisis de las entrevistas.

e) Preguntas que conforman el guión de la entrevista, se trata de las interrogantes con las que se buscó acceder a las descripciones experienciales de los entrevistados. Por bien que el ámbito, las categorías y el tipo de indicadores u observables son indistintos para la entrevista ya sea a estudiantes o a profesores, no es así en el caso de las preguntas. Las preguntas se elaboraron según el tipo de población. Esto se hizo así no sólo porque el registro lingüístico difiere entre estudiantes y profesores, sino sobre todo porque el «lugar de enunciación» de unos y otros es radicalmente distinto. Así, por bien que ambos pueden vivir una experiencia suscitada en la asignatura de filosofía, lo que expresen al respecto unos y otros ofrece perspectivas distintas sobre el mismo fenómeno. En los anexos 1 y 2 de este documento puede encontrarse el instrumento (matriz y guión de entrevista) que se elaboró para el caso de los estudiantes (anexo 1) y de los profesores (anexo 2).

Con relación a la consistencia metodológica de las entrevistas y del instrumento diseñado, se tuvo en cuenta dos directrices de la indagación fenomenológica-hermenéutica que van Manen (2003) puntualiza, a saber: que durante cada entrevista se mantenga una cercanía a “(...) la experiencia tal como fue vivida” (2003: 85), lo que nos lleva a procurar que las afirmaciones de los entrevistados se centren principalmente en sucesos, acontecimientos, situaciones, personas

involucradas, entre otros elementos de tipo descriptivo. Frente a esto, cada vez que emerja una afirmación general o abstracta, es muy importante “(...) situar el discurso en el nivel de experiencia concreta: «¿Puede darme un ejemplo?», «¿cómo fue?», etc” (2003: 86). Si bien se mantuvo una actitud vigilante, en términos metodológicos, frente a este tipo de afirmaciones, en el caso de las afirmaciones generales o abstractas se tomaron como complemento o confirmación de lo que el entrevistado expresó en términos descriptivos.

#### e) Procedimientos

##### i) Para la realización de las entrevistas

Se realizaron once entrevistas a profundidad, de las cuales ocho fueron hechas a estudiantes de quinto semestre de bachillerato, y tres a profesores de filosofía del mismo nivel escolar. Las entrevistas tuvieron una duración de entre cuarenta y noventa minutos. Todas, menos una, fueron grabadas y luego transcritas en su totalidad. La entrevista que no fue grabada, enseguida de haberla efectuado se elaboró un relato de lo expresado por el entrevistado. Todas las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido entre diciembre de 2017 y mayo de 2018.

##### Entrevistas a profesores

Cada uno de los profesores aceptó participar en la entrevista con suficiente presteza. Al ser docentes con horarios muy ajustados, la oportunidad de entrevistas fue difícil. En los tres casos tuvimos que terminar la entrevista rápidamente, pues tenían que llegar a tiempo a sus clases. Incluso una de las entrevistas tuvimos que realizarla en dos sesiones, debido a la extensión de las respuestas del entrevistado y al tiempo con el que contaba para la realización de la entrevista.

De entre los tres profesores entrevistados, uno de ellos (2ProFi) tiene veintidós años como docente en bachillerato, de los cuales los últimos siete años ha estado impartiendo la asignatura de filosofía. Inició impartiendo las clases de historia, cívica y ética, y sociología. En cuanto a su formación académica, cuenta con licenciatura, maestría y doctorado en Derecho. Afirmó no estudiar formalmente filosofía, puesto que, “ya sería demasiado”, según dijo.

Otro de los profesores cuenta con cinco años como docente de preparatoria (1ProFi). Además de la asignatura de filosofía, ha impartido las asignaturas de historia, sociología y lógica. Estudió la licenciatura en Filosofía y realizó estudios de posgrado en educación.

El último de los profesores entrevistados (3ProFi) cuenta con dieciocho años como docente, empezó dando clases de inglés tanto en el nivel básico, como en medio superior. En este nivel educativo tiene entre quince y diez años dando clases de filosofía y de materias afines en el área de ciencias sociales y de humanidades. Su formación académica es licenciado en Filosofía y maestro en Educación.

La principal dificultad para poder acercarme a los profesores entrevistados provenía de una imagen desafiante que yo misma me planteaba: hacer sentir a los profesores como interrogados o cuestionados sobre lo que hacían o no en sus clases de filosofía. Pero esta imagen se fue desvaneciendo poco a poco, pues los tres profesores manifestaron que el trabajo que estaba realizando con esta investigación podía ser de ayuda para la misma preparatoria. Aunque uno de ellos, como ya mencioné, pidió no ser grabado, en el momento de la entrevista tuvo a bien recordar varias de las experiencias que ha vivido con los estudiantes de filosofía, así como hacerme ver cuáles son las nociones sobre la filosofía y su sentido educativo en bachillerato a partir de las que desarrolla su práctica docente.

Desde luego, los profesores entrevistados no son todos los que dan clases en la preparatoria, pero podemos sostener que los entrevistados nos brindan un panorama valioso por la diversidad de ejemplos que nos ofrecen, así como por la variedad de ciertos rasgos: la cantidad de años que tienen impartiendo la asignatura de filosofía (los tres tienen cinco o más años impartíendola) y la formación académica en su conjunto (dos de ellos con estudios de licenciatura en filosofía y en educación, mientras que uno cuenta con un doctorado en derecho).

En el periodo en el que fueron realizadas las entrevistas, sólo había dos profesoras impartiendo la asignatura de filosofía. Una de ellas es la autora de la presente investigación. Y por cuestiones de adecuación de los horarios, se volvió imposible entrevistarme con la otra profesora.

#### Entrevistas a estudiantes

La manera de seleccionar a los estudiantes entrevistados consistió, en primer lugar, en preguntarle a estudiantes con quienes yo misma había trabajado, ya sea en la asignatura de Lógica o en la de Filosofía, cuál era su calificación en Filosofía I o en Filosofía II. Esto fue así, debido a que desde el protocolo de la presente investigación el criterio de selección de los estudiantes a entrevistar había sido la calificación en las materias mencionadas. La razón que llevó a este criterio es que los relatos experienciales fueran lo suficientemente ricos al provenir de las experiencias tanto de estudiantes con una calificación alta (diez o nueve), de estudiantes con una calificación regular (ocho), de estudiantes con una calificación baja (siete o seis) y de estudiantes con una calificación no aprobatoria.

En segundo lugar, una vez que el estudiante me informaba sobre su calificación, le daba a conocer la intención de mi pregunta y las razones por las que quería entrevistarlo. Cada uno aceptó ser entrevistado y mostró una amplia disposición para participar en la investigación. De hecho, a una parte de los entrevistados sólo

los había visto participar en alguna actividad académica de la preparatoria y, pese a no haber trabajado con ellos en alguna asignatura, me concedieron la entrevista con presteza. En la siguiente página se muestra la calificación de Filosofía I y II por cada estudiante entrevistado (tabla 3).

Tabla 3

Materia y calificación/ número de entrevistado	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Filosofía I (10)	I								1
Filosofía II (10)	I								1
Filosofía I (9)		I	I					I	3
Filosofía II (9)		I			I			I	3
Filosofía I (8)				I	I		I		3
Filosofía II (8)			I	I		I			3
Filosofía I (7)									0
Filosofía II (7)									0
Filosofía I (6)						I			1
Filosofía II (6)							I		1
Filosofía I (No acreditada)									0
Filosofía II (No acreditada)									0

Fuente: elaboración propia (2018)

Para encontrar estudiantes que no hubieran aprobado la asignatura, me apoyé en los mismos entrevistados, pero lo que me informaron es que no conocían a alguno y si recordaban a uno de ellos, me decían que ya no estaba más en la preparatoria, pues había sido expulsado debido a la acumulación de materias no aprobadas (que sobrepasaban las permitidas por el reglamento de la universidad).

Agregaban a esto que la asignatura de filosofía suele ser una de las más fáciles de aprobar y que aquel que no lo hace es porque frecuentemente no asiste a la clase. Otra posibilidad para encontrar a estudiantes que no hubieran aprobado la asignatura de filosofía, pero que no realicé, era acercarme a la Secretaría Académica de la preparatoria para pedirles su colaboración con ese dato, pero al haber un cambio de los responsables en esa área, decidí no hacerlo.

## ii) Procedimiento para el análisis de las entrevistas

El modo de analizar las entrevistas se realizó bajo el enfoque centrado en el significado de las descripciones de los estudiantes y profesores. Entre las técnicas que suelen emplearse para este tipo de análisis, elegimos la de condensación del significado (Kvale, 2011). Esta elección se tomó con base en dos razones que presentamos a continuación.

En primer lugar, considerando que la médula de una investigación educativa sobre la experiencia implica un trabajo metodológico sobre los significados -como quedó establecido en el inciso ii) La fenomenología-hermenéutica como metodología de investigación educativa -del apartado que desarrolla la fundamentación metodológica de este estudio-. Al respecto, es adecuado tener presente que lo que buscamos es “(...) descubrir algo «revelador», algo «significativo», algo «temático» en los diversos relatos experienciales, es decir, que trabajamos para extraer significado de ellos” (van Manen, 2004: 104).

En el marco de una metodología como la que seguimos en este estudio, identificamos que el trabajo sobre el significado se lleva a cabo en un texto que fue elaborado a partir de los relatos descriptivos de los entrevistados. Esta es la directriz metodológica que hace operativo el trabajo en ciencias humanas. A decir de van Manen

Investigar en ciencias humanas es involucrarse en la elaboración de un texto. Para poder ahondar con más facilidad en la estructura de significado del texto es buena idea pensar en el fenómeno descrito en el texto como algo que se puede abordar en términos de unidades de significado, estructuras de significado o temas. Reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia (2003: 96).

Con esa base, determinamos que cada entrevista transcrita es una descripción sobre la experiencia, susceptible de ser analizada desde unidades/estructuras de significado o temas. En segundo lugar, la técnica de análisis denominada «condensación del significado» corresponde con este trabajo operativo sobre los textos, tomando en cuenta que su objetivo consiste en “(...) analizar textos de entrevista extensos y a menudo complejos buscando unidades de significado naturales y explicando sus temas principales. Estos temas se pueden someter después a interpretaciones y análisis teóricos más amplios” (Kvale, 2011: 141-142).

En relación con el punto anterior, si bien no se especifica una cantidad para considerar que un texto es extenso ni una cualidad que exprese su complejidad, nos percatamos de que los relatos experienciales que reconstruimos para la presente investigación eran abundantes en cuanto a las vivencias de cada uno de los entrevistados. Incluso en el caso del profesor que prefirió no ser grabado, y cuyo relato fue reconstruido a partir de anotaciones durante el momento de la entrevista. Tal abundancia se muestra en que cada vez que uno lee uno u otro relato es posible identificar múltiples temas que representan el contenido de las descripciones, cada uno con un nivel de detalle o ejemplificación que difícilmente conseguiríamos abordar todos y cada uno. Por eso fue importante mantener la mirada en que, aquello que había sido enunciado desde la voz de los entrevistados, requería un trabajo para hacer emerger los significados.

Con el propósito de esclarecer los puntos anteriores, señalaremos los cinco momentos que componen la técnica de condensación del significado (Kvale, 2011): en primer lugar, cada entrevista era leída al menos tres veces para poder tener una

visión integral del contenido; en segundo lugar, a partir de la «unidad de significado natural» en la entrevista -por ejemplo, un párrafo o un enunciado tal como era expresado por el entrevistado- se delimitaba el tema central; en tercer lugar, cada uno de estos temas era formulado y organizado en un primer texto, de acuerdo con la manera en la que lo entendía quien investiga, considerando dos aspectos: que fuera enunciado en términos simples y que expresara lo afirmado por el entrevistado; en cuarto lugar, a los temas encontrados en cada entrevista y sistematizados en un texto, se le planteaban las siguientes interrogantes, que fueron retomadas de las preguntas y el objetivo del estudio:

1. ¿Cómo es la experiencia suscitada en la asignatura de filosofía para este entrevistado?
2. ¿Qué significado deleva esta experiencia suscitada en la asignatura de filosofía?
3. ¿Existe algo que constituya la esencia de dicha experiencia? ¿Qué es lo que hace que la experiencia de este estudiante, suscitada en la asignatura de filosofía, sea lo que es?
4. ¿Qué es lo que cada tema (formulado a partir de la unidad de significado natural) revela sobre la naturaleza de la experiencia suscitada en la asignatura de filosofía?

Con respecto a la última pregunta, por bien que no forma parte de las preguntas de investigación, fue elaborada como un apoyo durante el análisis de las entrevistas, tomando en cuenta que sintetizaba -en términos interrogativos- los momentos de la técnica de condensación del significado que hemos señalado hasta aquí. Consideramos que corresponde con las preguntas de investigación (que son las tres primeras de las recién enumeradas) y dirige la atención hacia el análisis de las entrevistas desde la técnica de condensación del significado.

Finalmente, en quinto lugar, los temas que no se repetían entre sí y que más bien respondían las preguntas señaladas, se entrelazaron hasta conformar un segundo texto. Este segundo texto es el que propiamente se empleó para la elaboración de los resultados de la investigación. Un par de ejemplos de los textos elaborados para el análisis de las entrevistas (el del momento tres y cinco, respectivamente), siguiendo la técnica de condensación del significado que caracterizamos, pueden encontrarse en el anexo 3 del presente documento.

## Resultados y discusión

Llegados a este punto es primordial que explicitemos el modo en que se relaciona el fundamento teórico que retomamos en este trabajo con las descripciones experienciales de los entrevistados, teniendo presente que se trata de una investigación sobre la experiencia educativa. Si formulamos esta inquietud en forma de pregunta, podemos establecerla en los siguientes términos: ¿cómo relacionar el saber teórico con el saber de la experiencia? Lo que buscamos es mantener una relación de consistencia entre el fundamento teórico-metodológico y las experiencias de estudiantes y profesores, esto es, que aquel fundamento posibilite hacernos ver el sentido del fenómeno educativo, a partir del significado de los relatos experienciales.

Con base en lo anterior, tenemos ante nosotros dos prevenciones y su respectiva manera de afrontarlas: en primer lugar, la que surge “(...) ofuscados más en la confirmación de la teoría que en la posibilidad de, gracias a ella, gracias al saber disponible, aprender a suspender los presupuestos para aprender a mirar de nuevo, aprender a ver de otra manera” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 66). En este caso, el saber teórico -al que nosotros añadimos el metodológico- contribuye a afinar la mirada para destacar los elementos constitutivos de la experiencia investigada.

En segundo lugar, se trata de mantener una disposición intelectual orientada a la experiencia, desde la cual entender el justo lugar del fundamento teórico-metodológico en una investigación sobre la experiencia educativa. “Esto es, necesitamos conocimientos, teorías que sean pensadas para ayudar a crear esta relación de descentramiento, de capacidad de nombrar, de -en expresión de Cifali (p. 181)- ‘poner palabras a nuestra experiencia’ ” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: p. 66). Es así como la relación de consistencia de la que hablamos al inicio de este apartado puede manifestarse de manera más elocuente: por una parte, la experiencia reclama ser nombrada de forma fiel a lo que es, es decir, al sentido del

fenómeno educativo del que la experiencia es una expresión particular; pero, por otra parte, no cualquier palabra es capaz de conseguir ese cometido, sino aquella con la que podamos pensar la experiencia según su sentido más íntimo. A partir de estas consideraciones, presentamos los hallazgos del trabajo investigativo en cuestión.

#### a) La posibilidad de la experiencia educativa en la asignatura de filosofía

De la defensa de la asignatura de filosofía a la enunciación de sus elementos constitutivos

En el contexto de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), del que ya tratamos en la introducción de la presente investigación, el filósofo Raymundo Morado pronunció un discurso ante algunas autoridades educativas de distintas instancias gubernamentales en México. En ese discurso sostuvo que las competencias filosóficas a desarrollar en el nivel medio superior requieren espacios curriculares, contenidos, metodologías y profesores que participen de una «verdadera instrucción filosófica», permitiendo que los estudiantes de este nivel educativo, y «el pueblo en general», tenga la oportunidad de educarse en los saberes, habilidades y actitudes propias de la filosofía. Con esa base, hacía un llamado a evitar «vacunar» a los estudiantes en contra de la filosofía o a encubrir las competencias filosóficas con la enseñanza de otras disciplinas.

Una verdadera instrucción filosófica requiere verdaderos cursos de filosofía, no una simulación en la que se les dé gato por liebre a los subsistemas [modalidades del bachillerato a nivel nacional] y a los alumnos. Se requieren asignaturas en las que desde el título y los temas, pasando por los contenidos y la metodología, sean realmente filosóficas. Pero en lugar de utilizar una disciplina especializada en la validez y estructura de los argumentos, existe la tentación de enseñar estas competencias necesarias mediante otras asignaturas. Esto, sencillamente, no funciona. Aprender aritmética durante los estudios de medicina por el hecho de que un médico necesita saber manipular cantidades es una mala programación educativa. Esto significa no darse cuenta de la especificidad de ciertas competencias y el hecho de que necesitan desarrollarse dentro de su campo

disciplinario. ¿Cuáles son estas disciplinas fundamentales que necesitan desarrollarse apropiadamente? Para empezar: filosofía, lógica, ética, estética (Morado, 2011: 22-23).

De esta manera, no sólo se señala lo inadecuado que resulta enseñar filosofía mediante asignaturas pertenecientes a campos disciplinares distintos al de la filosofía, ignorando su especificidad, sino que se defiende la necesidad de que los contenidos y metodología de la asignatura sean «filosóficos». Pero hemos visto que no basta con que la asignatura tenga una estructura curricular coherente con la disciplina, como lo reconoce el mismo Morado: “(...) tener asignaturas correctas y buenos programas no es suficiente mientras tengamos profesores sin el apoyo y la preparación necesarios para impartir correctamente su clase. Todos los buenos planes del mundo no fructificarán si nuestro apoyo no llega hasta las aulas” (2011: 23). De ahí que -retomando el argumento de este filósofo- nuestra atención tendría que estar puesta en fortalecer la formación de los profesores de filosofía con el propósito de que estén en condiciones de realizar una «verdadera instrucción filosófica».

Pero para poder encauzar la formación docente en ese sentido es necesario tener claro qué significa que la enseñanza de una asignatura del área de filosofía sea «filosófica». Consideremos la respuesta que nos ofrece Cerletti (2008) en el siguiente argumento

Si nos remitimos, como es habitual hacerlo, a la etimología de la palabra filo-sofía, lo que ella indica es fundamentalmente una relación. De manera específica, hace referencia a una relación con el saber y, en particular, a un vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber, más que al dominio de un saber determinado. Asumiendo esta caracterización genérica, si se tratara de un curso que se situara en la filosofía -es decir, aquel que podríamos llamar cabalmente “filosófico”- lo que aparecería como fundante no sería tanto el recorte ocasional de un conocimiento a ser transmitido, sino la actividad de aspirar a “alcanzar el saber”. Desde Sócrates, esta voluntad filosófica se ha expresado a través del constante preguntar y preguntarse. Esta actividad es, justamente, el filosofar, por lo que la tarea de enseñar y aprender filosofía no podría estar desligada nunca del hacer filosofía. Filosofía y filosofar se encuentran unidos, entonces, en el mismo movimiento, tanto de la práctica filosófica como de la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, enseñar filosofía y enseñar a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la que profesores y alumnos conforman un espacio común de pensamiento. Es

en virtud de esto que estimamos que toda enseñanza de la filosofía debería ser, en sentido estricto, una enseñanza filosófica (2008: 20).

Repasemos algunos puntos centrales del argumento, en primer lugar, el autor nos remite a la etimología de «filosofía» haciéndonos ver su significado sustancial: una relación de deseo con el saber, y no tanto de su posesión, que busca ser transmitido a través de un ejercicio propiamente filosófico. En segundo lugar, esta manera de concebir a la filosofía y su posibilidad de transmisión, supera -en términos educativos- lo que el autor denomina el «recorte ocasional de un conocimiento», es decir, una forma de concebir a la filosofía y a su enseñanza como la exposición de fragmentos inconexos del corpus de la filosofía, básicamente retomados de un manual escolar, en la que tiende a reducirse el pensamiento filosófico a un conjunto de *dictum* o sentencias insertas en ese campo disciplinar.

Desde estas consideraciones, una clase que sea llevada a cabo desde ese enfoque expositivo y fragmentado es una manifestación de algo más profundo: ni el profesor ni los estudiantes se adentran en ese saber por vía del deseo. En cambio ¿qué es lo que ofrece la enseñanza de la filosofía que se despliega como un ejercicio del deseo de saber, pero que está ausente de la concepción expositiva, basada en el manual escolar? Que la primera, al ser una tarea en la que están implicados el profesor y los estudiantes en «un espacio común de pensamiento» (como se lee en la cita) y que se expresa como un «preguntar y preguntarse», abre la posibilidad de la experiencia educativa. Mientras que la exposición fragmentada del corpus de la filosofía nos ofrece una modalidad de experiencia antieducativa. En lo siguiente ofreceremos las razones de estas afirmaciones que conforman los hallazgos de la presente investigación.

Principios y elementos constitutivos de la experiencia educativa en la asignatura de filosofía: centralidad del educador-profesor y de la pregunta filosófica

i) Principios de continuidad e interacción

La enseñanza de la filosofía, que tiene como eje el deseo de saber en torno al cual se congrega el profesor y los estudiantes posibilita una experiencia educativa en el sentido conceptualizado por Dewey: se trata de una “fuerza en movimiento” (2004: 89) que hace crecer al educando en dirección al ensanchamiento continuo de todo lo que le constituye como persona y que, junto con el educador, participa de un proceso educativo en comunidad. “En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Éste es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia” (2004: 89). Es este el principio de continuidad con el que Dewey explica la adecuada concatenación entre las experiencias que son educativas.

A partir del análisis de las entrevistas de los estudiantes, pudimos identificar el modo en que una materia del área de filosofía despertó el interés por la filosofía en algunos estudiantes. Una de las estudiantes (2EsFi) lo manifestó como: «el gusanito por la filosofía» o «el punto de luz» que fue encendido en aquella materia. Estas son expresiones figurativas del principio de continuidad de la experiencia, al menos hasta cierto punto, puesto que manifiestan una apertura al deseo de saber, es decir, a la filosofía, incluso desde una materia que le antecede en el plan de estudios.

[...] creo que el “gusanito” por la filosofía...o sea dejarlo de ver o sea como simplemente como la frase de "filosofía de vida" o sea "eso de todos lo tienen, es una manera de pensar y cosas así" fue en Lógica II [...] Porque aunque [el profesor] no dio el tema, o sea filosofía como tal, como que empezó a meter ideas que me hicieron considerar que filosofía era algo más allá de cómo ves la vida, o sea algo tan superficial como lo que yo manejaba. Entonces fue "ah, puede ser interesante. Ok". Este...cuando llegué a filosofía I yo ya tenía esa expectativa, era como "dénle con todo, o sea qué es esto, quiero saber" (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Además, para esta estudiante la asignatura de Filosofía II le llevó a constatar algo que vislumbró en la materia de Lógica II: que aprender algo no se logra sólo anotando y memorizando definiciones o fórmulas preestablecidas, sino planteándose preguntas que le permitan, entre otras cosas, relacionar esos saberes con situaciones problemáticas que identifica en su contexto (como el poco interés

público por el arte), así como adentrarse en las razones de ser de las palabras y de ciertas ideas que predominaban en su vida cotidiana.

Ahora bien, los elementos que intervienen en la experiencia educativa son, por un lado, las capacidades, deseos y necesidades del educando que, por otro lado, son comprendidas por el educador y puestas en relación con las actividades y materiales de enseñanza y aprendizaje, así como con lo que él dice y su propio tono de voz. Este segundo tipo de elementos Dewey (2004) los denomina “condiciones objetivas”, mientras que se refiere a las primeras como “condiciones internas”. La tarea del educador conlleva interrelacionar unas y otras con tal de favorecer el ensanchamiento de la experiencia del educando.

Nos referimos así al principio de interacción que se realiza en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, en un ambiente propicio para dicho ensanchamiento. “El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (Dewey, 2004: 86). Así pues, una experiencia educativa tiene lugar no sólo en el mundo interno de los estudiantes, bajo la forma de ideas o fantasías sobre algún tema o sobre la realidad misma, ni sólo en el conjunto de condiciones, materiales y acciones que lleva a cabo el educador para crear un ambiente dentro del aula, sino en la estrecha interrelación entre unos y otros.

Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto del que se habla forma también parte de la situación; o el juguete con el que está jugando, o el libro que está leyendo (en el cual sus condiciones de ambiente en el momento pueden ser Inglaterra o la Grecia clásica o una región imaginaria); o los materiales de un experimento que está realizando (2004: 86).

Cabe señalar que una de las muestras de este intercambio entre el estudiante y lo que conforma su ambiente en las clases de filosofía, considerando también el principio de continuidad, se expresa en las preguntas que se plantean algunos, a partir de lo que el profesor y los compañeros de grupo comentaban y discutían. Este

es el caso de una estudiante (3EsFi) para quien las preguntas en torno a la naturaleza humana «bondadosa o egoísta», entre otros temas similares, se convirtieron en una oportunidad para pensar y participar en el diálogo con sus compañeros, no sin ciertas dificultades para llegar a vivir un encuentro más fructífero con sus interlocutores.

Me gustaban los debates que se abrían, por ejemplo uno que me causó mucho conflicto, y hasta ahora, porque saliendo de clase salía discutiendo con “M” y con “A” y con “J” sobre si el hombre es naturalmente bueno y egoísta. Pero no, no se prestaban para hablar de religión, decían: “es que Dios es eso y ya ¡déjalo!” Y no me gustaba eso, no me gusta (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Además, puede verse que, ante ciertas preguntas que el profesor de filosofía llegó a plantear en la clase, esta estudiante descubrió que no tenía una respuesta elaborada de antemano. Así, el descubrir que no tenía una respuesta a esas preguntas contrastaba con su desánimo por tomar la clase de filosofía, que era la última de su horario escolar. Pero ese darse cuenta de no poder responder las preguntas, más que inhibir su propio proceso de cuestionamiento, lo alimentaba.

Y yo no quería la clase, era la última [de la jornada escolar] y yo tenía mucha flojera. Pero después llega [el profesor] y me pregunta muchas cosas que no puedo responder y me genera mucho conflicto, a decir verdad. Fue como “hummm. No puedo responder eso, porque no puedo responderlo.” Y me surgían más dudas de las que ya tenía (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Este descubrimiento no sólo la tomó por sorpresa, sino que le hizo ver que era posible ahondar en la comprensión de algunos temas y creencias religiosas sostenidas por sus padres. Su deseo era simplemente comprender un poco más el significado de tales creencias y no tanto rechazarlas sin más. Así que cada vez que se hacía una pregunta al respecto, su atención la enfocaba en «saber estructurarlas» y presentarlas ante quien estuviera bien dispuesto a dialogar con ella, entre ellos un sacerdote cercano a su familia.

Pero con mi papá sí fue más difícil porque un día le pregunté que si creía en Dios, y me respondió que por supuesto que sí. Y [ella le preguntó]: ¿por qué crees en Dios? Y ya de ahí empezó todo un conflicto de: “¡cómo te atreves a preguntar que por qué creo en Dios!” Y no me supo responder. Sí, han sido muchas discusiones

por eso. Más porque hay un sacerdote que es allegado a mi familia y se da mucho al diálogo y ya yo le pregunto. Y empecé a preguntarle y el sacerdote, así como...a contestarme. Pero llegó un punto en el que mi papá me dijo: “¡ya no le preguntes nada!” Y yo, pero “¿por qué no?” Y me dijo “¡ya no!” Y yo “bueno, pues ya qué” (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Otra manifestación del principio de continuidad y del intercambio entre el estudiante y el ambiente -en el que se enmarca una experiencia educativa- es lo que uno de los estudiantes (8EsFi) expresa sobre lo que resultó para él encontrarse con materias como Lógica o Filosofía, al provenir de una zona rural en la que estos saberes no son objeto de atención, esto es: la posibilidad de «ver más allá» y dirigir sus pensamientos bajo un ejercicio racional, no sólo motivado a actuar a partir de sus impulsos.

Porque, es que, como yo vengo de un pueblo más lejano, eran cosas que realmente no se veían ahí. Lo más que se veía eran las materias básicas de conocimientos científicos duros. En cambio, cuando por fin empezamos a ver Filosofía, inclusive empezando con Lógica, empecé a ver un poco más allá, un poco más de lo que yo podía ver, de lo que yo conocía. Con la Lógica empecé a poder comprender, cómo entender un poco más lo que yo ya conocía, y a través de la Filosofía yo ya pude cuestionarme eso que ya conocía. No me creé necesariamente más respuestas, pero pude aprender a cuestionarme más a mí mismo, cuestionarme más mi entorno y de ahí sacar mis propias conclusiones (Fragmento de entrevista a un estudiante).

Este ejercicio de adentrarse en el porqué de sus propios pensamientos lo acometía para discernir con mayor detenimiento y evitar, en algún grado, actuar irracionalmente. Lo cual le permitió, tiempo después, iniciar un diálogo con sus padres sobre los estudios universitarios que él deseaba cursar, considerando no sólo el gusto que tenía por la Música, sino las razones que le llevaron a tomar esa decisión basado en una proyección de su vida personal, profesional y laboral. Así, aunque no estaba convencido de estudiar lo que sus padres esperaban (una Ingeniería o Ciencia Aplicada), les hizo saber que sin su apoyo él no podría realizar a cabalidad una licenciatura en Música.

...ellos [sus papás] siempre han visto que yo he querido estudiar algo relacionado con ciencia. Igual fue conflictivo, no mucho...[cuando me dijeron] “¿vas a estudiar música?!” Pero eso [el autoconocimiento en la clase de filosofía] también me ayudó a decirles a ellos por qué quería estudiar música y hacer que me entendieran y que me apoyaran. Y hablaba con ellos de por qué llegué a esas conclusiones. A través

de esa clase pude comprenderme a mí mismo que era lo que yo realmente quería (Fragmento de entrevista a un estudiante).

Llegados a este punto es importante subrayar que los principios de continuidad e interacción se conciben de manera conjunta si de una experiencia educativa se trata. Esto significa que lo que un estudiante vive en sentido educativo conlleva todos los factores que interactúan en ese momento, así como lo que sucede posteriormente, en pos del crecimiento integral del educando.

Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes suceden unas a otras. Pero a causa del principio de continuidad se lleva algo de la anterior a la siguiente. Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente, se amplía o se contrae (Dewey, 2004: 86).

De esta manera, una experiencia verdaderamente educativa se abre paso a través de la totalidad de elementos con los que el educador -en este caso el profesor de filosofía- y los estudiantes viven de una situación a otra, y así sucesivamente, en un movimiento dirigido a un desarrollo cada vez más amplio. “La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia” (Dewey, 2004: 87).

Sin embargo, no podemos perder de vista que así como pudimos llegar a identificar algunas manifestaciones concretas de la experiencia educativa, también es posible encontrar manifestaciones de una contracción de la experiencia en el marco de la asignatura de filosofía. Tal posibilidad no debe ocultarse ni ser motivo de reacciones alarmistas contra esa asignatura. Antes bien, dejemos en claro que determinado género de experiencias no se suscita por sí mismo en una asignatura, pues como argumenta Dewey

No es la materia *per se* lo que es educativo o lo que produce el crecimiento. No existe una materia en sí y por sí, o sin relación con el grado de crecimiento alcanzado por el que aprende, a la que puede atribuirse aquel valor educativo inherente. El no tener en cuenta la adaptación a las necesidades y capacidades de los individuos fue el origen de que ciertas materias y ciertos métodos son intrínsecamente culturales o intrínsecamente buenos para la disciplina mental. No existe nada que sea un valor educativo en abstracto (2004: 88).

En otras palabras, todo objeto de saber que busca ser enseñado, deviene educativo en tanto que considere atentamente las condiciones internas del educando. Si llevamos esta idea de que no hay materias educativas por sí mismas, sino en relación con quien las aprende, al campo de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, nos vemos en la necesidad de reconocer la exigencia de ir más allá de una defensa de la filosofía como materia en el ámbito de la educación formal, como ya señalamos al inicio de este capítulo, a partir del citado discurso de Morado (2011).

De lo que se trata es, más bien, de hacer notar qué o quién tiene la responsabilidad de encauzar los elementos de una materia hacia una experiencia educativa. Digámoslo de una vez: son las personas que participan del proceso educativo. Pero el papel del educador-profesor ocupa un lugar prominente en dicho proceso, ya que es quien tiene por objeto “(...) preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables” (Dewey, 2004: 73).

¿De qué manera podemos traducir esta concepción del papel del educador en el caso del profesor de filosofía, aunado a que no existe una materia educativa en abstracto, es decir, al margen de profesores y estudiantes? Antes de ofrecer una respuesta al respecto, reiteremos que no es suficiente diseñar un curriculum adaptado a las condiciones internas del educando ni a la especificidad del campo disciplinar, en este caso el filosófico. En relación con esta advertencia, Cerletti nos hace considerar que

El hecho de que las autoridades educativas implementen diseños curriculares que encuadran la enseñanza o definen ‘ciertos contenidos mínimos’ a desarrollar en los establecimientos oficiales, no constituye, de por sí, ni un impedimento ni una garantía de que haya enseñanza filosófica. Para el caso de la filosofía, cualquier contenido prescriptivo va a tener que ser actualizado filosóficamente por el profesor, para que su aula se convierta en un espacio para el pensamiento (2008: 74).

Cabe agregar que ninguno de los profesores entrevistados hizo alusión, de manera explícita, al diseño curricular de la asignatura de filosofía. De hecho, entre los

entrevistados, fue un estudiante (1EsFi) quien afirmó que alguna importancia debería tener tal asignatura, de ahí que se encuentre entre las materias a estudiar.

En el caso de la filosofía, si no vemos filosofía, al menos en la prepa, yo siento que tendríamos una forma de pensar muy igual, muy monótona, o sea no tendríamos la curiosidad más bien. Siento que al igual que todas las materias, que todas las licenciaturas, por ejemplo [la] de sociología: ¿para qué? Si nadie hace eso. Pero todo es importante. Por algo ponen la materia de Filosofía en el programa (Fragmento de entrevista a un estudiante).

En cambio, uno de los referentes comunes en las entrevistas de estudiantes y profesores es señalar el papel central que juega el profesor en la asignatura de filosofía. Así pues, retomando la consideración de Dewey (2004) sobre que no hay materias educativas en abstracto, así como la certeza de Cerletti -que hacemos nuestra- en cuanto a que es el profesor quien se encargará de convertir el aula en un espacio para pensar, parece necesario detenernos en este punto.

## ii) La prominencia del educador-profesor de filosofía

Es sabido que uno de los aportes del movimiento de la Escuela Nueva, que figura como uno de los hitos en la historia de la educación moderna, consiste en haber subrayado la necesidad de considerar al educando como protagonista de la experiencia educativa. La obra de John Dewey suele asociarse a esta corriente pedagógica, junto a la de otros pensadores que consideran que el fenómeno educativo está insuficientemente comprendido si concebimos al educando como un agente pasivo, esto es, un depositario del conjunto de saberes, prácticas y valores que dinamizan las relaciones sociales en las que vive, y que el educador ha de transmitirle de manera abstracta y formal, es decir, a partir de ciertas prescripciones curriculares, al margen de las cualidades propias del educando o de una relación con el curriculum más fructífera para la comunidad de educadores y educandos.

Si recuperamos la citada postura de Dewey (2004) sobre que no existen materias o asignaturas educativas *per se*, así como el principio de interacción ya expuesto, nos encontramos con que un educador que se proponga generar las condiciones para

una experiencia educativa ha de conocer las capacidades, deseos y propósitos de los educandos, convencido de que el contenido a enseñar no es educativo en sí mismo, sino en relación con las cualidades internas del educando. Dicho de otra manera, que la experiencia educativa en torno a una asignatura sucede en relación con quienes participan en ella. Pero veamos qué significa esto y cuáles son sus implicaciones.

Con la idea anterior - «quienes participan en una asignatura hacen surgir la experiencia educativa»- está claro que nos referimos tanto a educandos, como a educadores, pues puede llegarse a establecer -de manera poco cuidadosa y coherente con el planteamiento de Dewey (2004), a quien seguimos en este análisis- que dado que el protagonista es el educando, entonces poco o nada importa el educador en el desarrollo de una experiencia propia del fenómeno educativo. Este enunciado es tan incompleto como aquel que afirma que basta con los empeños del educador para garantizar una experiencia educativa. Ni una ni otra aseveración permiten comprender a cabalidad el sentido de la labor del educador y del educando en tal experiencia.

Además, si afirmamos que una asignatura es educativa, no de manera abstracta y formal, sino en relación con quienes participan en ella, es crucial esclarecer no sólo que el educador tiene algún grado de implicación, junto con el educando, en la realización de una experiencia educativa; en cambio, se trata de «recuperar la figura del profesor», como suele expresarlo el filósofo británico Richard Pring (2016) siguiendo la línea de Dewey para profundizar en el significado de la educación en la vida de las personas.

En nuestro caso, lo que tratamos de señalar es que -en lo que respecta a la asignatura de filosofía- el papel del educador es prominente, porque en aquel descansa la puesta en acto de las condiciones que posibilitan la experiencia educativa. Una manera de mostrar este lugar prominente del profesor de filosofía es recuperando lo expresado por uno de los estudiantes entrevistados.

Es que la clase no es el problema. En nuestro caso, estoy seguro que este profesor o muchos profesores pueden llegar a dar esta clase de manera muy buena, pero en nuestro caso el profesor no dio un gran desempeño, la verdad. Así que la gente realmente se aburría en esa clase. Leíamos y todo pero [el profesor] no les daba ese sentido de curiosidad, esa sensación de querer buscar un poco más. La gente iba, tomaba su asistencia y ya está. Pero yo creo que eso fue más por el profesor. Porque realmente la materia abarcaba muchos temas interesantes (Fragmento de entrevista a un estudiante).

De manera que, desde esta perspectiva, una experiencia educativa llega a actualizarse en la vida del educando, toda vez que el educador lo hace posible. Pero aclaremos una vez más, aun con el riesgo de ser reiterativos: afirmar que el educador tiene un lugar central al hacer posible la experiencia educativa no significa que podamos prescindir del educando o que, como señalamos al inicio de este capítulo, se le considere como un mero depositario de la acción del educador.

Antes bien, tengamos presente que la experiencia educativa se fragua en la relación entre educador y educando, se trata de una relación convocada por una riqueza a heredar, metafóricamente hablando. Retomando el fragmento de entrevista recién citado es lo que el estudiante enuncia como «muchos temas interesantes». Y en palabras de otra de las estudiantes entrevistadas

Por lo mismo de que el gusanito empezó desde antes de esas dos materias de filosofía, supongo que de algún modo yo me hubiera tratado de enterar qué era eso [la filosofía]. Pero, conociéndome, me hubiera frustrado, porque no sé, me ayudó que me llevaran de la mano, de algún modo, los profesores que tuve. [...] me hubiera frustrado, porque me hubiera tratado de acercar y como en mi medio no hay gente que le apasione ese tipo de cosas, me hubiera frustrado muy feo, me hubiera quedado muy...me hubiera decepcionado. Sí me ayudó, fil...los profesores que tuve sí me ayudaron, sí me encaminaron, totalmente (Fragmento de entrevista a una estudiante).

De tal modo que, ante la irrupción de querer saber qué es la filosofía, recuerda que fue la guía de los profesores la que apoyó su búsqueda. En relación con este mismo punto, otra de las estudiantes entrevistadas recordó que al conversar con una de sus amigas de un grupo distinto al de ella, pero del mismo año escolar, se dio cuenta de que la clase de filosofía dependía del profesor que la impartiera.

Sí, es lo que yo recuerdo. Creo que les tocó un profesor con el que no veían mucho ese tipo de cosas [temas del programa]. En cambio yo sí veía...eran cosas combinadas ¿no? También siento que ciertos gustos de los profesores ¿no? No necesariamente acorde al programa pues también...¿para qué irse tanto acorde a eso? Pero pues era como cierto gusto. Yo siento que a veces el profe nos quería enseñar ciertas cosas que a él le gustaban o que a él le llamaron la atención. Y eso era bueno hasta cierto punto, porque no te encierras sólo en unos [temas], sino que también puedes ver otros y se pueden relacionar con tus mismas experiencias o lo que están viviendo actualmente en el mundo.

A partir de estos referentes empíricos, identificamos lo central que resulta la mediación del profesor de filosofía. “Porque el profesor es el mediador entre la rica cultura heredada de las Artes, los distintos Oficios, las Humanidades y las Ciencias, y las formas de pensar y de valorar la realidad de los jóvenes alumnos -por muy limitadas que éstas puedan ser-” (Pring, 2016: 22). Así pues, cuando sostenemos que el educador es vital en la consecución de la experiencia educativa, sin desmedro de la relevancia del educando, lo fundamentamos en el papel mediador que aquél tiene a su cargo.

Aunado a lo anterior, la mediación que lleva a cabo el educador vincula los elementos propios de una cultura con la vida del educando. Lo cual supone que ni uno ni otro le es ajeno, a tal punto de que es capaz de mantener un vínculo personal con ambos. En el caso de la cultura, ese vínculo puede expresarse como una apropiación que ha sido enriquecedora para su crecimiento intelectual, afectivo y moral, no sólo como profesional de la educación y/o de un campo disciplinar en específico, sino como persona, y es «desde ahí» en donde establece, simultáneamente, un vínculo con los educandos: propiciando en ellos la apertura a esa riqueza cultural de la que son herederos.

El papel del profesor es abrir la visión estrecha de los alumnos hacia formas más profundas -más amplias y críticas- de considerar la realidad física, social y moral en la que viven los seres humanos. Pero esa visión de la enseñanza queda sofocada cuando se considera al profesor como un mero *dispensador* de un currículo que se le impone desde arriba. Por el contrario, el profesor debería ser un *pensador* y *recreador* del currículo, y no exclusivamente su *repartidor* (Pring, 2016: 22).

Esta consideración de la relación del educador con la cultura y con los educandos, hace inconcebible que aquel mantenga una posición neutra respecto al currículum que, de ser así, se expresaría en el papel del profesor como un «funcionario» de la institución que le contrata, alguien que sólo «cumple con su trabajo», tal como le marca el programa de estudios de la materia.

En realidad, esta concepción del profesor trae consigo una minusvaloración tanto de su labor, así como de aquello que ha de enseñar. Por lo que es importante no sólo identificar esa posición ante el currículum, sino señalar una postura diferente que sirva de contraste y permita comprender de manera más profunda en qué consiste la labor del educador-profesor.

Ahora que se concibe al profesor como un 'proveedor' del currículo interesa especialmente contrastar esta función con el importante papel que Dewey le otorga en *Mi credo pedagógico*: 'Creo que el profesor es el verdadero profeta y heraldo del reino de Dios' (Dewey, 1897: 30). Esta visión tan sublime del profesor se debe a que enseñar es construir ese puente que comunica los descubrimientos de los demás - los aspectos lógicos del conocimiento heredado- con la manera de entender y experimentar mundo [sic] que tienen de [sic] los alumnos -la dimensión psicológica. Esto requiere que el profesor posea las habilidades pedagógicas necesarias para cubrir esa distancia y, sobre todo, un profundo amor hacia su disciplina, que forma parte de esa herencia. El profesor es así su heraldo y su profeta: quien anuncia su importancia a la siguiente generación (Pring, 2016: 80).

La imagen con la que Pring muestra en qué consiste la labor del educador-profesor es muy sugerente: es quien tiene la responsabilidad de construir puentes entre el conjunto de saberes (teóricos y prácticos) y los educandos-estudiantes, que requieren ser introducidos en la vida cultural de su comunidad, esto es, en el conjunto de elementos que humanizan, de una manera u otra, la existencia singular de aquellos.

Ese «construir puentes» puede entenderse como la acción del educador que actualiza esos saberes en la vida concreta de cada educando-estudiante, con la finalidad de coadyuvar al ensanchamiento de ellos mismos y de su estar en el mundo. Es en este sentido que un patrimonio o herencia cobra relevancia, no en

tanto un saber estático que nada «dice» a las personas del mundo de hoy, sino en tanto que les abre horizontes de crecimiento cada vez más amplios y profundos.

Llegados a este punto, es importante subrayar que nuestro objetivo en este apartado no es mostrar, de manera general, las implicaciones de diversa índole que se derivan del educador que se concibe como dispensador o proveedor de un curriculum -como lo nombra Pring (2016)-, sino indicar qué significa esta relación entre el profesor de filosofía, el curriculum y los estudiantes, de cara a identificar los elementos fundamentales en los que se enmarca una experiencia educativa en la asignatura de filosofía en bachillerato. Hasta aquí, hemos enunciado uno de esos elementos fundamentales: la centralidad del educador que hace posible la experiencia educativa.

En el caso del profesor de filosofía tal relevancia consiste en asumir el papel de mediador, no de un conjunto de contenidos abstractos y formales como ya señalamos, sino de un compromiso por hacer suyo el deseo de saber, es decir, el deseo de filosofía (Cerletti, 2008). Una pista sobre las implicaciones de esta mediación en la forma de un compromiso, la encontramos en las ideas de Tomás Melendo y Lourdes Millán-Puelles (1997) cuando afirman que el profesor de filosofía está llamado a mantener una relación íntima con la verdad.

Esta apropiación de la verdad implica, antes que nada, que ningún conocimiento propiamente filosófico debe quedar en el ámbito de la mera «información». De algo que se repite más o menos de oídas, o por influjo de una tradición, ignorando incluso cuál es el problema real que ha dado origen al planteamiento y a la solución concreta de la cuestión en juego. Muy al contrario, una afirmación filosófica no puede darse por sabida -todavía en los dominios teóricos- hasta que no haya entrado a formar parte de nuestra médula especulativa, hasta que no se haya integrado en la columna vertebral de lo que constituyen nuestras propias convicciones respecto al universo (1997: 83).

A partir de este referente, destacamos que el deseo de saber, como lo caracterizamos más arriba con Cerletti (2008) y que lo consideramos equiparable a mantener una relación con la verdad, conlleva una cierta disposición en quien lo vive, digamos, en «carne propia»: una voluntad filosófica que se manifiesta tanto en

el preguntar, como en el preguntarse. Al deseo de saber que es asumido en primera persona, que se expresa en el preguntar y en torno al cual se conforma una comunidad entre el profesor de filosofía y los estudiantes, Cerletti (2008) lo denomina «filosofar».

Si es cierto que la filosofía entraña un anhelo de saber, este se actualiza propiamente en una persona que le da cabida en sus pensamientos, en sus acciones, en sus afectos, esto es, en sus convicciones sobre la vida en toda su amplitud, como citamos con Melendo y Millán-Puelles (1997). En el caso de la asignatura de filosofía quien está llamado primordialmente a actualizar tal deseo de saber es el profesor.

Pero todavía más: este deseo de saber que se muestra en el compromiso del profesor de filosofía en una relación íntima con la verdad, de ninguna manera significa una forma de atrincheramiento o de monopolio del saber, susceptible de ser comunicada a unos cuantos «iniciados». Antes bien, se trata de una relación con el saber, con la verdad, que está abierta y que convoca a la comunidad de profesores y estudiantes que pone de manifiesto ese anhelo de pensar -como ya señalamos- a través del preguntar y preguntarse. Desde esta perspectiva, podemos hablar entonces de una «enseñanza filosófica» de la filosofía que conforma en torno suyo un espacio que suscita el pensar en comunidad.

### iii) La centralidad de la pregunta filosófica

En ese sentido, uno de los profesores (3ProFi) muestra de qué manera la clase de filosofía es «un espacio que te permite preguntarte para pensar»: al convertirse en el despliegue comunitario (al menos entre el profesor y el grupo de estudiantes) de un ejercicio de reflexión sobre uno mismo, sobre los demás y sobre el mundo. Lo cual queda formulado sucintamente cuando dice que la reflexión filosófica se orienta por la pregunta y por lo que somos, ya que «somos pregunta».

Entonces para mí la filosofía en la media superior, yo la observo como...una...no voy a decir herramienta, como un espacio...del pensamiento o un espacio que te permite

preguntarte para pensar. Entonces me parece que la filosofía, a este nivel, en media superior, es este gran espacio que te permite hacerte preguntas. Y hacerte la pregunta, otra vez, por la pregunta, y ante ello pensar. Pero ese pensar como pregunta es también hacer cosas. Es reflexionar (Fragmento de entrevista a un profesor).

Es ahí en donde ubica el centro de su trabajo docente que, si bien no es restrictivo de la asignatura de filosofía, en esta se manifiesta un carácter propiamente filosófico al tomar como punto de partida los saberes de la disciplina. Saberes que, vale la pena subrayar, son un punto de partida para el pensar en comunidad, antes que la exhibición -por parte del profesor- de un saber dominado.

Sí, para mí netamente el profesor debe de...de tener herra...de tener expertiz en abrir espacios de esta índole. Lo cual no significa que domines temas o que domines autores. Sin embargo, soy un convencido de que el que domines autores de la filosofía, como historia, como temas o contenidos, es un pretexto para abrir esto. Pero sí hay que tenerlo para abrir el espacio filosófico, sino podemos hablar de un espacio de café, te la pasas platicando, o sea sí, pero no. Y en ese “no” está este rasgo ¿no? que tiene que ver con...la filosofía socrática, o la filosofía marxista o la filosofía...que otra vez es el pretexto para abrir este espacio. Entonces se necesita tener claro estos contenidos, pero transformar estos contenidos, para abrir esta reflexión y estas preguntas (Fragmento de entrevista a un profesor).

No es posible para este profesor concebir a la asignatura de filosofía al margen del preguntar y el preguntarse de estudiantes y profesores que conforman, en torno a ese ejercicio, una comunidad; ni que una clase de filosofía no sea «filosófica» o que se enfoque solamente en una exposición fragmentada de la historia de la filosofía.

[...] a mí no me gusta ver la clase como historia. Entonces constantemente estoy haciendo ejercicios de reflexión filosófica. Ejercicios ya desde una lectura, ya desde una pregunta, pero donde la cuestión es la reflexión. En el caso, por ejemplo de filosofía II, toda la reflexión corre en torno a qué es la condición humana. Ya desde la Modernidad hasta la Posmodernidad, yo digo que esa es la pregunta central: “¿Qué onda con otros? ¿Qué nos condiciona?” Y ahí voy engarzando: “Descartes, dijo esto”, Kant...pero...sí vemos a los autores, pero más que ver a los autores, eso que el autor se pregunta [...] (Fragmento de entrevista a un profesor).

Por cierto, tampoco será suficiente con que, a lo largo del curso, el profesor de filosofía proclame una y otra vez que el aspecto medular de la asignatura de filosofía es el preguntarse, si durante las clases no hay ocasión para constatarlo (4EsFi). Antes bien, siguiendo a este profesor (3ProFi) en el significado del papel del docente

de filosofía en bachillerato, su labor consiste en abrir espacios para el pensar filosófico, mas «no en llenarlos».

Para lo cual es indispensable poner en juego todos los elementos que el docente tenga a su alcance (formación previa, estrategias, situaciones didácticas, entre otros factores externos) y propiciar una relación entre estos y «la prestancia» de los estudiantes, es decir: su deseo y capacidad para reflexionar, problematizar y preguntarse, así como su necesidad de ser escuchados. De esta manera, abrir espacios para el pensar filosófico mediante el despliegue de estos elementos y la participación decisiva de los estudiantes es lo que significa «hacer filosofía» en el ámbito formal de la asignatura de filosofía.

Aunado a lo anterior, una de las estudiantes (3EsFi) señala que la filosofía es un «amor al conocimiento» que posibilita: “(...) salir y preguntarte, y autoconstruirte (...)”. Y que llegó a percatarse de eso cuando, entre sus materias, notó que le faltaba la oportunidad de ser cuestionada o hacer preguntas, pues ninguna de sus clases se lo permitía en tanto que se trataba solamente de “(...) escuchar al profesor y ya”. Sin embargo, ella aclara que eso lo vivió en las «buenas clases de filosofía». Así, una clase de filosofía calificada como «buena» será aquella que sea verdaderamente «filosófica», es decir, que pone al centro el preguntar y preguntarse de profesores y estudiantes.

*Entrevistadora: Puede que esté ya implícito en lo que nos has comentado, pero, ¿podrías mencionar qué ha dejado en ti las clases de filosofía?*

*Estudiante: Las buenas clases de filosofía (Risas). Como cuestionarme mucho, para hacerme muchas preguntas y estructurarlas bien, no tanto responderlas, porque al principio ese era mi objetivo. Como de: “la filosofía va a responder mis preguntas”, pero después dije: “no, porque primero tengo que estructurarlas bien”. Entonces es como hacerte más crítico y estar abierto a que pueden venir más argumentos a estar a favor de tu argumento, o en contra de, y yo creo que eso es bonito, como tener ambas partes. No sólo conocer de alguien que te apoya mucho o te dice: “oh sí, lo que dices es perfecto”, sino alguien que te diga: puede no ser así. Y tú buscar una opinión crítica sobre eso (Fragmento de entrevista a una estudiante).*

Ahora bien, tomando como referencia, por un lado, que el profesor (3ProFi) identifica una clase de filosofía con el carácter filosófico (que se manifiesta cuando los profesores y estudiantes plantean preguntas en relación con los saberes de ese campo disciplinar), y por otro lado, que la estudiante (3EsFi) distingue entre una clase de filosofía y una «buena clase de filosofía» (en la que la pregunta y el preguntarse tienen un lugar central), podemos afirmar que puede darse el caso en el que se imparta una clase de filosofía, en el marco de una asignatura perteneciente a ese campo disciplinar, a la que no pueda atribuírsele el adjetivo «buena», es decir, «filosófica». En otras palabras, que una «buena clase de filosofía» puede dejar de serlo en tanto que no pone de manifiesto la centralidad de la pregunta y, por tanto, a quienes la plantean y asumen. En este sentido, podemos afirmar que una clase de filosofía o es filosófica o no es.

La pregunta abre a la experiencia

Podemos encontrar un eco de estas consideraciones comunes entre los entrevistados (uno de los profesores de filosofía y una estudiante) en el apartado en el que Gadamer (1999) demuestra en qué consiste la primacía de la pregunta en la experiencia hermenéutica. Este filósofo señala entre los rasgos propios de la pregunta: i) el carácter de ruptura del ser que es el objeto por el que se pregunta, por ejemplo cuando nos cuestionamos: ¿«esto» es así o *no* es así? Se trata de abrir o poner en cuestión el objeto de la pregunta, en tanto que se busca saber, pero no aferrarse a una respuesta preestablecida. Lo que nos lleva a reconocer en el preguntar ii) un querer saber, a la manera de la docta ignorancia socrática, en tanto que alguien sabe que no sabe. Estas cualidades diferencian a la pregunta genuina de la pregunta pedagógica y de la pregunta retórica, pues -según este filósofo- en la primera no hay una persona que realmente pregunte y en la segunda no hay algo por lo que se pregunta.

Tal como nosotros lo entendemos, en la pregunta pedagógica Gadamer (1999) hace notar la ausencia de alguien que anhele saber. La fuente de ese anhelo es saber

que no se sabe, lo que significa vaciarse de las pretensiones de un saber ya dominado, agotado de una vez por todas. Mientras que en la pregunta retórica, no hay un objeto puesto en cuestión, porque se presupone una respuesta que simplemente espera ser confirmada. Y no es que al preguntar no se espere una respuesta, sino que esta ya es sabida. En este caso, no se abre una cuestión sobre nada, sólo se encubre una aseveración de que algo es *así* o *no es así*.

Entonces, solamente la pregunta genuina implica a alguien que desea saber, tanto como el hacer cuestionable un objeto. Un rasgo más con el que Gadamer (1999) explica lo que es la pregunta, consiste en iii) su contraposición a la opinión, que recubre todo objeto de la realidad con el carácter de lo ya sabido. “Contra la firmeza de las opiniones, el preguntar pone en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. El que posee el ‘arte’ de preguntar es el que sabe defenderse de la represión del preguntar por la opinión dominante” (1999: 445). Es así como la pregunta es la vía no de un escape, sino de una resistencia a las opiniones.

Pero la manera de hacer resistencia a la opinión no es mediante el combate que busca destruirla, sino mediante su consideración atenta que consiste en examinar cuidadosamente lo sostenido por la opinión, movido por el deseo de saber. “En realidad el impulso que representa aquello que no quiere integrarse en las opiniones preestablecidas nos mueve a hacer experiencias” (Gadamer, 1999: 444). De esta manera, encontramos un vínculo estrecho entre el deseo de saber expresado en la pregunta y la apertura a la experiencia. “No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar” (Gadamer, 1999: 439). En síntesis, la pregunta es un acceso a lo que las cosas son, nos abre a la experiencia, mientras que la opinión establece un predominio de resolución absoluta sobre el ser de las cosas, en donde ya no es necesario «hacer experiencia».

Es posible hallar un eco de esta relación entre el peso de la opinión y la cerrazón a la experiencia en lo que mencionó uno de los profesores (1ProFi) que entrevistamos. Este profesor recuerda que desde hace algunos años ha observado

en los estudiantes que sus opiniones o prejuicios (como también les llama) sobre qué es la filosofía y en qué consiste la labor del filósofo les llevan a no querer saber más sobre la materia. Señala que la única preocupación de los estudiantes respecto a la asignatura de filosofía es aprobarla. Ante eso él experimenta frustración y le resulta difícil hacerles ver que expresar una opinión resulta insuficiente para problematizar o adentrarse en el saber sobre algo, como se procura en dicha asignatura.

*Entrevistadora: ¿Cuál sería el papel del estudiante en este contexto?*

*Profesor:* Me cuesta trabajo la respuesta. La verdad es que no lo sé. Siento que el estudiante tendría que ir, por lo menos, con una inquietud de saber de la materia. Pero en las últimas generaciones siento que ya ni siquiera nos dan la oportunidad de demostrar qué es la materia. Ya vienen con una infinidad de prejuicios, que están cerrados totalmente. El objetivo de ellos es un número y ya. No sé cuál sería el papel en este momento. Me ha costado últimamente. A veces hasta salgo frustrado, porque quisiera dejar más en ellos pero no lo logro. Pero es porque ni siquiera tienen apertura. Traen una condición de querer hablar u opinar, pero todos se quedan en la mera opinión. Y no quieren problematizar una situación o hablar un poquito más. Sienten que por hablar ya tienen el derecho a ser escuchados. Y no siempre es así. Hay que dar algo de fundamento. Pero no sabría cuál es el papel del estudiante.

Otra de las manifestaciones sobre las opiniones que se bastan a sí mismas, evitando el esfuerzo de ahondar en ellas, podemos encontrarla en lo compartido por una de las estudiantes entrevistadas (4EsFi). Ella rememora la molestia que notaba en sus compañeros cada vez que la profesora de filosofía, luego de escuchar la opinión emitida por alguno de ellos, les mostraba otra manera de ver el tema sobre el que intentaban dialogar, ya sea agregando un factor relevante a la cuestión o solicitándoles que replantearan su opinión.

*Estudiante:* Siento que les daba mucho miedo eso a veces. O bueno así lo escuché... no miedo, sino que les enojaba que alguien más tuviera que decirles: "no, no es así". O bueno: "lo que estás replanteando no necesariamente estoy de acuerdo con ello ¿por qué no lo vuelves a replantear otra vez?"

*Entrevistadora:* Ajá. O sea ellos esperaban, desde lo que tú percibes, que lo que dijeran fuera escuchado y ya.

*Estudiante:* Ajá y no necesariamente que alguien más les debatiera sobre aquello (Fragmento de entrevista a estudiante).

Además, la estudiante muestra que quizás ante la interpelación que hacía la profesora, lo que sus compañeros llegaban a sentir no era enojo por ser corregidos, sino exasperación al tener que esforzarse en la elaboración de sus intervenciones. Lo común entre algunos de ellos era más bien repetir lo que otros habían dicho, evidenciando que no habían dedicado atención al tema sobre el que se buscaba dialogar en clase. Ella lo ilustra con un ejemplo que relató así:

*Estudiante:* [...] Hubo casos de varios compañeros que comentaban ciertas cosas y era como de: “en serio se notó que ni siquiera analizaste, sólo estás diciendo lo que quizás está diciendo el texto, o mucho menos, estás diciendo cosas que son muy vagas y que no tienen ningún sentido”.

*Entrevistadora:* Ajá. ¿Me podrías recordar algún caso?

*Estudiante:* [Risas] [...] De hecho, recuerdo una vez que fue al último [del periodo semestral de clases]. Vimos el video de la canción de *Somewhere over the Rainbow* y que [la profesora] nos dijo que lo relacionáramos acerca con...bueno lo que quisiéramos acerca de la clase de filosofía. Y yo recuerdo que dije un comentario acerca de Platón...sobre “la caverna”, si no me equivoco se llama así el...

*Entrevistadora:* El mito...

*Estudiante:* El mito, ajá. Y recuerdo que otro compañero también como que...o sea empezaron a decir: “ah, sí, yo también lo relacioné como con eso, y así”. Y recuerdo que [la profesora] dijo, así literal, y yo también me lo había planteado: “que no era posible que dijeras lo mismo, porque realmente no lo hiciste [el ejercicio de relacionar la materia de filosofía con una canción]”.

Si esto es así, podemos afirmar que sin deseo de saber y sin su expresión, que es la pregunta, no hay experiencia alguna posible. He aquí uno de los significados centrales de la experiencia educativa que hemos develado a partir de los relatos experienciales de algunos estudiantes y profesores.

b) La posibilidad de la experiencia antieducativa en la asignatura de filosofía

Hagamos presente, una vez más, la característica principal de lo que es una experiencia antieducativa, según la propuesta conceptual de Dewey (2004): aquella que obstaculiza o detiene el desarrollo de experiencias venideras. Además, hemos señalado junto con ese autor que, dado que toda experiencia «mueve hacia algo»,

el valor de la experiencia radica en «aquello hacia lo que mueve». En donde «aquello» significa experiencias de una cualidad más expansiva y fructífera que abonen al crecimiento integral del educando.

Esta distinción, a manera de recordatorio, permite identificar no sólo las experiencias que educan y las que no, sino aquellas que en un primer acercamiento pueden parecer «antieducativas», pero que al adentrarnos en su densidad descubrimos que, más bien, se trata de una experiencia educativa en ciernes. Para ejemplificar esta idea, recuperamos lo que una de las estudiantes (3EsFi) expresó en relación con las dificultades que vivió, a partir de la asignatura de Filosofía I, cada vez que intentaba establecer un diálogo o discusión con sus compañeros de grupo.

Ella habló de la obstinación con la que algunos de sus compañeros se aproximaban a la cuestión sobre la que buscaban discutir o dialogar. Esta obstinación fue expuesta al narrar lo que ha observado con uno de sus compañeros en particular: cada vez que en la clase se tematiza la creencia en Dios, lo que hacía ese compañero era cerrarse a la posibilidad de escuchar las preguntas que otros formulaban al respecto. Incluso él parecía vetar -para sí mismo- la posibilidad de plantear sus preguntas sobre el tema, por bien que insistiera en que estaba abierto a dialogar o discutir.

*Estudiante:* [...] Por ejemplo, “G” decía: yo no profeso ninguna religión, yo estoy libre al diálogo. Pero cuando le decías: “¿y tú qué piensas de Dios?” Respondía: “¡cómo crees que voy a cuestionar a Dios, qué te pasa, si es una autoridad! Eso no me gustaba. Que no llegáramos a dialogar bien, o sea, sólo eran discusiones (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Consideramos que este es un ejemplo adecuado que nos permite subrayar que una experiencia antieducativa no es tal simplemente porque provoca una sensación de desagrado o frustración en el educando. Antes bien, apoyados en que el educador busca propiciar experiencias que fructifiquen en el educando haciéndolo crecer, cabría considerar que lo que la estudiante describe como un obstáculo a la hora de

entablar un diálogo con sus compañeros en la asignatura de Filosofía, en otro momento se convirtió en una situación con la que aprendió a lidiar en su propia familia.

Esta vez no era uno de sus compañeros quien dificultaba el diálogo, sino su propio padre al negarle la posibilidad de conversar con un sacerdote cercano a la familia sobre el sentido de las creencias religiosas. Pero convencida de la necesidad de comprender a fondo su propia fe religiosa, esto es, de crecer en ese ámbito, pudo sortear aquellos obstáculos. Incluso animaba a su hermano menor -que se encontraba en un curso de religión- a que también hiciera preguntas sobre todo aquello que no entendiera.

*Estudiante:* [...] El más chico [de sus hermanos] siempre también tiene como muchas preguntas y se acerca a mí para cualquier pregunta. Él estaba haciendo el proceso que tiene que hacer para su primera comunión. Entonces le dejaron varias tareas y yo le preguntaba de esas tareas a propósito, enfrente de mi papá. Y me decía [su papá] que iba a influenciarlo a que vaya por el mismo camino que yo. Y yo así: “está bien, que pregunte”. Y como que no le parece [a su papá].

*Entrevistadora:* ¿Qué edad tiene [su hermano menor]?

[...]

11 [años]

*Entrevistadora:* ¿O sea es el de 11 el que hace preguntas?

De hecho por eso no salió muy bien en su calificación, porque las preguntas que yo le hacía, [luego] él las hacía a su catequista o a su sacerdote, y varias veces lo regañaban por eso y también fue un conflicto (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Al reflexionar sobre experiencias como esta, lo más adecuado es ejercer un juicio cuidadoso sobre la índole educativa o antieducativa, antes que apresurarnos a fijarla por su apariencia de agrado o desagrado. “El *efecto* de una experiencia no se limita a su apariencia” (Dewey, 2004: 73). En este punto, resulta importante recuperar lo que señalamos en el apartado de la fundamentación metodológica: desde la perspectiva fenomenológica, «algo» es indicativo de su fundamento, incluso en su apariencia, pues ante todo «es-algo», pese a que su manifestación obnuble, de algún modo, su sentido o fundamento.

Lo anterior implica que el significado de la experiencia, como parte condensada de la vida de una persona, no se deja aprehender de una vez por todas. Al respecto, recordemos la citada idea de Contreras y Pérez de Lara: “Y saber que la experiencia no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de saturar las interpretaciones, los significados” (2013: 36).

No obstante, también podemos considerar que hay experiencias «más cercanas» a uno u otro género de experiencias (educativas o antieducativas). Sobre las experiencias próximas al género antieducativo encontramos que el límite de lo que parecía una experiencia educativa puede identificarse muy pronto cuando los temas de la situación en la que participa el estudiante con sus capacidades, propósitos y necesidades, pueden caracterizarse como propios de ciertas tradiciones cuasi-esotéricas, que poco o nada tienen que ver con la cultura pública y científica que se busca transmitir en la escuela (Pérez, 1995).

En relación con esto, recordemos que entre tales temas están: los viajes astrales, los chacras, la glándula pineal como generadora de sustancias psicoactivas y los viajes en el tiempo. A continuación, un episodio narrado por una de las estudiantes entrevistadas (7EsFi) que ofrece una muestra vívida al respecto:

*Estudiante:* [...] ah de hecho también es otra cosa que recuerdo en Filosofía, que los primeros días el maestro nos hizo como que hicimos un viaje astral. Entonces sí, fue como tranquilizante, pero al mismo tiempo fue como de [que] se te juntan los sentimientos, no sé como explicarme. Yo sí lloré. Más porque como que empiezas a ver todo.

*Entrevistadora:* ¿Cómo fue este viaje astral? ¿Qué hicieron?

*Estudiante:* Ah, bueno el maestro primero nos dijo: “no pues siéntense, relájense, cierren los ojos y...imaginen lo que yo les vaya diciendo”. Nos dijo: “imagínense que están en un lugar solos, imagínense que hay un globo aerostático y luego se van a subir, ya se subieron”. Entonces ya empezamos con todo. Después nos empieza a decir más cosas como de que nos siguiéramos relajando. Bueno, eso siempre nos lo decía, que nos relajáramos y que respiráramos bien y profundo. Y ya entonces creo que decía lo bueno que ha pasado [en la vida de cada uno]. Algo así decía. El chiste es que ya dependiendo cada persona, cada experiencia que ha tenido y pues en ese momento yo como...acababa de tener un...acababa de perder a un familiar

cercano, pues se me juntó todo. Entonces empecé a llorar. Varias personas lloraron. Muchas otras estaban más feliz. Otras que no pudieron hacer el viaje. Pero me gustó mucho esa clase (Fragmento de entrevista a estudiante).

Si bien, por una parte, es posible afirmar un intercambio entre el educando y el ambiente (en el que los temas de los que se habla también forman parte, como quedó esclarecido al señalar la relación entre el ambiente y el principio de interacción -Dewey, 2004-), ofreciéndonos un ejemplar del principio de interacción; por otra parte, difícilmente podríamos argumentar que se suscita un ensanchamiento en la experiencia del estudiante que le permita un crecimiento integral más profundo y expansivo (que es lo que enuncia el principio de continuidad de Dewey, como ya señalamos).

La razón es que las temáticas cuasi-esotéricas de las que hablan algunos de los entrevistados (2EsFi, 5EsFi, 7EsFi y 8EsFi) más que provocar un diálogo abierto en la comunidad del salón de clases, apoyado en bases verificables y en un material de estudio propio de un saber científico-filosófico, propicia -en cambio- un ensimismamiento en el estudiante, al considerarlos como asuntos que cada uno tiene que entender «por su propia cuenta», que son «cosas bastante abstractas» y que «depende mucho de la persona», ya que «la mente de cada uno es diferente».

*Entrevistadora:* ¿En qué sentido subjetivos [los temas]? Pudieras explicarlo.

*Estudiante:* Lo digo porque mucha gente...se lo toma a chiste eso de los viajes astrales. O que no es algo estrictamente o rigurosamente científico. Lo consideran muy...fantasioso realmente. A mí me llegó a llamar la atención y preguntarme si realmente hay algo ahí. Y subjetivo porque básicamente no tiene la... es más como algo que tienes que entender por tu propia cuenta. No algo por que alguien te va a decir que "sí es un viaje astral, porque yo lo he vivido". O sea no es algo así. Es algo que tienes que idealizar.

*Entrevistadora:* Algo así como que tú mismo lo comprendas, lo digieras.

*Estudiante:* Sí, porque son cosas bastante abstractas, depende mucho de la persona que lo haga, también. Porque la mente de cada uno es diferente, los lugares que ha visto, los lugares por los que ha pasado. [...] (Fragmento de entrevista a un estudiante).

Además, resulta interesante lo que algunos de los estudiantes entrevistados relatan sobre la reacción de los padres luego de que les cuentan acerca de las temáticas cuasi-esotéricas que el profesor de filosofía menciona en clase, entre otras reacciones: cuestionaban si el estudiante estaba consumiendo alguna droga, o les hacían saber su punto de vista a manera de contraste con lo que el profesor señalaba, o concluían que: “Nada más son puras tonterías” (Fragmento de entrevista a una estudiante). En otros casos, les respondían que «estaba bien» si al estudiante le llamaba la atención, o que simplemente era una muestra de «locura».

*Estudiante:* Les comenté todo lo que habíamos hecho, bueno a mi papá principalmente, a mi mamá no. Y me dijo: “estás loca”. Y yo: “no, hazlo tú”. Y me dijo: “estás loca”. Pero sí.

*Entrevistadora:* O sea te dijo a ti “estás loca”, pero del profesor, o de la clase, no dijo algo como: “¿pues qué hacen en Filosofía?”

*Estudiante:* No, para mi papá mientras a mí me llegué bien, como que no le interesa saber que vi o no. Entonces por eso no me preguntó: “¿entonces que hacen en filosofía?”. Y como normalmente todos los días le cuento a mi papá: “ah, ahora hice esto en esta clase”. O cuando de plano no le comento nada, sabe que pues para mí no fue un día activo, que fue un día aburrido, entonces creo que...al principio de los semestres siempre le cuento: “ah es que la maestra es así y hace cosas así”. Si después de un mes le sigo contando quiere decir que esa clase me gusta. Y creo que con el maestro de Filosofía sí le seguí contando muchas cosas (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Aunado a lo anterior, resulta interesante la recepción de tales temas por parte de los estudiantes mismos que, en algunos casos, manifestaban cierta incredulidad: “[...] se veían [sus compañeros] muy...estaban como que...muchos estaban muy escépticos. Como de ‘¿será cierto?’ Y viendo raro al profesor” (Fragmento de entrevista a un estudiante). Pero en otros casos, más bien era motivo de risa:

*Estudiante:* O sea estuvo padre ver Filosofía con X, porque: una, estuvo bien *relax* la clase, pero pues está padre cómo te da la clase, cómo te explica las cosas. Porque pone muchos ejemplos, los relaciona con películas, con un montón de cosas que haces cotidianamente. Entonces como que te ayuda a entenderlo. Y eso sí te hace dudar de muchas cosas que dice ¿no? Como que acá ya de viajes astrales (risitas)...pues sí está ya medio raro (Fragmento de entrevista a un estudiante).

Incluso las reacciones de sus compañeros, o la de los entrevistados mismos, evidencian una asociación preocupante: que tales temas son propiamente contenidos de la asignatura de filosofía...y hasta de la filosofía misma.

*Entrevistadora:* Bueno, ¿algo que quieras agregar?

*Estudiante:* Pues básicamente que a la Filosofía mucha gente la ve mal. Como de: “¿de qué me va a servir?” Sobre todo mucha gente que es muy aferrada a las ciencias muy duras. Por ejemplo, como de que pues: “¿cómo es que vas a...? [no termina el enunciado]”. Sobre todo cuando el profesor hablaba de temas un poco más controversiales y decía, por ejemplo, del tema de la mente. O, por ejemplo, nos empezaba a hablar de nuestro cuerpo, cómo la glándula pineal segregaba tales sustancias. Y mucha gente se ponía como de: “¡no, esto no tiene sentido! o “esto no está respaldado por tal, tal, tal”. Pero yo siento que es [la Filosofía] una herramienta muy útil, y no solamente para su crecimiento personal, sino para toda la humanidad, por algo ha sido, es el conocimiento que se ha mantenido por años (Fragmento de entrevista a un estudiante).

A partir de estos relatos, podemos identificar la posibilidad de la experiencia antieducativa en la asignatura de filosofía, pues más que un crecimiento que le permita al estudiante desenvolverse plenamente en las comunidades de las que forma parte (tanto la escolar, como la familiar y social -Pérez, 1995-) se le orilla a vivir una experiencia contraída. Hablamos de «experiencia contraída», ya que la asignatura se vuelve una fuente para la adopción de un conjunto de creencias cerradas en sí mismas, es decir, creencias que son verdaderas porque *tienen que ser aceptadas*, mas no que *pueden ser aceptadas o no*, en tanto que ofrecen evidencias o demostraciones abiertas, accesibles a un ejercicio racional y crítico.

Esto último es lo que -en términos curriculares- se propone la asignatura de Filosofía en bachillerato, como señalamos en el planteamiento del problema de esta investigación, pero nos encontramos con que -al menos en este aspecto- no hay correspondencia entre lo que se prescribe en el programa y lo que se vive en el aula. Incluso puede identificarse ya no sólo una contradicción entre el programa y la manera en que se desarrolla la asignatura concretamente, sino entre lo que se vive en la asignatura y aquello a lo que invita la filosofía: abrirse a la comprensión de la realidad, mediante el cuestionamiento y el pensamiento reflexivo.

## Otras manifestaciones de la experiencia antieducativa

En primer lugar, consideramos el caso en el que la estudiante (7EsFi) optaba por no leer directamente ni siquiera el manual escolar, sino que simplemente tomaba nota del resumen que el profesor apuntaba en el pizarrón. Esto ya no es sólo un «recorte ocasional de un conocimiento» (como caracterizamos la relación de posesión del saber -Cerletti, 2008-), sino una reducción todavía más pronunciada de lo que ya es una simplificación: el manual escolar.

*Estudiante:* Lo que recuerdo mucho es que el profesor siempre hacía sus cuadros sinópticos en el pizarrón, entonces eso resumía mucho la información. Y creo que eso también pues me ayudó mucho. Creo que también llevamos libro en Filosofía. Y pues está claro que no es lo mismo estar leyendo el libro, que tener tu cuadro sinóptico donde ya sabes lo que es cada cosa, [así resulta] más sintetizado que estar buscándolo tú (risas) (Fragmento de entrevista a una estudiante).

Así, lo que la estudiante expresa como una «ayuda» que les prestaba el profesor al sintetizar la información recuperada del libro, terminaba por reemplazar el esfuerzo por parte de la estudiante. Respecto a esta muestra de experiencia antieducativa leemos en Dewey (2004):

Una experiencia puede ser inmediatamente deleitable y sin embargo provocar la formación de una actitud perezosa y negligente; esta actitud entonces llega a modificar la cualidad de las experiencias siguientes e impedir que la persona obtenga de ellas lo que puede dar de sí (2004: 72).

Esta idea de la experiencia antieducativa concuerda, por otro lado, con lo que uno de los profesores entrevistados (1ProFi) ha observado en los últimos grupos con los que ha trabajado: «El objetivo de ellos [los estudiantes] es un número y ya». Así que ha notado que anteponen la acreditación de la asignatura a cualquier otro propósito. Además, lo que narra este profesor es que se ha percatado de que hay estudiantes que, en cuanto él empieza a escribir algo en el pizarrón, ellos mismos copian en su cuaderno aquellas notas, de manera automática. Las consecuencias de este modo de actuar «como en automático» las señalaremos más adelante.

*Entrevistado:* [...] O algo que me saca de onda es que llego y anoto algo en el pizarrón. Todavía no digo nada y ya están todos anotando. Que de hecho una vez

sí se los hice: llegué y anoté otras cosas que ni iba a ver en la clase, para ver qué hacían. Y ya les dije que no tenían que anotar nada, que eso no era de la clase. Y luego todos [los estudiantes] molestos, porque ya habían anotado. Me impacta cómo los han hecho ya muy autómatas. Todavía ni has dicho indicaciones, pero ya hay cosas que ellos dan por hecho que tienen que hacer. Como si siempre fuera así. Como si: "lo que escribe el maestro yo lo tengo que tener en mi libreta" (Fragmento de entrevista a un profesor).

Y si bien es cierto que -como señalamos en el apartado de la fundamentación teórica de la presente investigación- toda materia busca expandir las ideas, informaciones y hechos respecto a su propio objeto de estudio (Dewey, 2004), no es menos cierto que es parte fundamental de la misión del educador concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como una reelaboración constante de la experiencia educativa y dirigir "(...) su mirada hacia adelante (...)" (2004: 123). Esto es, mantener su atención no sólo en el «aquí y en el ahora», con todos los defectos y perturbaciones que puedan hallarse, sino en lo que la experiencia presente puede hacer crecer en el educando.

En relación con esto último, las investigaciones realizadas en diferentes países iberoamericanos -expuestas en los antecedentes de la presente investigación- muestran que ante cada situación que dificulta el despliegue del sentido educativo de la clase, los profesores de filosofía señalan que se debe a una formación deficiente de los estudiantes (Sarbach, 2005; Bertolini, 2012; González, Langon, Bertolini, (s/f)); mientras que los estudiantes de filosofía indican que son los profesores quienes no logran hacer de la clase un espacio que responda a sus intereses, deseos y necesidades (Carvajal y García, 2004; Sanabria, 2012). Al respecto, un extracto del relato reconstruido a partir de la entrevista a uno de los profesores (2ProFi):

Comentó que en varias ocasiones les aplicó encuestas a sus estudiantes preguntándoles qué aprendieron en la clase de Filosofía o qué les parecía: algunos respondieron que no habían aprendido nada y que la clase era aburrida. Me dijo que si uno les pregunta a los estudiantes, ellos siempre van a decir que la culpa de todo lo que pasa en la clase es del maestro. Puntualizó: los estudiantes con tal de no decir nada sobre lo que aprendieron, terminan diciendo que no saben nada, que no aprendieron nada. Y agregó que los estudiantes le "avientan jitomates y papas", diciendo que la clase es aburrida y que no aprenden nada.

Por nuestra parte, consideramos que una salida ante esta tensión entre estudiantes y profesores, es primordial que el educador-docente sea capaz de asumir la responsabilidad que, como ya hemos indicado, tiene a su cargo para suscitar la experiencia educativa.

La segunda manifestación de la experiencia antieducativa que buscamos resaltar en este apartado es a partir de un dato expresado por un par de los estudiantes entrevistados (6EsFi, 7EsFi y 8EsFi), a saber, el tono de voz con el que el profesor de filosofía solía expresarse durante las clases. De manera coincidente, enfatizaron que la clase de filosofía era inapetente, no ya por las actividades que les solicitaba, sino por la voz lenta y pesada del profesor.

*Estudiante:* En Filosofía me daba más flojera como mi maestra. Por...es que ya estaba un poco grande y hablaba muy bajito. Entonces sí como que de repente te perdías en el sonido. A mí me pasaba que estaba hablando la maestra y le ponía atención dos minutos y de repente me iba. Siento que la maestra no hacía algo para mantenernos atentos en su clase. Porque solamente era como: “ah, pues pónganse a leer esto”. Y hablaba por un rato. Y ya era todo lo que hacíamos (Fragmento de entrevista a un estudiante).

En este punto, conviene aludir, por un lado, lo que ya enunciamos en el principio de interacción de la experiencia: el educador ha de propiciar una interrelación entre las cualidades internas del educando y las condiciones objetivas de la situación. En estas últimas, el tono de voz constituye uno de los elementos considerados por Dewey (2004).

Ahora bien, sobre el tono de voz cabría señalar varios aspectos, pero centrémonos en uno que es fundamental. Nos referimos no sólo al timbre o volumen, sino a aquello que es expresado mediante la voz, se trata de una parte que conforma de manera íntima el «estilo docente» (Recalcati, 2017). Bajo este término Massimo Recalcati se refiere a “(...) la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber” (2017: 13-14). Y más adelante nos hace ver que

La voz como estilo docente hace vivo el saber, en el sentido de que no se limita a transmitirlo, sino que sabe reactivarlo permanentemente. Incluso el saber enciclopédico, libresco, universitario. Los ejemplos de los grandes comentaristas orales como Kojève, Lacan y Deleuze, pero a su lado también Roberto Benigni, lector y comentarista extraordinario de Dante, y con él todos los profesores que nos fascinaron, incluidos los de la escuela primaria, nos demuestran, más que otros, cómo el estilo se manifiesta en la capacidad de devolver la vida a conocimientos que pueden parecer muertos (Recalcati, 2017: 116).

Siguiendo a este autor, la voz es la característica principal del estilo docente. Se trata de la manera en la que un docente hace vibrar, es decir, vivifica el saber que transmite a los estudiantes. De manera contundente, en su libro *La hora de clase* defiende que el docente es insustituible, ya que es quien abre al educando a la cultura como lugar de “humanización de la vida” (2017: 14), por medio del vínculo personal que el propio docente ha cultivado con aquello que enseña.

Inclusive el estilo de un docente, como lo hemos caracterizado, puede ser un factor que influya en la elección de los estudiantes de preparatoria por una u otra carrera universitaria. Sobre este punto, una de las estudiantes entrevistadas (3EsFi) sostiene:

*Estudiante:* Yo digo que depende de quién te dé la clase. Porque nosotros en ciencias sociales o humanidades no tuvimos muy buena suerte para quien nos diera la clase. Y para las ciencias exactas sí tuvimos muy buenos profes y sí aprendíamos. Entonces siento que es de quién te da la clase y te da como su perspectiva de su ciencia. Tiene mucho que ver con quién tomas la clase (Fragmento de entrevista a una estudiante).

De manera especial, el significado que encontramos en este fragmento citado es que el profesor puede expresar tal grado de compenetración con aquello que enseña, de manera que «la» materia de estudio se convierte en «su ciencia». Aclarando que el pronombre posesivo «su» indica no un dominio o posesión absoluta, sino un encuentro profundo entre el profesor y el saber. “En cualquier situación de enseñanza de la filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es el contacto que mantiene con ella quien asume la función de enseñar” (Cerletti, 2008: 19). Así, que ese contacto o vínculo es puesto en común

con los estudiantes y puede llegar a provocar el deseo de saber aquello que el profesor enseña.

Al respecto, advertimos que la voz del docente en el sentido que aquí consideramos, no busca seguidores ni manipular la libertad y capacidad racional de los educandos, sino contribuir de manera fundamentada y testimonial al ensanchamiento de la vida, a la puesta en cuestión de los determinismos y fanatismos que hemos naturalizado personal y socialmente.

Nunca brota de una seducción orientada hacia sí misma, no debilita el poder crítico de la razón, sino que la refuerza, la potencia. Los buenos profesores no exaltan las virtudes carismáticas de su voz para concentrar la transferencia en el culto a su persona, sino para abrir mundos (Recalcati, 2017: 117).

En relación con el objeto de nuestro estudio, significa que la experiencia educativa suscitada en la asignatura de filosofía tiene como uno de sus principales detonantes la voz del docente que busca despertar en el educando el deseo de saber. Nos referimos a un saber en el sentido pleno de su significado: una vía a través de la cual cada uno pueda crecer en lo más profundo de su ser personal, en relación con los demás y con el entorno en el que crece.

Notemos que esto último supone que el profesor de filosofía no sólo reconozca la relación que mantiene con aquello que enseña, sino que tenga el tesón de avivar el deseo de filosofía en los educandos. Sobre el deseo, como parte medular de la experiencia educativa en la escuela, Dewey afirma: “El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y proporciona los medios para hacer efectivo, de hecho, el deseo” (1998: 55). Por bien que, en el caso de los relatos experienciales de las que tratamos en este apartado, esto no suele presentarse de ordinario en la asignatura de Filosofía en bachillerato, eso no significa que no sea un elemento constitutivo de lo educativo.

Pero, nuevamente, más que apresurarnos a asentar juicios condenatorios hacia unos u otros actores del fenómeno educativo en la escuela, tengamos en cuenta

que probablemente los «enemigos del trabajo docente» no son los educadores mismos, pues son ellos quienes, aun en las condiciones más difíciles, tienen en sus manos la posibilidad de hacer surgir la experiencia educativa. ¿Cuáles son entonces esos enemigos? En esto seguimos, una vez más, a Recalcati (2017) cuando afirma que el automatismo es la enfermedad de la escuela. Lo que conlleva concebir, por una parte, al saber como un objeto a administrar, reciclar o reproducir, mas no a vivificar en cada encuentro entre docente y estudiantes para potenciar el crecimiento en el paso por la vida -como ya apuntamos-; y, por otra parte, a la labor docente como burocracia intelectual, lo que se acompaña del parasitismo, plagio, aburrimiento y conformismo -como vimos en algunas de las experiencias de los estudiantes que se indicaron en este apartado-.

## Conclusiones

Ante la gama de relatos experienciales de estudiantes y profesores que hemos analizado en la presente investigación, podemos identificar características fundamentales que iluminan el sentido educativo de la asignatura de filosofía, así como aspectos que más bien lo ensombrecen, al grado de perderlo de vista. Esto nos muestra, por una parte, la diversidad de las experiencias de estudiantes y docentes, a partir de la singularidad de lo vivido, pero manteniendo firme la pregunta por el sentido educativo. “Porque la investigación educativa no se orienta por la crítica, sino por la apertura pedagógica, por la dilucidación del sentido educativo que buscamos alumbrar; es desde ahí como se muestran, como se sienten, los cierres, las pérdidas y las frustraciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 71).

Por otra parte, estamos ante una investigación que recupera un itinerario fenomenológico-hermenéutico cuyo objetivo fue describir la experiencia educativa, según sus elementos fundamentales, por medio de un ejercicio de escritura reflexiva. Por lo que al adentrarnos en los relatos experienciales de estudiantes y profesores, nos encontramos con que el sentido educativo se expresa por lo menos bajo dos significados: la centralidad del profesor de filosofía al despertar el deseo de saber en los estudiantes, mediado por el estilo docente que se proyecta a través de la voz (Recalcati, 2017), así como por la expresión de este deseo en forma de pregunta.

De esta manera, se constituye una comunidad de pensadores en el aula (Cerletti, 2008), en tanto que se ejercita la disposición a dialogar sobre una variedad de temas propios de la experiencia humana, abrevando de la tradición filosófica que los ha ido conceptualizando y haciendo un esfuerzo por pensar la vida de manera integral. Este punto cobra vigencia ante el escenario de constantes y profundos cambios en los ámbitos cultural, social, político, económico, personal, entre otros, que nos desafían a pensar nuevamente nuestro estar en el mundo.

En otro orden de ideas, constatamos aquello que ya señalamos en el apartado de la fundamentación metodológica de esta investigación: el fenómeno educativo se nos muestra a partir de una diversidad de aspectos significativos, en relación con su fundamento o sentido. Por eso, es importante considerar atentamente la totalidad de los aspectos, incluso aquellos que parecen contraponerse al sentido del fenómeno: lo antieducativo.

La razón estriba en que aun estos tienen la potencia de «mostrarnos algo» sobre el sentido del fenómeno, porque «lo educativo» no se realiza de una vez por todas, de manera definitiva, sino a través de una tensión (Contreras y Pérez de Lara, 2013). Dicha tensión se produce entre aquello que podemos significar como una experiencia educativa y lo que ensombrece el sentido, pero sin dejar de reclamarlo.

De manera sintética, lo que esta investigación aporta al conjunto de trabajos que retomamos en el apartado de los antecedentes es, en primer lugar, que la asignatura de filosofía no sólo es un entramado de discursos que la configuran (Sarbach, 2005), sino un escenario curricular que puede suscitar tanto experiencias educativas, como antieducativas. Además, el relato de los estudiantes y de los profesores, reconstruido a través de la condensación del significado sobre lo vivido, permite comprender *algo más que el discurso mismo*. Se trata de abrirnos a la comprensión de la experiencia, es decir, de lo vivido en relación con el fenómeno educativo (van Manen, 2003; Contreras y Pérez de Lara, 2013).

En segundo lugar, si bien el aula de filosofía está sujeta a condicionamientos espaciales que reúnen en un mismo lugar al profesor y a los estudiantes, ese es un aspecto secundario respecto a la experiencia suscitada en la asignatura de filosofía (Aguirre, 2012). El aspecto central del aula de filosofía es el proceso educativo que propicia el profesor, en relación con los estudiantes. Este proceso se apoya en el currículum formal, pero se despliega por medio de la acción y la disposición de las personas (estudiantes y profesores) reunidas en un contexto institucional.

En tercer lugar, uno de los significados fundamentales de la asignatura de filosofía en bachillerato fue desvelado a partir de la interrelación entre el relato experiencial de uno de los profesores y una de las estudiantes entrevistadas. Como ya mencionamos, una clase de filosofía es filosófica o es una «buena clase de filosofía» en tanto que suscita el plantearse preguntas, lo cual no se realiza aislada o unilateralmente (García y Varguillas, 2015), sino de manera comunitaria.

En cuarto lugar, la investigación sobre la experiencia conlleva a quien investiga, en tanto que lo vivido en primera persona es un punto de partida desde el cual abrirse a la experiencia de otros. Así que: “Es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido” (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, citado por Porta y Flores, 2017: 250). Y al mismo tiempo, es una invitación a mantener abierta la pregunta por el sentido de lo educativo en aquello que vivimos.

Preguntarse por lo educativo es pues abrir una pregunta, más que querer cerrarla. Es reconocer su inmensidad y saberse relacionar con ella, más que querer acotarla a las dimensiones de lo que podemos controlar, a fuerza de falsear su naturaleza, la cual siempre nos interroga sobre los propios límites que le imponemos en nuestra comprensión (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 42).

Por último, entre las implicaciones que se derivan de la presente investigación señalamos las siguientes:

- a) es importante la sistematización de relatos experienciales sobre la asignatura de filosofía en bachillerato, con tal de identificar algunos elementos a partir de los cuales potenciar su sentido educativo, y así, evitar posturas llanas, ya sea a favor o en contra de la presencia de la filosofía en el bachillerato.
- b) resulta crucial que reconozcamos que la diversidad de significados de la asignatura de filosofía -por bien que está llamada a ser una oportunidad para ejercitar el pensamiento reflexivo de quienes participan en ella, junto con las disposiciones morales y afectivas implicadas- nos hace ver de qué modo pueden

presentarse ciertos declives y hasta rupturas entre el potencial educativo de la asignatura y las experiencias vividas por estudiantes y profesores.

c) que los docentes, entre otros sujetos y agentes educativos interesados en la formación integral de los jóvenes estudiantes de bachillerato, nos dispongamos a afrontar con creatividad y determinación lo que la experiencia vivida en la asignatura de filosofía (en relación con otras del área de humanidades) puede significar para los estudiantes en los tiempos que vivimos: en algunos casos, una diferencia notoria entre lo que les dice un mundo que parece encerrado en los valores del mercado en donde no tiene cabida la invitación a pensar y, en otros casos, un espacio escolar que precisamente busca que, quienes participan en este, se dispongan a examinar ese mundo críticamente para vivir de una manera cada vez más plena.

## Bibliografía

ACIREPH [Asociación para la Creación de Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía]. (2001). Manifiesto por la enseñanza de la filosofía. Disponible en [francés]: <https://acireph.org/l-acireph-2/l-acireph/article/manifeste-pour-l-enseignement-de-la-philosophie>

Aguirre, M. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 18, 2012, pp. 65-97 Universidad ORT Uruguay. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2709>

Bertolini, M. (2012). Investigación sobre la enseñanza de la filosofía. Linhas, Revista de Programa de Posgrado en Educación, 88-106. Disponible en: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2722/2056>

Carvajal, A. y García, J. (2004). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la enseñanza de la Filosofía, según sus experiencias en la Educación Diversificada costarricense? Actualidades investigativas en educación, 4 (1). Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9046/17472>

Cerletti, A. (2008). La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. Libros del Zorzal.

Chávez, S. (2015). Docencia de la filosofía: nociones en torno a la labor docente y a la filosofía. Disponible en el repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Querétaro: <http://ri.uaq.mx/bitstream/123456789/3930/1/RI001839.pdf>

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2013). Investigar la experiencia educativa. Morata.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Morata.

----- (1997). Mi credo pedagógico. Centro Editor de América Latina. Disponible en:[https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey\\_Mi\\_credo\\_Pedagogico.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf)

----- (2004). Experiencia y educación. Biblioteca Nueva.

Educación Santa Fe. (2014, octubre 24). Ángel Díaz Barriga, Curriculum en Educación [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lqkwqVzxjw0>

EBA-UAQ. (2010). Programa de Estudios de Filosofía I.

----- (2016). Reestructuración curricular PRE12.

----- (2019). Plan de estudios 2019 PRE19.

Fernández, A. (2000). Unidad de vida, exigencia de la tarea educativa. Scripta Theologica 32 (1), pp. 271-300.

Gadamer, H. (1999). Verdad y método I (8ª ed.). (Trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Ediciones Sígueme.

García, F. (2010). La investigación filosófica en las aulas de educación secundaria. En Luis María Cifuentes Pérez y José María Gutiérrez (coords.) Filosofía: investigación, innovación y buenas prácticas (pp. 164-185). Graó.

García, J., Varguillas, C. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 209-226. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096011.pdf>

Golas, T. (2006). *Manual de iluminación para holgazanes*. Cuatro vientos.

González, I., Langon, M., Berttolini, M. (s/f). Tensiones en la enseñanza de la filosofía. *Perspectivas para pensar prácticas y discursos*. Disponible en: [https://nanopdf.com/download/para-pensar-tensiones-en-las-practicas-filosoficas\\_pdf](https://nanopdf.com/download/para-pensar-tensiones-en-las-practicas-filosoficas_pdf)

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

López, N. (2019). *El cerebro adolescente*. RIALP.

Melendo, T. & Millán-Puelles, L. (1997). *La pasión por la verdad. Hacia una educación liberadora*. Ediciones Universidad de Navarra.

Morado, R. (2011). En favor de la enseñanza de la filosofía en Media Superior. *Murmullos filosóficos*, (1), 19-25. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/murmullos/issue/view/4578>

Nicolás, J. (2019). ¿Posverdad? No gracias. En L. Flamarique y C. Carbonell (Eds.). *La posverdad o el dominio de lo trivial*. Lourdes Flamarique y Ediciones Encuentro.

Obiols, G. & Frasinetti, M. (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. A-Z editora.

Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.

Ostiz, M. (2019). ¿Verdad o posverdad? Una reflexión sobre los ámbitos antropológicos donde la verdad aún importa. En L. Flamariquye y C. Carbonell (Eds.). *La posverdad o el dominio de lo trivial*. Lourdes Flamariquye y Ediciones Encuentro.

Pérez Gómez, A.I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la Escuela*, 26, 7-24. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8344>

Perrenoud, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Morata. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE Perrenoud Unidad 1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE%20Perrenoud%20Unidad%201.pdf)

Porta, L., & Flores, G. (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (22), 247-268. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441849567011>

Recalcati, M. (2017). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (2ª ed). (Trad. Carlos Gumpert). Anagrama.

Reestructuración del Plan de Estudios (2012). Escuela de Bachilleres, Universidad Autónoma de Querétaro.

Ruggiero, G. (2012). La formación de los profesores de Filosofía u la paradoja del "giro filosófico". *Educar em Revista*, (46), 99- 112. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/6mc3RvqTgpvm9BVLtqSPVMd/?lang=es>

Sanabria, D. (2012) Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza básica secundaria. Disponible en: [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/567](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/567)

Sarbach, A. (2005). ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Psicología, Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en: [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/01.ASF\\_TESIS.pdf](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/01.ASF_TESIS.pdf)

Schumacher, S. y James McMillan, (2005). Introducción al campo de la Investigación Educativa. En *Investigación educativa, una introducción conceptual*. Pearson Educación.

Schuré, E. (1889). Los grandes iniciados: la historia secreta de las religiones. Biblioteca Upasika. Disponible en: <http://www.manuelosses.cl/VU/Los%20Grandes%20Iniciados.%20Eduard%20Schure.pdf>

Secretaría de Educación Pública, (2016). Telebachillerato comunitario. Filosofía. Sexto semestre. México. Disponible en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LIBROS/6-semester-2016/Filosofia.pdf>

Subsecretaría de Educación Media Superior, (2018). Programa de Estudios Nuevo Modelo Educativo 2017. Disponible en: [http://www.cobaq.edu.mx/academia/programa\\_estudios\\_nuevo\\_modelo\\_educativo\\_2017.html](http://www.cobaq.edu.mx/academia/programa_estudios_nuevo_modelo_educativo_2017.html)

Torralba, F. (2001). Rostro y sentido de la acción educativa. Barcelona: Edebé.

Tres iniciados, (2008). El Kybalion. Nirvana libros.

UNESCO-UAM I, (2011). La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. Disponible en: [http://dcsh.izt.uam.mx/cen\\_doc/cefilibe/images/libros-e/01-Filosofia-escuela-de-la-libertad.pdf](http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/libros-e/01-Filosofia-escuela-de-la-libertad.pdf)

van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Idea Books.

Vargas, G. (2011). La situación de la filosofía en la educación media superior. Torres Asociados.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, (41), 1257-1272.

## Anexos

### Anexo 1. Matriz y guión de entrevista (estudiantes)

Diseñado según la población, el ámbito de referencia bibliográfica, la categoría central en cada caso, la definición de la categoría, los indicadores observables y las preguntas que dieron lugar al guión de la entrevista.

Población: estudiantes de quinto semestre de bachillerato escolarizado, del turno matutino y vespertino. Cuatro varones y cuatro mujeres.				
Ámbito	Categoría	Definición	Observable	Preguntas
Pedagógico	Experiencia y educación	La educación apoyada en la experiencia tiene como punto central "(...) seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes" (Dewey, 2004: 73).	Afirmaciones con las que describe la clase de filosofía.	¿Cómo era usualmente la clase de filosofía? (actividades propuestas por el profesor, participación e involucramiento de los estudiantes del grupo).
	Experiencia educativa	"Cada experiencia es una fuerza en movimiento" (Dewey, 2004: 81).	Cambios en la forma de pensar, de ser y de hacer del estudiante.	Ahora que ya cursaste las dos asignaturas de filosofía, ¿consideras que hubo algún cambio en ti? ¿cuál?
	Experiencia antieducativa	Una experiencia es antieducativa "(...) cuando tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores	El estudiante <<antes>> y <<después>> de las asignaturas de filosofía.	¿Dejó algo en ti la asignatura de filosofía?

	Aspecto inmediato de la experiencia	experiencias” (Dewey, 2004: 72). Lo que la experiencia le parece al alumno en el momento de vivirla.	Apreciaciones sobre lo que le parecía la clase de filosofía mientras cursaba tal asignatura.	¿Qué te parecía la clase mientras la estabas cursando?  ¿Recuerdas alguna sesión en particular de tus clases de filosofía? ¿Cómo fue?
	Aspecto mediato de la experiencia	Aquello que una experiencia actual proporciona y efectúa en las experiencias futuras.	Influencias de las asignaturas de filosofía, a través del tiempo.	¿Consideras que algo de las asignaturas de filosofía influirá más adelante en tu forma de pensar, de ser o de hacer?
	Principio de continuidad experiencial	“En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva” (Dewey, 2004: 89).		
	Principio de interacción	Toda experiencia ensambla y pone en movimiento tanto las cualidades internas del alumno, como las cualidades objetivas del ambiente en el	Relaciones entre:  los deseos, las necesidades y las capacidades de los estudiantes  con	Imaginemos que en estos semestres que has cursado de la preparatoria no hubieras tenido la clase de: Matemáticas ¿cómo serías ahora?

		que se encuentra. Las condiciones internas son el conjunto de deseos, necesidades y capacidades del individuo. Las «condiciones objetivas» son una serie de componentes, entre ellos: lo que hace el educador, el modo en que lo hace, las palabras expresadas, el tono de voz en el que son expresadas, además del equipo que utiliza.	lo que hacía el profesor en clase, el modo de hacerlo, las palabras expresadas, el tono de voz en que las expresaba y los materiales que utilizaba.	Historia ¿cómo serías ahora? Filosofía ¿cómo serías ahora?
Filosófico-didáctico	Enseñanza de la filosofía	“Quien enseña filosofía debe haberse preguntado, con la radicalidad que conlleva una pregunta filosófica auténtica, <i>por qué y para qué</i> va a enseñar filosofía a ese grupo al cual se va a dirigir. Por cierto, estos interrogantes suponen, a su vez, haber asumido algunas decisiones respecto de qué es filosofía. En consecuencia, se	Descripción de la práctica de enseñanza del profesor de filosofía.	Para aquellos que tuvieron un profesor distinto en cada curso de filosofía (I y II) ¿qué tenían en común las clases de filosofía I y II? ¿en qué eran diferentes?  Para aquellos que tuvieron un mismo profesor de filosofía en cada curso de filosofía (I y II) ¿notabas alguna diferencia entre un curso y otro? ¿cuál?

		<p>evaluará y determinará <i>cómo</i> hacerlo, en las particulares condiciones en que se daría esa enseñanza. Como hemos sostenido con insistencia, el <i>cómo</i> está vinculado íntimamente con la concepción que se tenga de la filosofía y el filosofar, y cobrará su cabal sentido en el contexto real de enseñanza” (Cerletti, 2008: 78).</p>		
--	--	---	--	--

#### Guión de entrevista

Ámbitos: Pedagógico y filosófico-didáctico

¿Cómo era usualmente la clase de filosofía? (actividades propuestas por el profesor, participación e involucramiento de los estudiantes del grupo).

¿Qué te parecía la clase mientras la estabas cursando?

¿Recuerdas alguna sesión en particular de tus clases de filosofía? ¿Cómo fue?

Ahora que ya cursaste las dos asignaturas de filosofía, ¿consideras que hubo algún cambio en ti? ¿Cuál?

¿Dejó algo en ti la asignatura de filosofía? O bien: imaginemos que en estos semestres que has cursado de la preparatoria no hubieras tenido la clase de: matemáticas ¿cómo serías ahora?, historia ¿cómo serías ahora?, filosofía ¿cómo serías ahora?

¿Consideras que algo de las asignaturas de filosofía influirá más adelante en tu forma de pensar, de ser o de hacer?

Para aquellos que tuvieron un profesor distinto en cada curso de filosofía (I y II):

¿qué tenían en común las clases de filosofía I y II? ¿en qué eran diferentes?

Para aquellos que tuvieron un mismo profesor de filosofía en cada curso de filosofía (I y II): ¿notabas alguna diferencia entre un curso y otro? ¿cuál?

## Anexo 2. Matriz y guión de entrevista (profesores)

Diseñado según la población, el ámbito de referencia bibliográfica, la categoría central en cada caso, la definición de la categoría, los indicadores observables y las preguntas que dieron lugar al guión de la entrevista.

Población: tres profesores de filosofía, uno trabaja sólo en el turno matutino y los otros dos en ambos turnos (matutino y vespertino). Tres profesores varones.				
Ámbito	Categoría	Definición	Observable	Preguntas
Pedagógico	Experiencia y educación.	La educación apoyada en la experiencia tiene como punto central "(...) seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes" (Dewey, 2004: 73).	Afirmaciones con las que describe la clase de filosofía.	¿Cómo es usualmente la clase de filosofía? ¿Qué actividades realiza en la clase de filosofía, normalmente? ¿Cuál de ellas le parece muy importante? ¿Por qué? ¿Hay alguna actividad que le parezca la menos importante? ¿Por qué?
	Experiencia educativa	"Cada experiencia es una fuerza en movimiento" (Dewey, 2004: 81).	Afirmaciones sobre cambios en su práctica de enseñanza.	¿Recuerda cómo era su forma de impartir la clase de filosofía cuando inició como profesor de filosofía? ¿Cómo era? ¿Cómo es ahora?
	Experiencia antieducativa	Una experiencia es antieducativa "(...) cuando tiene por	Afirmaciones sobre limitantes de la clase de filosofía.	¿Hay algún acontecimiento de la clase de filosofía que le provoque inquietud?

		efecto detener o perturbar el desarrollo de "ulteriores experiencias" (Dewey, 2004: 72).		
	Aspecto inmediato de la experiencia	Lo que la experiencia le parece al momento de vivirla.	Afirmaciones sobre lo que le parece la clase de filosofía.	¿Hay alguna actividad que le parezca que disfrutaran tanto los estudiantes como usted? Cuando está en una clase de filosofía ¿tiene alguna idea y/o sensación que, o bien predomine entre otras, o bien sea constante?
	Aspecto mediato de la experiencia	Aquello que una experiencia actual proporciona y efectúa en las experiencias futuras.		
	Principio de continuidad experiencial	"En cierto sentido, toda experiencia debe hacer algo para preparar a una persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva" (Dewey, 2004: 89).	Afirmaciones sobre influencias de las asignaturas de filosofía, a través del tiempo.	¿En algún momento uno de los alumnos de filosofía, que ya cursó esa asignatura, le ha compartido alguna apreciación relacionada con la clase de filosofía? ¿Qué le dijo?

	Principio de interacción	Toda experiencia ensambla y pone en movimiento tanto las cualidades internas del alumno, como las cualidades objetivas del ambiente en el que se encuentra. Las condiciones internas son el conjunto de deseos, necesidades y capacidades del individuo. Las «condiciones objetivas» son una serie de componentes, entre ellos: lo que hace el educador, el modo en que lo hace, las palabras expresadas, el tono de voz en el que son expresadas, además del equipo que utiliza.	Relaciones entre:  los deseos, las necesidades y las capacidades de los estudiantes  con  lo que hacía el profesor en clase, el modo de hacerlo, las palabras expresadas, el tono de voz en que las expresaba y los materiales que utilizaba.	En relación a la materia, complete las siguientes frases:  Yo considero que los estudiantes desean _____, _____, _____.  Yo considero que los estudiantes necesitan _____, _____, _____.  Yo considero que los estudiantes son capaces de _____, _____, _____.
Filosófico-didáctico	Enseñanza de la filosofía	"Quien enseña filosofía debe haberse preguntado, con la	Afirmaciones sobre la peculiaridad de la clase de filosofía.	En caso de que imparta alguna otra materia ¿encuentra alguna diferencia entre la enseñanza de

		<p>radicalidad que conlleva una pregunta filosófica auténtica, <i>por qué</i> y <i>para qué</i> va a enseñar filosofía a ese grupo al cual se va a dirigir. Por cierto, estos interrogantes suponen, a su vez, haber asumido algunas decisiones respecto de qué es filosofía. En consecuencia, se evaluará y determinará <i>cómo</i> hacerlo, en las particulares condiciones en que se daría esa enseñanza. Como hemos sostenido con insistencia, el cómo está vinculado íntimamente con la concepción que se tenga de la filosofía y el filosofar, y cobrará su cabal sentido en el contexto real de enseñanza" (Cerletti, 2008: 78).</p>	<p>esa materia y la de filosofía?  ¿Cuál es la diferencia?  ¿A qué considera que se deba tal diferencia entre una y otra?</p>
--	--	---	---

## Guión de entrevista

Ámbitos: Pedagógico y filosófico-didáctico

¿Cómo es usualmente la clase de filosofía?

¿Qué actividades realiza en la clase de filosofía, normalmente? ¿Cuál de ellas le parece muy importante? ¿Por qué?

¿Hay alguna actividad que le parezca la menos importante? ¿Por qué?

¿Recuerda cómo era su forma de impartir la clase de filosofía cuando inició como profesor de filosofía? ¿Cómo era? ¿Cómo es ahora?

¿Hay algún acontecimiento de la clase de filosofía que le provoque inquietud?

¿Hay alguna actividad que le parezca que disfrutaban tanto los estudiantes como usted?

Cuando está en una clase de filosofía ¿tiene alguna idea y/o sensación que, o bien predomine entre otras, o bien sea constante?

¿En algún momento uno de los alumnos de filosofía, que ya cursó esa asignatura, le ha compartido alguna apreciación relacionada con la clase de filosofía? ¿Qué le dijo?

En relación a la materia, complete las siguientes frases:

Yo considero que los estudiantes desean \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Yo considero que los estudiantes necesitan \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

Yo considero que los estudiantes son capaces de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

En caso de que imparta alguna otra materia ¿encuentra alguna diferencia entre la enseñanza de esa materia y la de filosofía? ¿Cuál es la diferencia? ¿A qué considera que se deba tal diferencia entre una y otra?

Anexo 3. Un par de ejemplos de los textos elaborados para el análisis de las entrevistas, siguiendo la técnica de condensación del significado (Kvale, 2011).

Código de identificación: 2EsFi910

Estudiante 2 (mujer)

Texto 1

Lo que esta estudiante veía en la clase de Filosofía era que se trata de explicar y entender las cosas, no sólo de hacerlas. El entendimiento se consigue mediante una argumentación. Hay una preocupación por entender y luego aplicar. Esta es una diferencia respecto a otras materias como matemáticas que, normalmente, sólo debe aplicar ciertas fórmulas para resolver ejercicios, aun sin entender el qué y el para qué de lo que hace. Una de las materias que más le gusta es Educación Ambiental, ya que se trata de aplicar saberes de química, física, biología y matemáticas para diseñar un proyecto en concreto.

Ha considerado estudiar la licenciatura en filosofía como opción profesional. Comparte que le fue difícil tomar esa decisión, ya que muchas personas a su alrededor le dicen: «te vas a morir de hambre; qué vas a hacer ahí, nada más se drogan». Y aunque ella está segura de que no será así, esos comentarios le han llegado a afectar.

Inició su interés por la filosofía al conversar con docentes de la universidad (algunos dan clases en su preparatoria y fueron sus profesores). Cuando hablaba con ellos, en un primer momento, ella no sabía que estudiaron filosofía, simplemente se percataba de que había algo en su forma de pensar que coincidía con cosas que ella pensaba. Pero al final de esas conversaciones le quedaba la impresión de que, cuando tuviera su edad, le gustaría pensar de ese modo. Y cuando descubrió que lo que tenían en común esos docentes era que habían estudiado filosofía, se decidió: «yo quiero ser eso, quiero llegar ahí». A pesar de que en su entorno cotidiano solían expresarse peyorativamente de la filosofía, ella encontró en los docentes del ámbito universitario algo que le llamó la atención.

Otra cosa que le hizo elegir la licenciatura en filosofía es la relación que encuentra con las Bellas Artes. Le parece que mientras la primera dota de un contenido, las segundas (las artes) permiten expresarlo de alguna forma. Considera que es importante plasmar una obra o saber expresarla con el cuerpo y la voz, pero también lo es saber qué contenido transmitir. Su objetivo al estudiar filosofía es entender cosas que todavía no entiende, «quitarse muchos velos» que hay en ella misma y en la sociedad, para ampliar su panorama. También se propone encontrar maneras de «llegar a la gente» para que vean sus obras. Aun así, durante un tiempo prefirió hacer a un lado ese interés por la filosofía, revisó otras opciones de licenciaturas, pero terminó dándose cuenta de que le «faltaba algo». Enfatiza lo emocionante y alentador que es haber tomado esa decisión (de estudiar la licenciatura en filosofía).

Desde que cursó la materia de Lógica II, notó que la concepción que tenía de la filosofía era muy superficial: le parecía que era la forma en que uno ve la vida, como la filosofía con la que vive una persona, o simplemente una manera de pensar. Pero, dado que la profesora hacía constantes referencias a esa disciplina, la estudiante advirtió que había algo más allá de lo que ella entendía por filosofía. Esto lo expresa como «el gusanito por la filosofía», es decir, el inicio de su gusto por aquella. Así, antes de cursar Filosofía I ya tenía expectativas, «era como: denle con todo, o sea qué es esto, quiero saber». Pero el profesor se quedó muy corto. «Yo sentí que nos daba migajas de un pastel que ni siquiera terminaba de saber de qué sabor era el mismo profesor». Cuando esta estudiante le hacía preguntas al profesor sobre algún tema de la materia para tratar de entender, el profesor respondía: «algún día lo entenderás». Ante esa respuesta, la estudiante se decía a sí misma: «o es muy filosófica su respuesta o no sabe de qué está hablando».

A la estudiante le quedaba una sensación de frustración. No quería aceptar que lo que el profesor les ofrecía era filosofía. «O sea grandes filósofos, grandes nombres que todos repiten Platón, Aristóteles. ¡No puede ser esto!». Al principio la estudiante le tenía paciencia al profesor, llegó a suponer que era una estrategia para que ella

hiciera algo por su cuenta, pero esa sensación devino en una marcada frustración, y más porque era la primera materia en la jornada. Otra cosa que también le generó frustración en la clase es su calificación final: «Ninguna mujer reprobó pues». «Sí hacía los trabajos, pero [el profesor] no los revisaba, entonces era como que...pasé porque le caía bien, supongo, y porque no falté a sus clases. Incluso la calificación fue frustrante, porque o sea ni siquiera hice algo para ganármela».

En la asignatura de Filosofía II encontró muchas diferencias respecto a la anterior. Si bien el profesor también solía decirle: «en algún punto lo entenderás», el contexto era distinto. El profesor hacía sus explicaciones para generar interés en los estudiantes y que se quedaran con ganas de saber más. La disposición anímica en esta materia no era de frustración, sino como de una forma de felicidad, porque se confirmaron sus expectativas sobre la filosofía. El profesor le «hizo sentido», es decir, encontró en el profesor lo que ella buscaba a partir de la materia de Lógica II: «yo quería que hicieran eso ¿no? Que me rompieran las estructuras, que buscaran mover algo...». Aunado a esta asignatura, el profesor de Etimologías grecolatinas propició que la estudiante se hiciera preguntas sobre el por qué de las cosas, por ejemplo de las palabras. Algunas veces sus papás mostraron exasperación ante su incesante preguntar, asimismo otras personas a su alrededor le decían: «ya deja de hacer preguntas».

Pero tanto en Etimologías, como en Filosofía II, sus preguntas eran respondidas. De tal manera que le hizo descubrir que no estaba esperando algo que no iba a pasar. «O sea no es que me esté haciendo castillos en las nubes. Hay un sentido en lo que estoy pensando». Menciona, en cambio, que muchos compañeros en su grupo decían que «el profe [de filosofía] estaba loco». Pero ella no compartía esa impresión. Sabe que en su grupo hay personas que son «cerradas» y les da «flojera analizar lo que hacían». A estos, ella no les daba importancia. Mientras que con otros compañeros que pensaban lo mismo del profesor, pero se mostraban cercanos y dispuestos a escuchar, ella les preguntaba por qué decían eso y les

aclaraba: «o sea loco en el sentido de que no sabe lo que dice o está fumado o cosas así, yo no llegaría a decir eso. Porque al fin y al cabo se nota, habla sobre su experiencia. O sea no eran palabras al aire. No era 'me eché un porro y veo unicornios'.» La estudiante notaba que si bien el profesor les hablaba de cosas que no eran comunes «o que generalmente todos dicen [...] o que el común de las personas no está de acuerdo con eso», lo hacía con bases «de alguna forma». Y ante esta respuesta, sus compañeros le decían que ella también estaba loca, permitiéndole ver que lo que el profesor les «daba» era distinto para unos y otros.

Cuando la estudiante estaba en casa le platicaba a su papá sobre lo que habían visto con el profesor de Filosofía II. Y su papá le decía: «¿Por qué dices eso? ¿Por qué estás tomando drogas? ¿Qué es eso?». Así que, por una parte, su papá se mostraba abierto durante la plática pero, por otra, reiteraba su punto de vista. La estudiante recuerda una ocasión en que le dio a leer a su papá un ensayo que ella escribió y que el profesor revisó. Lo que ella decía en su ensayo era que se le hacía un sinsentido afirmar «cómo se había creado el universo», dado «que no había una forma de llegar ahí y verlo con tus ojos» ni de «viajar a ese momento de la historia y verlo», por lo que concluía que las teorías sobre el origen del cosmos «eran puras ideas, puras estipulaciones». El profesor hizo anotaciones en su texto preguntándole si estaba segura de lo que estaba diciendo. A la estudiante le pareció interesante que el profesor la cuestionara, pues supuso que él le daría la razón y halagaría su trabajo, como sucedió con otros profesores. Pero no fue así. La reacción de su papá al leer el trabajo y las anotaciones del profesor consistió en hacerle preguntas a la estudiante, como de qué era lo que estaba propiciando el profesor en ella, si acaso no le importaba que el profesor la cuestionara de esa manera, o si no se daba cuenta de que el profesor tenía una actitud pretenciosa al hacerle esas observaciones. Al final, para su papá, no eran más que «tonterías». Al notar esa reacción, la estudiante prefirió no decirle más. Ella quería que su papá apreciara lo que ella estaba encontrando y, así, convencerlo, pero vio que no podría cambiar su opinión. A veces hablaba con su mamá sobre los temas que veían con

el profesor de Filosofía II, pero ella no solía decirle nada, simplemente: «si a ti te gusta, está bien».

Al escuchar lo que sus compañeros de otros grupos comentan sobre la clase de Filosofía o sobre los profesores, dice que hay quienes consideran que el profesor de Filosofía I es visto como un «chiste de profesor», y que el de Filosofía II «está loco». Pero que entre uno y otro profesor notan diferencias: «cuando hablan de los profesores se siente que son mundos aparte». Reconoce que sin la compañía de los profesores de Filosofía II y de Etimologías no habría podido llegar «al punto de luz» que «encendió» la profesora de Lógica II. Sobre todo porque cerca de ella no hay personas que se apasionen por ese tipo de cosas. Así, encontró cómo «aterrizar las ideas» y en dónde buscar lo que ella quería. Precisa que no fue la materia de Filosofía lo que la encaminó, sino los profesores que ella tuvo.

En tanto estudiante, ha llegado a sentirse invisible en otras materias, debido al concepto que tiene de sí misma. No sabe si los profesores también la veían así. Había cosas que le llamaban la atención en las clases, pero se ponía excusas para no buscar o estudiar por su cuenta. Considera que aprende rápido y le gusta aprender. Suele ser creativa y detallista en lo que hace, no le gusta hacer las cosas «sólo por hacer o hacerlo al ahí se va». Eso le ha llevado a la inactividad en varias ocasiones. Para ella es difícil exponer o participar ante un público, porque se pone muy nerviosa y se traba al hablar. Le gusta ser respetuosa en las clases. Pese a que a veces se duerme o no pone atención, no le falta el respeto a los docentes, pues valora que estos dediquen tiempo a explicar algo. A veces se aparta de los demás, pero es tolerante y trata de entender la posición de la otra persona.

Recordó a una profesora a la que le cuesta trabajo tomar en serio. Sus compañeros de grupo son indiferentes a la profesora. Y se volvió común hablar mal de ella. Si bien esta estudiante acudía a defenderla diciendo a sus compañeros: «es una manera diferente, igual y no lo sabe hacer como ella quiere, pero tampoco es para

que hagas eso. Tampoco es para que te importe poco.» Cuenta que la profesora acostumbraba a concederles que dedicaran el tiempo de la clase a otras actividades, como ir a una conferencia. Pero sus compañeros empezaron a inventar que iban a una conferencia, y se iban a otro lugar para divertirse. Sus compañeros se reían de la profesora. Y a la estudiante eso le molestaba. Al grado de que le generó problemas el expresar su disenso a sus compañeros.

Habitualmente es abierta a nuevas ideas, pero en Filosofía II lo fue mucho más. Cuando no comparte la misma opinión con una persona, antes de rechazarla, le pregunta por qué afirma lo que afirma. En Filosofía II tenía despierto, por un lado, el preguntar qué y por qué el profesor afirmaba ciertas cosas, por otro lado, el abrir su panorama a ideas nuevas, como viajar en el tiempo. Eso le motivaba a intervenir frente a la clase, pero prefería no hacerlo. Entre los temas que más le llegaron a interesar en Filosofía II es que el profesor les repetía: «todo es filosofía». Incluso en la manera de hacer un taco hay filosofía, aunque pudiera parecer exagerado.

Ella veía que el profesor relacionaba muchas cosas entre sí, no sólo del mundo y de las ideas, sino de que la realidad es como uno quiere que sea. «En lugar de ‘ver para creer’ que todo mundo, o bueno, generalmente se maneja eso. No. Es ‘creer para ver’». Recordó que en Lógica II estudiaron las posturas realista e idealista y luego se dio cuenta de que eso se aplicaba también a la filosofía. El profesor de Filosofía II tenía una postura idealista que la estudiante asumió: «Y pues el profe era más de ese pensar ‘tú creas tu realidad’». Eso fue lo que le movió todo el tapete. Todo el mundo está donde quiere estar, o sea se queja, porque quiere quejarse. Le pasan cosas malas, pues porque él esperaba eso. Y la gente que está arriba es porque creyó que puede estar arriba. Si tú no puedes subir, es porque no quieres subir. Todo lo que implica el que tú creas la realidad». Además, en Filosofía II veían temas sobre el universo, de física y de química. Lo que más le gustó de esa asignatura fue que: «me despertaba y me causaba conflictos y me cambió mi forma

de ver las cosas». Aunque todavía no termina de asimilar lo que encontró en Filosofía II, quiere seguir entendiendo.

## Texto 2

El significado de estas experiencias suscitadas en las asignaturas de Filosofía es un “deseo por entender” que inició con una materia previa, que se debilitó cuando tomó clases de Filosofía I con un profesor que no correspondió con las expectativas de la estudiante respecto a la filosofía, que luego se revitalizó cuando cursó las materias de Filosofía II y de Etimologías, pues los dos profesores la encaminaron a encontrar respuestas a las preguntas que constantemente se hacía.

Es relevante apreciar que se trata de un deseo que, si bien comenzó y continuó en espacios curriculares determinados (asignaturas de Lógica II, Filosofía II y Etimologías), a partir de la compañía de los respectivos profesores, poco a poco fue introduciendo a la estudiante en una avidez por hacer preguntas sobre el mundo, la sociedad, el arte, el universo, entre otras cosas. La potencia de este deseo le permitió elegir qué licenciatura estudiar, así como atender en su justa medida los comentarios que en su entorno prevalecían: la filosofía es una actividad que conduce a la pobreza y al consumo de drogas.

No podemos dejar de considerar la influencia de los profesores en este proceso que vivió la estudiante, así como en la observación atenta que la estudiante y sus compañeros les prestan. Por lo que indagar en las experiencias suscitadas en la asignatura de Filosofía nos lleva a percatarnos de la centralidad que tiene el profesor en todo momento. Incluso su papá llega a manifestarlo, especialmente en el caso de un profesor que, más bien, le parece pretencioso y con ideas que rayan en tonterías. Ante esto la estudiante descubrió no sólo que su papá tiene ya una forma de pensar y que difícilmente aceptará nuevas ideas, sino que el cauce que ella encontró para todas sus preguntas se reservaba a lo que ella y un par de profesores consideraban.

Esta puede ser una de las implicaciones que trae consigo, por un lado, la naturaleza de los temas que el profesor de Filosofía II exponía en la clase: poco comunes, que de ordinario no tienen lugar en la vida comunitaria (el único ejemplo que pudo recuperarse es el de «viajar en el tiempo»); por otro lado, la postura idealista que transmite: si la realidad es lo que cada uno quiere creer, si no hay fundamentos o referentes independientes de las decisiones particulares, si la vida de cada persona se restringe a lo que ha querido creer, se pierde de vista que vivimos en relación con otros; que somos personas en tanto que nos constituimos en la historia, en la cultura, en la realidad. Así que, al final, lo que esta estudiante pudo haber encontrado a partir de sus experiencias en las asignaturas de Filosofía es algo vivido en solitario y como apartado de la realidad.

Código de identificación: 1ProFi

Profesor 1 (varón)

Texto 1

Este profesor tiene 5 años impartiendo clases de Filosofía, Historia y Sociología. Estudió la licenciatura en filosofía y una maestría en educación. Lo que más le gusta hacer en su tiempo libre es viajar.

Considera que la materia de Filosofía es importante, puesto que brinda las herramientas para el pensamiento crítico, reflexivo y en «muy escasos casos hasta autónomo». Pero él ha observado que los estudiantes la estiman como «nada funcional». Ante eso, identifica que el problema es cómo se imparte y el «estereotipo» de lo que hace un filósofo: «de que pensamos cosas muy raras y siempre andamos con nuestro cigarro de marihuana pensando quién sabe qué, que no va a servir». No se aprecia que es una materia que sirve para todas las carreras universitarias. Pero está convencido de que la materia de Filosofía y las del área de Ciencias Sociales posibilitan la reconstrucción de la persona, a pesar de los conflictos o de las resistencias que uno mismo pueda mostrar ante eso.

Entre las personas que, de alguna manera, influyeron en que él estudiara filosofía están dos profesores que le dieron clase cuando cursó el bachillerato. Notaba en ellos una forma diferente de pensar y de hablar. Eso le parecía interesante. Al concluir sus estudios de bachillerato estuvo trabajando durante algún tiempo como policía. Solía leer libros de introducción a la filosofía, y otros similares, en los ratos en que tenía poca carga de trabajo. También conversaba con un amigo suyo que es músico y le gusta la filosofía alemana. De modo que, cuando tuvo cierta estabilidad económica, decidió estudiar filosofía. En la licenciatura se encontró con que todo era «mucho más complejo». Sobre todo el nivel de lectura que se requería para entender un texto. «Se da uno cuenta de que no hay que leer por leer, sino que hay que ir reflexionando, contextualizando, incluso conceptualizando muchas cosas».

Una de las tantas diferencias que puede identificar entre la filosofía en el bachillerato y en la licenciatura es que, en el primer caso, se ve como una materia obligada cuyo único beneficio es la obtención de una calificación; mientras que, en el segundo caso, se trata de algo importante porque cada persona sabe que le gusta, a pesar del limitado rédito económico.

En el contexto de bachillerato, le parece que el papel del profesor es brindar herramientas al enseñar filosofía. Difícilmente «vamos a poder hacer filosofía», pues ni el tiempo ni la cantidad de estudiantes permiten reflexionar a profundidad. Lo que se puede lograr es que «se vayan con la espinita», «sembrar la duda en el alumno». Pero depende de cómo se imparta la materia. Al respecto, ha llegado a notar que cualquier profesor «se cree capaz de impartirla» y hay un menosprecio por la asignatura. Esa creencia y actitud por parte de los profesores conlleva que los estudiantes la odien o no vean cuál es el sentido de la asignatura de Filosofía.

Entre las herramientas que brinda la materia está el desarrollo de la capacidad para «tener una lectura crítica», es decir, una lectura a profundidad que permita «ver más allá de lo evidente». Así, por ejemplo, se puede reflexionar a partir de un cuento, siempre y cuando haya ese nivel de lectura. Otra de las herramientas es la de ver las cosas como estas lo reclaman: a veces a profundidad y otras de manera simple.

En cuanto al papel del estudiante, señala que -al menos- deberían mostrar una inquietud por saber de la materia. Pero lo que ha observado en los últimos grupos con los que ha trabajado es que llegan más bien con prejuicios cerrados respecto a la materia. «El objetivo de ellos [los estudiantes] es un número y ya». Así que anteponen la acreditación de la asignatura a cualquier otro propósito. Este profesor ha intentado «dejar más en ellos», pero no lo ha conseguido y eso le genera frustración. Aunado a eso, se percata de que quieren opinar, pero sin hacer el esfuerzo de fundamentar lo que dicen. «Sienten que por hablar ya tienen el derecho a ser escuchados. Y no siempre es así. Hay que dar algo de fundamento».

Supone que la razón de que los estudiantes no estén preocupados por fundamentar sus opiniones es que, desde el modelo neoliberal, si algo no muestra su «función utilitaria», entonces no vale la pena. Le resulta motivador que, aunque sean pocos, hay estudiantes que llegan a interesarse por la filosofía. Lo cual contrasta con lo «entristecedor» del panorama social [?]. Se percata de que hay cosas que son responsabilidad de los estudiantes, como «que solos vayan aterrizando qué es lo que quieren o qué pretenden con la materia», y que como profesor no puede «darlo todo», pues «uno hace lo que puede con lo que se tiene».

Cuenta la experiencia con un estudiante que, en repetidas ocasiones, ha asegurado frente al grupo que «se siente vacío con la materia, porque la materia no le ha dejado nada. Pero en una clase hasta uno de sus compañeros le comentó: ‘cuando iniciamos el semestre, tú no hablabas nada. El hecho de que ya estés diciendo el por qué te está dejando vacío, [muestra que] ya estás haciendo filosofía». El profesor advierte que este estudiante está pasando por un proceso personal difícil en el que, a veces, comparte reflexiones que muestran una apertura a otras cosas y, otras veces, expresa los mismos comentarios respecto a la materia.

En varias ocasiones, el profesor entrevistado le ha sugerido material de lectura a este estudiante, porque se ha percatado de que le gusta escribir. Ha leído lo que escribe y nota que acostumbra a escribir sus opiniones, pero sin fundamentarlas. La intención del profesor es que el estudiante «trate de justificar y que él se dé cuenta [de] que está bien que reflexione, pero hay que ver otras miradas. Pero que se dé cuenta [de] que a lo mejor lo que él está pensando no es tan original, ni tan nuevo, a lo mejor alguien hace mil años ya lo pensó y que se puede servir de él». Es un estudiante que, además, asiste a clase, pero no entrega los trabajos que solicita el profesor.

Entre los textos que el profesor le ha recomendando a este estudiante hay algunos que sí le han llamado la atención. Lo que el profesor espera es que «impacte un

poquito en su vida», pues ha observado que «trae malos hábitos» y que es «uno de los líderes del grupo»; por lo que de haber un beneficio para el estudiante, también lo habría para el grupo.

Hace poco el estudiante le propuso entregar un ensayo en lugar de presentar el examen final de la materia. Y el profesor accedió a la propuesta, pese al conflicto que le provoca evaluarlo de una manera distinta a los demás. Pero al mismo tiempo asume que no «puedo evaluar a todos por igual, si no todos son iguales». De todos modos, guiará al estudiante en la elaboración del ensayo. Considera que esta excepción en la evaluación es una oportunidad para que el estudiante mejore su forma de escribir. También presiente que este estudiante no sólo tiene gusto por escribir, sino que es una manera de «descargar» su ánimo ante cierta sensación de frustración.

Ha escuchado de la voz de estudiantes y de profesores que la materia de Filosofía es una «materia de relleno». Además, algunos profesores afirman que, si la filosofía es libre, no ven por qué evaluar la materia. Al profesor entrevistado le parece que la materia no sólo tiene que ser evaluada, sino que requiere un método y tiene objetivos que la delimitan. Y que eso no está en oposición a la «libertad de pensamiento». En el fondo, considera que los profesores y estudiantes que piensan de aquella manera no ven el efecto que puede tener la filosofía en sus vidas, tanto positivo («ver el mundo de otra manera a como otros no lo ven»), como negativo («el hecho de que nos problematicemos tanto puede llegar a ser frustrante o triste»).

En el caso de los profesores que expresan aquellos comentarios son personas que no han estudiado filosofía de manera formal, pero imparten esa clase desde hace ya varios años. Este profesor está seguro de que la filosofía es más que leer y conocer sobre Historia de la Filosofía o la biografía de los filósofos. Es algo más que eso, se trata de: «explotar [aprovechar] los que nos ha dado cada uno de esos autores». Así que él en sus clases no se adentra en la vida y obra de los filósofos,

pues esos «datos duros» pueden encontrarse en fuentes como los libros o internet. En cambio, hay cosas que «no te va a dar el internet», sino que «depende de cada persona (...) de la vivencia, de la capacidad de cada persona, de las herramientas que quiera aprovechar, lo que quiera hacer de su vida». Entre las cosas de esta índole señala el «poder desmenuzar una lectura» y «las diferentes maneras de ver el mundo».

Ante la dificultad de trabajar desde esa perspectiva, opta por dirigirse a los estudiantes que sí están interesados en la materia. Algunos estudiantes «ni siquiera se dan el beneficio de la duda», sobre todo en las últimas generaciones con las que ha tenido contacto: es como si desearan no ser vistos ni aportar nada a la clase, incluso al preguntarles algo inmediatamente responden «no». Este profesor les ha llegado a decir que esa es una manera «muy autómata de contestar», «un estado de confort». Además, nota que hay factores en la escuela que han contribuido a ese automatismo y eso lo ha podido constatar en detalles como que los estudiantes apuntan en su libreta lo que sea que el profesor escriba en el pizarrón, sin criterios de pertinencia, simplemente asumiendo que: «'lo que escribe el maestro yo lo tengo que tener en mi libreta'».

Entre las condiciones que pueden favorecer que la materia de Filosofía sea más que tratar la vida y obra de filósofos está «fomentar el diálogo». Se ha encontrado con que trabajar de esa manera es algo difícil. Pero sigue empeñado en conseguirlo, porque la filosofía tiene un fin que va más allá del aula: «mejorar nuestras condiciones de vida» no de manera individual, sino colectiva. Convencido de eso, trata de que todos participen en el diálogo, de manera que no sea él mismo y otros cuatro estudiantes los que protagonicen. No se preocupa por generar un nuevo pensamiento, es decir, por hacer filosofía «en este momento, en este espacio». Eso se debe a que, entre la cantidad de estudiantes y lo que implica trabajar con varios grupos diariamente, hay profesores -incluyéndolo- que se enfocan en «cómo enseñar, [en] buscar técnicas de enseñanza».

Pero le preocupa que su concepción de «hacer filosofía» esté basada en «estándares europeos», bajo un «sistema colonizador». En todo caso, considera que «hacer filosofía» es reflexionar sobre algo a profundidad y que eso no es posible realizarlo, dado el poco tiempo con el que se cuenta. Aun así compartió una experiencia que le da indicios de que es posible hacer filosofía en bachillerato, decidió «abrir un taller de filosofía latinoamericana. Iban puras mujeres. Y siento que estuvo muy amena, bueno, le llamaba 'el club de filosofía'. Estuvo muy ameno todo el semestre, porque incluso les llamaba mucho la atención cuestiones de historia que jamás habían escuchado, hasta del propio México. Me llamaba mucho la atención cómo ahí sí se dio un poquito de diálogo. No era justamente llegar, leer, discutir y dar fechas y cosas así, sino que sí hubo diálogo, pero el problema es que era un grupo muy pequeño y no sé si había influido el que fueran puras mujeres». Entre los factores que pueden haber influido en que se generara un diálogo es que era un grupo pequeño y conformado sólo por mujeres. En general ha observado que las mujeres son capaces de autorregularse y son más maduras que los varones. «A ellos los veo muy inquietos, muy añados, tienen actitudes muy infantiles, quieren jugar, estar platicando (...)».

Le parece que lo que los estudiantes desean es ser escuchados y estar acompañados. Una vez incluyó la pregunta «¿cómo me siento?» en un examen que aplicó y se encontró con que los estudiantes tienen una gran cantidad de actividades que no logran terminar y la mayoría están solos. Percibe que sus padres no dialogan con los estudiantes. Además, ha llegado a sentir que los estudiantes necesitan «amor». Hay algunos que le han llegado a pedir que él sea su amigo. «Es que algo están buscando que no tienen en su entorno. Aunque sí me he portado gacho [tajante], pero es una cuestión disciplinar: es que yo no puedo ser su amigo. Soy su maestro. (...) Los puedo escuchar, pero ser su amigo, pues no. Y siento que tiene que ver con la falta de amor, cariño, entendimiento». Ha observado que los estudiantes ya no socializan entre sí al término de las clases. Recuerda que cuando él era estudiante de bachillerato, solía dedicar ese momento a estar con sus amigos.

Los estudiantes son capaces «de lo que ellos quieran». Pero le parece que no tienen motivación, por factores tanto internos como externos. Ha escuchado de algunos estudiantes que tienen un panorama sombrío, incluso en casa. Y eso les lleva a preguntarse: «para qué hacer las cosas». El desprecio de los estudiantes hacia la materia de Filosofía se origina en que los estudiantes buscan soluciones, que les digan qué hacer, mas no problematizar.

Advierte que los estudiantes también llegan con estereotipos a otras materias, por ejemplo en Historia: «tienen una idea de que son letras y fechas, letras y números». Y ha intentado modificar esa idea a través de actividades que sean «ver la reflexión sobre los acontecimientos. Y les llama mucho la atención, porque están acostumbrados a memorizar las cosas». Además, ha procurado modificar la forma de evaluar por una distinta a «la tradicional». En la materia de Filosofía también es posible ese tipo de actividades: «Filosofía se presta a muchísimas cosas», «siento que da para mucho». Pero también depende del grupo de estudiantes, de las relaciones que establecen entre ellos (a veces poco tolerantes y fragmentadas) y de la manera en que los «catalogan» en comparación con otros grupos (por ejemplo, un grupo conflictivo o problemático).

Empezó a dar clases «de un día para otro». Al principio, solía escribir las notas que él mismo había hecho sobre el tema, sentía temor al hablar frente a tantas personas, hacía un esfuerzo por recordar lo que vio en los primeros semestres de la licenciatura. Hasta este momento de la entrevista, no había pensado cómo es su forma de impartir la clase de Filosofía. Aún sigue apoyándose en libros distintos para extraer algunos datos, pero lo ve poco en la clase, más bien lee con anticipación. Considera que cambió aquella forma de impartir la clase, porque tiene dominio del tema y «ya no llego con miedo al grupo». Ahora llega con expectativas de que ocurra algo nuevo, con la curiosidad de ver qué pasará con el grupo de estudiantes. Es un trabajo que no es rutinario.

Y desde que se apoya en técnicas de enseñanza para organizar las actividades en el grupo, ha notado cosas que antes no veía; por un lado, hay un grupo que tiene «problemas de género» al trabajar en equipo, ya que se distribuyen de manera separada mujeres y varones; ellas entregan trabajos «estéticos» pero con poca dedicación al tema, y ellos entregan trabajos «prácticos», pero «nada estéticos». En los equipos en los que están mezclados, los varones no suelen cooperar con el trabajo y las mujeres hacen todo, y en los equipos en los que sólo hay mujeres se percata de que pelean por el liderazgo.

Por otro lado, se ha dado cuenta de la manera en la que influye impartir clase en la última parte de la jornada de clases, los estudiantes están ansiosos por irse y no elaboran las actividades con suficiente dedicación. Ante eso, este profesor ha decidido que sólo les revisará el trabajo semanal cierto día y que no se retirarán del aula hasta no concluirlo (él mismo se ha tenido que quedar más tiempo al término del horario de la clase). «Ya vi que yo no soy el problema, y a lo mejor no digo que ellos, pero como ya es la última clase, ya me di cuenta [de] que siempre lo que quieren es salir [de la clase]».

Ante la cerrazón contundente de dos grupos en la materia de Filosofía, les ha llegado a decir lo que observa en ellos. Y ellos no le responden nada. Le parece que su único objetivo es aprobar la materia y el semestre. «Pero ni siquiera eso les interesa y a lo mejor me ha causado más frustración, o escuchar el silencio y digo, bueno, a veces también el silencio habla. O hasta las expresiones hablan. Pero no he encontrado algo motivante, algo que los anime a decir [algo más que] ‘ahora solo estoy aquí para pasar el semestre’, en la mayoría de los casos». Se ha encontrado con alumnos que sí buscan algo más que eso. Pero le gustaría que fueran más.

Una de las diferencias que encuentra entre su etapa adolescente y la de los estudiantes es que los estudiantes se aventuran poco a vivir. Y al recordarse a sí mismo en ese entonces, le queda la certeza de que es importante ser paciente con

los estudiantes, pues hubo profesores que lo toleraron pese a ser desordenado y temerario. Cuando percibe que hay estudiantes que necesitan «desinflarse de información», es decir, conversar con alguien, él tiene la iniciativa de entablar una plática que, aunque sea «estar hablando trivialidades», puede ayudarles a esparcirse.

## Texto 2

El significado de esta experiencia suscitada en la asignatura de filosofía puede resumirse en la [clásica] relación [didáctica] entre el profesor, la disciplina que enseña y el grupo de estudiantes. A lo largo del relato se muestra que cada uno de estos elementos puede tener características propias, pero vinculadas a los otros dos elementos.

En el caso de este profesor, él mismo tiene un recuerdo vívido de cómo fue su etapa adolescente mientras estudiaba la preparatoria. Quizás eso le permite ser perceptivo con lo que los estudiantes desean (estar acompañados, ser escuchados), necesitan (cariño, amor, entendimiento), son capaces (lo que sea que ellos quieran, si y sólo si están motivados) y se les dificulta en relación con la materia (verla más allá de la obtención de una calificación, o hacer el esfuerzo por fundamentar sus opiniones).

También nos muestra la relación que tiene con la disciplina en el contexto del bachillerato (una materia que brinda herramientas para el pensar crítico y reflexivo, que propicia una lectura profunda de los textos y de la realidad), lo que le preocupa al impartir la clase (enseñar filosofía en el sentido de dominar los temas, ejecutar ciertas técnicas de enseñanza con las cuales ha podido darse cuenta de cosas que antes no veía, así como propiciar el diálogo) y lo que no es posible realizar dada la cantidad de estudiantes por grupo y el tiempo breve («hacer filosofía» entendida como reflexionar profundamente sobre una cosa o generar un pensamiento nuevo).

Entre los tres elementos mencionados, podemos notar que el profesor y el grupo de estudiantes son quienes actualizan o permiten la realización de la asignatura de filosofía de una manera u otra. No es la materia sin más la que hará emerger determinadas experiencias, sino: i) las convicciones, decisiones y lo que pasa inadvertido para el profesor (sobre la filosofía como tal, las exigencias del quehacer filosófico, lo que puede o no brindar la materia a los estudiantes, así como lo que él mismo reflexiona sobre su forma de impartir la clase), ii) las cualidades del grupo y de cada estudiante (más o menos abierto al saber, los prejuicios hacia la propia materia, el tipo de relación que hay entre los integrantes, lo que “se dice de ellos” en la institución) y iii) la manera en que uno y otros se relacionan (dispuestos a enseñar y aprender, o renuentes a involucrarse en la clase por razones que pueden ser previas a cursar la materia). Así, estos tres elementos están en tensión permanente entre sí, junto con sus propiedades específicas.

A todo esto cabe agregar la situación socio-política, económica y cultural que caracteriza esta época y que el profesor refiere como «neoliberalismo», desde el cual se juzga como valioso sólo lo que reporta una utilidad instrumental para la vida y, que al filtrarse al contexto escolar, hace ver como inservibles los saberes propios de las humanidades y de las ciencias sociales. Además, en este contexto, dado que lo importante es el rédito económico que se obtenga, a pesar de las condiciones laborales que llegan a ser muy demandantes, los padres dedican una buena parte del día a trabajar, quedándoles poco ánimo para dialogar con sus hijos que, después de todo, terminan sumidos en una sensación de ensombrecida soledad. Quizás sea esto una parte de lo que el profesor señala como un panorama social «entristecedor».