



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía

Tesis Individual

Docencia de la filosofía: nociones en torno a la labor docente y a la filosofía

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Licenciado en Filosofía

Presenta

Sagrario Chávez Arreola



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Licenciatura en Filosofía



Docencia de la filosofía: nociones en torno a la labor docente y a la filosofía

Tesis Individual

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Licenciado en Filosofía

Presenta:
Sagrario Chávez Arreola

Dirigido por:
Bernardo Romero Vázquez

Resumen

En este trabajo dilucidaremos algunos elementos con los cuales conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, a través del análisis tanto de las aportaciones teóricas hechas por algunos filósofos, así como de las consideraciones de algunos estudiantes de asignaturas filosóficas en bachillerato; con la finalidad de proponer una forma de entender la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en un contexto educativo de nivel medio superior. Reconociendo en ello un problema de carácter filosófico, antes que didáctico o pedagógico. Por cuestionar el ejercicio docente y el aprendizaje de la filosofía, en bachillerato, entendemos un modo de sacar a la luz algunos aspectos con los que podamos tener una idea más clara sobre el desarrollo de las clases en el área y sobre las implicaciones concretas en las nociones de los estudiantes con respecto a ese ámbito de conocimiento; para eso, lo más adecuado es recurrir a la fuente misma que se intenta analizar y, siguiendo la directriz de una "nueva búsqueda de ideas", lo haremos desde el relato de estudiantes de asignaturas filosóficas en preparatoria.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, docencia de la filosofía, aprendizaje filosófico, educación, bachillerato, filosofía.

Abstract

Abstract In this paper we will reflect some elements with which conceptualize the teaching and learning of philosophy, through the analysis of both the theoretical contributions made by some philosophers as well as from the considerations of some students of philosophical subjects in high school; with the purpose of proposing a way of understanding the situation of the teaching and learning of philosophy in an educational context of higher middle level. Recognizing this as a problem of philosophical in nature, rather than didactic or teaching. By questioning the practice of the teaching and learning of philosophy, in high school, we understand a way of bringing to light some issues with which we can have a clearer idea about the development of the classes in the area and on the concrete implications in the notions of the students with respect to that area of knowledge; for this reason, the most appropriate is to resort to the same source that tries to analyze and, following the guidelines of a "new search of ideas", we will do it from the story of students in preparatory philosophical subjects.

Keywords: teaching philosophy, philosophical learning, education, high school, philosophy.

Índice

Introducción.....	5
b) Planteamiento del problema y objetivo	7
c) Justificación	9
La enseñanza de asignaturas filosóficas: perspectivas sobre el tema	17
a) La ausencia de la problematización	19
b) Una cuestión pensada filosóficamente	22
c) Un problema filosófico tanto como didáctico y pedagógico	26
Conceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía	32
a) Las conjeturas de esta investigación a la luz de investigaciones sobre la enseñanza de la lógica y de la filosofía, en el nivel medio superior.....	39
Directrices metodológicas	46
a) Enfoque etnográfico	47
b) Enfoque hermenéutico-filosófico	52
c) Precauciones de método	57
Análisis de las entrevistas y resultados	61
Conclusiones.....	73

Introducción

Cuando alguien pregunta <<¿qué es la filosofía?>> se atraviesan varios elementos con los cuales uno puede darle forma a su respuesta, pero es posible que aun en una exposición consistente y ordenada quede la sensación de que faltó algo por decir y, al mismo tiempo, uno trate de encontrar el motivo de ello ya en la propia incapacidad para expresar una idea sobre qué es la filosofía, ya en la cuestión misma por la que uno es interrogado. Tal sensación así como aquello que la originan no son gratuitos, lo que nos muestran es la dificultad para dar una definición única y certera, so pena de acercarse a la filosofía de una manera tan superficial que quien así actúe tendrá la impresión de que se trata de una cuestión absurda e inútil, o imposible de entender.

En relación a dicha interrogante, diremos que se trata de uno de los cuestionamientos medulares de la filosofía, pues el ejercicio de preguntarse por su propia condición es una tarea característica de la actividad filosófica; además, la estructura misma de la pregunta <<¿qué es la filosofía?>> corresponde a "una instancia más del esquema originario de toda pregunta filosófica, a saber: '¿Qué es X?'" (Moulines, 2009, p.24), en tanto que con esa forma de interrogar buscamos saber aquello que hace que una cosa sea, yendo más allá de los atributos o accesorios de la misma. Así, vislumbramos que esa interrogante nos adentra ya al ámbito del pensamiento filosófico.

Con respecto a la incapacidad individual que puede originar una sensación de la falta de una respuesta precisa y pronta sobre qué es la filosofía, observamos que acorde a la tradición filosófica occidental hay detrás un modo de afrontar esa y otras cuestiones que, más que proporcionar una solución definitiva, se concentra en aclarar la pregunta, en dar cuenta de algunos enfoques desde los cuales se pueda responder la interrogante y en exponer las posibles implicaciones que conlleva pensar la pregunta con un enfoque u otro, tal como señala Moulines (2009, p.25). Según este autor

La pregunta “¿Qué es la filosofía?” tiene dentro de la propia filosofía un papel central. Incluso cuando un filósofo no se plantea esta pregunta explícitamente, la tiene bien presente en el trasfondo de su pensamiento, y sabe que en algún momento u otro tendrá que tomar una posición explícita respecto a ella. (...) Ahora bien, teniendo en cuenta la praxis milenaria del filosofar, sabemos que lo característicamente filosófico en el tratamiento de una pregunta del tipo “¿Qué es X?” consiste en que nunca puede dársele una respuesta inmediata. El tratamiento filosófico de ese tipo de preguntas se desarrolla en, por lo menos, tres pasos: primero se investiga el sentido de la pregunta; luego suele emprenderse una argumentación larga, diferenciada y muy compleja, que supuestamente ha de conducir a la respuesta buscada; y, finalmente, se sacan las consecuencias de la respuesta, las cuales a su vez conducen a nuevas instancias del esquema “¿Qué es X?”. (p. 25)

Si, como decíamos, preguntar qué es la filosofía conlleva la mediación de un pensamiento filosófico y la toma de posición sobre tal cuestión por parte del filósofo mismo, más que apuntalar una determinación inmediata sobre qué es la filosofía, entonces nos enfocaremos en aclarar una postura con respecto a aquella que sea congruente con los planteamientos de esta investigación.

La postura con respecto a la filosofía con la que orientaremos este trabajo es la de la filosofía como una forma de pensamiento que hace una revisión crítica de los elementos que sostienen determinada obra humana, que cuestiona lo que se da por sentado, ya sea en un ámbito abstracto o concreto.

Lo peor en filosofía es no deshacer constantemente, sino creer que se puede seguir sin más desde estadios ya alcanzados previamente. En filosofía se trata siempre de conseguir acercarse lo más posible a un tema mediante nueva búsqueda de ideas. (...) La filosofía la practica uno mismo intentando pensar. (Gadamer, 1993, p. 67)

En esta investigación asumimos la necesidad de una labor de cuestionamiento hacia la práctica docente y el aprendizaje en asignaturas del área de la filosofía, en el nivel educativo medio superior, antes que suponer que todo ha sido dicho, retomando dos directrices en la actividad filosófica señaladas en la cita anterior: el rechazo a la idea de que lo investigado sobre este tema ha sido establecido de manera suficiente y la propuesta de una forma de estudiarlo desde una perspectiva diferente a las ya aprovechadas.

b) Planteamiento del problema y objetivo

El cuestionamiento por la práctica docente y el aprendizaje en las asignaturas del área de filosofía se fue generando a partir del acercamiento que tuve con estudiantes de preparatoria durante las prácticas profesionales y el servicio social que realicé en las instalaciones de la Escuela de Bachilleres, plantel sur. En la convivencia cotidiana con ellos era frecuente escuchar comentarios que mostraban poca simpatía por las asignaturas filosóficas, mientras que había quienes expresaban interés y curiosidad por las mismas. Además, cuando los estudiantes hablaban de la filosofía, casi siempre hacían referencia a la forma en que el profesor de la asignatura <<daba la clase>> y, a manera de queja o de repudio, muchos decían que no habían aprendido algo o que a esa clase sólo entraban <<por la asistencia>>.

Con el tiempo me fui dando cuenta de que había una tendencia a asociar a la filosofía con las características de su clase, en la que la figura del profesor ocupaba un lugar central. Así, aquellos que consideraban a la filosofía como algo aburrido tenían un referente de clase tedioso y poco o nada útil, mientras que a aquellos que les parecía interesante señalaban lo llamativo y dinámico que era su clase. De modo que me planteé lo siguiente: si algunos estudiantes expresaban interés hacia la filosofía y otros lo contrario ¿qué aspectos de la clase contribuían a una opinión o a otra? Si la referencia a la forma en que había sido su clase, a partir de la labor del profesor, era constante y había estudiantes que o afirmaban o negaban haber aprendido algo ¿qué de lo que hacía el profesor en las asignaturas filosóficas influía en tal aprendizaje?

Por cuestionar el ejercicio docente y el aprendizaje de la filosofía, en bachillerato, entendemos un modo de sacar a la luz algunos aspectos con los que podamos tener una idea más clara sobre el desarrollo de las clases en el área y sobre las implicaciones concretas en las nociones de los estudiantes con respecto a ese ámbito de conocimiento; para eso, lo más adecuado es recurrir a la fuente misma que se intenta analizar y, siguiendo la directriz de una "nueva búsqueda de ideas",

lo haremos desde el relato de estudiantes de asignaturas filosóficas en preparatoria.

Ahora bien, el asunto de la enseñanza y del aprendizaje de la filosofía puede ser delimitado desde una perspectiva de la metodología de la enseñanza o desde la didáctica, pero tal delimitación estaría estrechamente vinculada a un enfoque propio de las disciplinas que tienen como objeto de estudio a la educación; por otro lado, no se busca acotar el tema a consideraciones exclusivamente filosóficas, cerrando la posibilidad de pensarlo junto a una revisión de los aportes hechos desde la didáctica, la pedagogía, la psicología cognitiva, la psicología del aprendizaje, entre otras disciplinas.

Pero antes de llevar el asunto que aquí interesa a otros ámbitos del conocimiento, es importante tener claro qué es lo que entra en juego al hablar de <<enseñanza de la filosofía>> y de <<aprendizaje de la filosofía>>. En este sentido, la cuestión nos impele a una labor de dilucidación de tales elementos así como de sus posibles relaciones, por lo que podemos afirmar que tanto la <<enseñanza>> como el <<aprendizaje de la filosofía>> es un asunto de clarificación conceptual, reconociendo en ello un problema de carácter filosófico, antes que didáctico o pedagógico.

No nos centraremos en emitir una serie de prescripciones sobre cómo dar una <<buenas>> clase de filosofía en bachillerato, pues consideramos que eso sería suponer un modelo universal de enseñanza de la filosofía degenerando la importancia del contexto en el que se sitúe tal enseñanza. Ni tampoco nos limitaremos a describir una manera en la que se enseña filosofía, ubicada en ciertas condiciones específicas, pues hacer una descripción sin más es una labor que estaría más cerca del dominio de otras disciplinas que de la actividad filosófica.

En este trabajo propondremos algunos elementos con los cuales conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, a través del análisis tanto de las aportaciones teóricas hechas por algunos filósofos, así como de las consideraciones de algunos estudiantes de asignaturas filosóficas en bachillerato¹, con la finalidad de proponer una forma de entender la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en un contexto educativo de nivel medio superior.

Es importante resaltar que no se efectuaron entrevistas a profesores del área de filosofía, principalmente porque nos interesa abordar lo que se hace cotidianamente en las clases a partir de la óptica de los estudiantes y la influencia que eso puede tener en la noción del estudiante sobre la filosofía.

Es posible que se trate de dos niveles diferentes que nos lleven a reflexionar lo que está detrás tanto de la enseñanza como del aprendizaje en asignaturas del área de filosofía: o bien desde las consideraciones de los profesores, o bien desde las de los estudiantes; se espera que esta investigación sirva, entre otras cosas, para estimular un acercamiento al opinar de los profesores o que, más aún, se llegue a efectuar un trabajo de investigación que integre ambas perspectivas.

c) Justificación

El cuestionamiento y la clarificación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía merece atención hoy en día luego de que en México, a partir de 2008 con ciertas directrices de la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), se intentara desvanecer el área de Humanidades del marco curricular de educación media superior. Ese intento traigo consigo la eliminación de las asignaturas del área de filosofía en bachillerato. El argumento que presentaban las

¹ Consideramos dentro de las asignaturas del área de la filosofía a las ramas disciplinarias de la filosofía que se contemplan en el mapa curricular del Bachillerato General: lógica, filosofía, ética y estética. Estas asignaturas, junto con la de literatura, integran el área de humanidades del mapa curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. (Acuerdo número 656, publicado en el Diario Oficial de la Nación el 20 de noviembre de 2012).

autoridades educativas mexicanas para justificar tal acción era que si bien el estudio de la filosofía y de sus ramas disciplinarias no tendría un lugar propio dentro del renovado marco curricular, sí se reconocía su <<transversalidad>> dentro de dicho marco (Vargas, 2011).

Tal decisión y su incipiente justificación, provocó en la comunidad filosófica mexicana una serie de pronunciamientos y acciones concretas con el fin de que fueran modificadas esas determinaciones. Lo que -cuatro años más tarde- derivó en la publicación del Acuerdo 656 en el que no sólo se reconocía al área de Humanidades como parte del marco curricular común instaurado bajo el Sistema Nacional de Bachillerato, sino que quedaban establecidas las competencias disciplinares básicas y extendidas de dicha área, integrada por las asignaturas de Filosofía, Lógica, Estética, Ética y Literatura.

Otro caso en el que también se intentó eliminar la impartición de asignaturas filosóficas es el del sistema educativo español, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Tras dicha acción, la materia de filosofía no fue removida totalmente del mapa curricular, pero sí se redujo de manera preocupante (Cifuentes, 2014).

Detrás de esas tentativas por suprimir las asignaturas del área de filosofía de algunos planes de estudios, hay quienes encuentran la innegable presencia de una lógica de mercado dentro del ámbito educativo que tiene como rasgo característico, entre muchos otros, una mentalidad avocada predominantemente a la consecución de logros cuantificables, haciendo a un lado lo que no abrace tal propósito, en este caso los espacios dedicados al pensamiento filosófico. Así, leemos en Vargas (2011)

La tendencia educativa que ha sido alentada por organizaciones como la OCDE ha buscado eliminar, en los hechos, a la filosofía por su carácter no productivo y crítico tanto en los niveles medio superior como superior. Para que su decisión no fuera percibida en su clara intención, los artífices de las reformas educativas utilizaron una forma de entender el método de competencias que implica la prioridad de lo tecnocrático eliminando todo lo que no sea útil para la producción,

distribución, intercambio y consumo de mercancías. En el caso de las disciplinas filosóficas, al tiempo que se eliminaban (...) se les declaraba "transversales" eliminando su carácter autónomo. (p. 205)

En tanto el pensamiento filosófico no comparte el interés por la generación de elementos redituables, es menospreciado dentro del orden ideológico imperante. Al respecto, Martha Nussbaum señala que una de las implicaciones que trae consigo la toma de decisiones centrada exclusivamente en la obtención de ganancias, que permea en el entorno educativo, es el desarrollo mediocre de las habilidades de razonamiento lógico, desde una perspectiva crítica, en los jóvenes de una sociedad. Así, Nussbaum (2010) sostiene

(...) [el] ideal socrático se encuentra en graves dificultades dentro de un mundo decidido a maximizar el crecimiento económico. Muchas personas consideran que se puede prescindir de la capacidad de pensar y argumentar por uno mismo si se busca un resultado comercializable que pueda cuantificarse. (...). En tanto la riqueza personal o nacional sea el núcleo de los programas curriculares, las capacidades socráticas corren el peligro de quedar subdesarrolladas. (p. 76)

Argumenta, además, que la razón por la que se ofrece dentro de los programas educativos las clases tanto de filosofía como de otras asignaturas del área de humanidades es porque se considera que esos espacios contribuirán a que los estudiantes "(...) argumenten y reflexionen por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad (2010, p. 76)." Como ya lo afirmaba Sócrates -añade- la capacidad de argumentar y reflexionar por uno mismo guarda un valor para la democracia, tal como se reconoce hoy en día.

Y aquí se introduce una idea que parece manifestar una contradicción en el orden social, político y económico vigente a nivel mundial, pues este mismo declara, por un lado, la importancia de la obtención de ganancias en todos los niveles (tanto personal como nacional), y asegura, por otro lado, un compromiso con la democracia; pero si, en correspondencia con lo primero, los encargados de determinar las políticas educativas -ya en México, ya en otras partes del mundo- depuran los programas educativos de aquello que no sigue tales finalidades, ¿de qué forma consideran que se podrá mantener y fortalecer la vida democrática que tanto pregonan, si los más jóvenes de una sociedad tendrán una formación

enfocada a la obtención de ganancias, pero deficiente en otros aspectos necesarios para la democracia? Como bien nos lo recuerda Nussbaum (2010), podemos encontrar ya desde los *Diálogos* de Platón, la relación que hay entre las habilidades de razonamiento procuradas por la filosofía y la organización social y política basada en la democracia. Entonces ¿por qué el intento de eliminarla o reducir su presencia en los planes de estudios? Tal relación entre la filosofía y la democracia puede ser evidente para algunos, pero un factor relevante que dé razón de esta situación contradictoria puede ser, de acuerdo con Saladino (2011), la ignorancia con respecto a la relación entre la filosofía y la democracia por parte de las autoridades responsables de diseñar las políticas relativas a la educación.

No obstante, sería ridículo detenernos en tal señalamiento. Podría pensarse que no hay algo que justifique razonablemente los intentos de eliminar a la filosofía de cualquier nivel educativo en el que ya está presente, pero de cara a esos intentos cabe dejar de señalar la ignorancia ajena y más bien hacernos conscientes como comunidad filosófica del cuestionamiento que ha quedado abierto hacia la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Si bien podemos encontrar una razón <<externa>> a la filosofía que dé cuenta de la tensión que persiste entre la filosofía dentro de un contexto educativo y el orden económico y político mundial previamente caracterizado, es plausible pensar que puede haber algo <<dentro>> de la misma práctica filosófica, que sucede en una escuela, que pueda estar propiciando esa situación.

Ante tal panorama planteado -desde luego sujeto a discusión- se abre una posibilidad: revisar qué es lo que pasa al aprender y al enseñar en el marco de alguna asignatura filosófica. Así, leemos en Saladino (2011)

La profesionalización de los docentes de filosofía y la renovación pedagógica me parecen los principales baluartes para enfrentar la ignorancia de los gobernantes conservadores que no sólo han dado al traste con el desarrollo del país, sino de paso pretenden adormecer el ejercicio del pensamiento crítico y racional con la exclusión de cursos del área de humanidades y la reconversión empresarial de la educación.

Por eso pienso que esa conducta de ignorancia supina de los gobernantes que padecemos la aprovechemos al ejercitar una crítica radical con la cual orientar la necesaria renovación de la función de la enseñanza de la filosofía señalando sus límites y, sobre todo, destacando como virtudes de la historia de la filosofía los testimonios con los cuales fortalecer la práctica de la liberación intelectual. (p. 198)

Que el autor citado hable de una "renovación pedagógica" y de una "profesionalización docente" en el área de filosofía, parece suponer que ya se tiene una idea sobre lo que pasa en la enseñanza de la filosofía, tanto así que se proponen esos elementos para mejorarla. Pero ¿qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en contextos educativos concretos? Lo que queremos subrayar a partir de todo esto es la importancia de <<aprovechar>> lo que está sucediendo con el lugar de la filosofía en las escuelas, a nivel mundial, para acercarnos a conocer de cerca en qué condiciones particulares se halla tanto la enseñanza como el aprendizaje de esa disciplina.

En el libro *La situación de la filosofía en la educación media superior* (2011), se recuperan diversos ensayos sobre algunas condiciones actuales de la filosofía en ese nivel educativo, en diferentes partes de México, pero entre esos estudios, dicho sea de paso, no hay información alguna sobre el Estado de Querétaro. No obstante, es una fuente que nos presenta una radiografía de la enseñanza de la filosofía en el país.

Ahí se mencionan constantemente dos aspectos que caracterizan a la enseñanza de la filosofía en el bachillerato mexicano, uno de ellos es la falta de un perfil profesiográfico que dé prioridad a los profesionales de la filosofía para fungir como docentes en esa área, pues generalmente las asignaturas filosóficas están a cargo de profesionales de otros ámbitos distintos al filosófico; el otro, es la insuficiencia en el diseño y en la organización de los programas de estudio de las asignaturas filosóficas, particularmente en el apartado de las referencias bibliográficas que, la mayoría de las veces, está integrado por manuales o por introducciones a la filosofía que presentan o bien una imagen simplista, o bien un estudio muy

especializado, minimizando además la importancia de revisar las fuentes originales.

Frente a estos dos señalamientos, diremos en primer lugar que no es suficiente con promover la contratación exclusivamente de los profesionales de la filosofía para que trabajen con jóvenes estudiantes de bachillerato, pues como señala Rodríguez (2011)

Si la filosofía en la escuela tiene un talón de Aquiles, parece que este sería el de la preparación de los profesores. Sabemos que desgraciadamente en el nivel medio superior ocurre con frecuencia que quienes dan las materias de filosofía ni siquiera tienen una formación filosófica. Pero también ocurre que quienes tienen una formación filosófica carecen generalmente de la formación pedagógica adecuada. (p. 187)

Tal formación pedagógica entre los profesionales de la filosofía que trabajan en un contexto educativo podría orientarles hacia un mejoramiento en su práctica docente al tener consciencia de las características cognitivas y emocionales de los jóvenes con quienes trabajan. Pero, como veremos en el siguiente capítulo, tal enfoque no es procurado ni siquiera entre los estudiantes de filosofía en nivel superior.

En segundo lugar, tampoco bastaría con enlistar en las referencias bibliográficas de los programas de estudios una serie de libros escritos por los filósofos mismos o manuales e introducciones <<aptos>> para estudiantes de bachillerato, a fin de lograr un acercamiento más <<genuino>> al pensamiento filosófico, pues sin una manera adecuada de guiar la lectura y los comentarios dentro de un aula de preparatoria, podría producirse un rechazo hacia la filosofía, al suponerla como algo incomprensible o desconectado de la vida cotidiana de los jóvenes.

De aquí la pertinencia de que los filósofos interesados en la docencia se apoyen en el área de la didáctica para la creación de actividades, estrategias, recursos, entre otras cosas, que propicien en los estudiantes un interés por la filosofía. Nótese que hemos hablado de crear, mas no de tomar prestado actividades o

estrategias provenientes de la didáctica en general, la razón de ello es que al retomar propuestas didácticas sin llevar a cabo un análisis de la misma o una clarificación de la finalidad de la cuestión a abordar en clase, podría reducirse la comprensión de algún problema, concepto, tema o interrogante de índole filosófica, a la realización de una <<dinámica llamativa>>, confundiendo el medio con el fin.

De este modo, afirmamos que la enseñanza de la filosofía, por lo menos en bachillerato, exige para desarrollarse de manera óptima tanto la formación filosófica, como pedagógica y didáctica en los profesores que tienen a su cargo alguna asignatura del área de la filosofía. Pero lejos de considerar que el asunto queda zanjado con esta observación, tenemos que decir que hay distintos planteamientos sobre la enseñanza de la filosofía que problematizan la relación entre la filosofía y la didáctica, y aun otra posición que ni siquiera considera que haya algo que cuestionar o problematizar al hablar de la enseñanza de la filosofía, tal como veremos en el siguiente capítulo.

Referencias

Carsten D. (1993). *En conversación con Hans-Georg Gadamer: Hermenéutica-Estética-Filosofía práctica*. Madrid, España: Tecnos.

Cifuentes, L. (Orador). (02 de febrero de 2014). La filosofía en las aulas. En Puerto, T. (presentador). *Futuro abierto*. [Podcast programa de radio]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/audios/futuro-abierto/futuro-abierto-filosofia-aulas-02-02-14/2367713/>

Moulines, U. (2009). ¿Es la filosofía una ciencia?. *Ágora: Papeles de filosofía*, 28 (2), 21-36. Recuperado el 23 de abril de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3149724>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. (Trad. María Victoria Rodil). Buenos Aires: Katz editores.

Rodríguez, A. (2011). Filosofía y Educación: propuestas para una educación de calidad en el nivel medio superior. En Gabriel Vargas Lozano (Comp.), *La*

situación de la filosofía en la educación media superior (pp.181-189). México, D. F: Editorial Torres Asociados.

Saladino, A. (2011). La función de la historia de la filosofía en el nivel medio superior. En Gabriel Vargas Lozano (Comp.), La situación de la filosofía en la educación media superior (pp.193-198). México, D. F: Editorial Torres Asociados.

Vargas, G. (2011). Diez tesis sobre la relación entre la filosofía y la sociedad en México: a propósito del libro La filosofía como escuela de la libertad de la UNESCO. En Gabriel Vargas Lozano (Comp.), La situación de la filosofía en la educación media superior (pp.199-209). México, D. F: Editorial Torres Asociados.

La enseñanza de asignaturas filosóficas: perspectivas sobre el tema

El tema de la enseñanza de la filosofía, tanto en nivel superior como medio superior, ha ido abriendo un espacio propio en el ámbito de la reflexión filosófica, pese a que se le ha considerado como un asunto concerniente a profesionales de la educación (educadores, pedagogos, didactas, entre otros) antes que a los filósofos mismos. Si el tema había sido tratado como un apartado más de la didáctica, de acuerdo con Cerletti (2008), esto se debe a que se asumía que la discusión sobre la enseñanza de la filosofía se reduce a la recopilación y aplicación eficaz de distintos modos de transmitir los contenidos filosóficos de un curso (p.83).

Uno de los factores que alimentan esta visión es que, de entre los interesados en la temática, algunos esperan encontrar nada más que una metodología didáctico-pedagógica que les indique la forma correcta de impartir clases de filosofía, sorteando el mayor número de obstáculos. Sin duda, se trata de exigencias legítimas que tienen que ver con inquietudes suscitadas en el trabajo diario con los estudiantes. No obstante, como señala Cerletti (2008), en la discusión sobre la enseñanza de la filosofía no ha emergido -y seguramente no emergerá- algo así como una metodología didáctico-pedagógica que ayude a subsanar las dificultades que se presentan en la enseñanza de la filosofía en un contexto escolar, puesto que cada caso es una situación particular que sólo el profesor puede solventar. Más aún, pensar que la enseñanza de asignaturas filosóficas se agota en tener a la mano una metodología didáctica-pedagógica encubre una serie de determinaciones tanto filosóficas como didácticas y pedagógicas, a partir de las cuales el profesor lleva a cabo su labor, sin oportunidad de que sean explicitadas ni cuestionadas. De acuerdo con Cerletti

Pretender disponer de un conjunto de estrategias (un método, o incluso una *didáctica*) que servirían para enseñar más o menos exitosamente cualquier tema filosófico a cualquier alumno en cualquier contexto es ilusorio -y muchas veces frustrante- porque cada circunstancia de enseñar filosofía es una singularidad;

pero, sobre todo, porque la aparente posesión de aquellas estrategias suele ocultar los supuestos filosóficos y pedagógicos de toda enseñanza, y disimular las decisiones filosóficas que deben tomar los profesores en el día a día de las clases, en virtud de las condiciones en las que enseñan. (p. 73, 2008)

Por eso el plantear la enseñanza de la filosofía como una actividad problemática, en tanto que conlleva algo más que la búsqueda y la aplicación de un conjunto de estrategias didácticas o pedagógicas para su transmisión, ha suscitado un vuelco en la perspectiva sobre esa temática. Tal viraje consiste, principalmente, en la dilucidación de que todo acto de enseñanza de la filosofía presupone, en primer lugar, posturas y determinaciones filosóficas vinculadas, en un segundo momento, a ciertas decisiones didácticas (Cerletti, 2008), dejando atrás la consideración de que el qué enseñar y el cómo hacerlo son elementos aislados -uno extraído de la filosofía y, el otro, del ámbito de la didáctica general- que llegan a unirse de forma advenediza en el aula. Para decirlo en palabras del filósofo argentino mencionado "Construir el problema filosófico 'enseñar filosofía' implica aceptar que se trata de una cuestión de concepto y no sólo, o simplemente, de estrategias de enseñanza, de didáctica o de metodología" (p. 75). Y más adelante leemos

En la actualidad se ha comenzado a interpretar la enseñanza de la filosofía como un campo complejo de problematización filosófica, con teorías y cuestiones singulares establecidas a partir de la práctica concreta de enseñar filosofía y de la reflexión que hace la propia filosofía sobre el sentido y las condiciones de su transmisión. (p. 84)

Así, el cuestionamiento sobre la enseñanza de la filosofía -y, nosotros agregaríamos, sobre la enseñanza de asignaturas filosóficas- se plantea a partir de la labor cotidiana del profesor, preparando el terreno para la problematización de la transmisión de la filosofía en una institución educativa. Pero hay más, pues lo dicho hasta ahora sólo corresponde a una de las posturas sobre el tema, que hace explícito el cambio de perspectiva al señalar los alcances filosóficos y didácticos de tal cuestionamiento. Mientras que hay otras posturas que defienden exclusivamente las implicaciones filosóficas acerca del tema, y otras que, por razones que ya revisaremos, ni siquiera llegan a problematizar la enseñanza de la filosofía.

a) La ausencia de la problematización

Aunque la reflexión filosófica invita a estar alerta sobre aquellos planteamientos que se asumen como verdaderos sin previa elucidación, suele darse el caso en el que el profesor de filosofía da por hecho qué es lo que un estudiante debería aprender de la filosofía y de qué manera, sin aclarar de forma crítica y ordenada en qué términos llevar a cabo tal enseñanza. A decir de Obiols (2008)

Si la filosofía se caracteriza por la necesidad de someter al examen y a la crítica todas las cosas, sorprende la poca vocación de la comunidad filosófica universitaria por examinar sus propias prácticas pedagógicas, el objeto que se halla más a la mano. (p.49)

Cuestionar la enseñanza de asignaturas del área de la filosofía hace evidente una inconsistencia entre ciertas características relacionadas con el pensamiento filosófico, tales como: la revisión crítica y el cuestionamiento sistemático de las cosas que damos por hecho, y lo que algunos profesores de filosofía hacen: suponer la validez de su práctica docente, sin un atisbo de problematización sobre su labor como profesor de filosofía ni sobre el carácter que la filosofía adquiere en un contexto escolarizado.

Entre las razones de esta ausencia de revisión y cuestionamiento crítico a la enseñanza dentro del área de la filosofía se halla la postura generalizada entre algunos filósofos y filósofas de ver al trabajo docente como un quehacer que, pese a permitir la subsistencia personal, ocasiona un descuido de la producción filosófica como tal. Las palabras del filósofo francés Etienne Gilson (citado por Obiols, 2008) son un caso ejemplar de esta postura

Para un verdadero gran filósofo, la enseñanza es una molestia o, por lo menos, un mal menor. Un puesto de profesor es, entre todas las ocupaciones, aquella que le permite ganarse la vida con el menor daño posible para una auténtica vida filosófica. Mientras enseña, quizás no está filosofando, pero por lo menos está hablando de filosofía. Esta distracción lo aleja lo menos posible de la filosofía. (p. 71)

De acuerdo con lo anterior, se observa una distinción entre <<filosofar>> y <<hablar de filosofía>>, lo primero no tiene lugar al enseñar filosofía, puesto que la

labor docente en esta área consiste precisamente en <<hablar de filosofía>>, mientras que <<filosofar>> es algo que se deja para otro momento, de modo que la labor docente es una actividad que distrae y distancia en cierto grado al <<verdadero gran filósofo>> de la filosofía. Desde luego que hay otras posturas sobre el papel del profesor-filósofo al respecto, pero una posición como la descrita tiene gran influencia entre la comunidad académica dedicada a la filosofía.

Otra de las razones que influyen en la falta de investigación sobre la enseñanza de las asignaturas filosóficas es la de las condiciones en las que la comunidad filosófica universitaria está formando a los estudiantes de filosofía interesados en la docencia de esta disciplina, ya que -de acuerdo con la Asociación para la Creación de Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía (ACIREPH, por sus siglas en francés)- es común otorgar un valor superior a la búsqueda abstracta de conocimiento, fomentar entre los estudiantes poca disposición a la investigación en aquellos ámbitos que impliquen algo más y suponer que cuestionarse por la enseñanza de la filosofía, bajo una orientación didáctica y/o pedagógica, dentro de un sistema escolarizado es actuar en detrimento del espíritu contemplativo de la filosofía. Así, en el *Manifiesto por la enseñanza de la filosofía* difundido desde 2001 por la ACIREPH, leemos que

La formación inicial de los profesores de filosofía y su formación continua permanecen casi que exclusivamente en el campo teórico. Peor aún: las experiencias y las investigaciones didácticas y pedagógicas son a menudo miradas con desconfianza o desprecio. Quien resalta su necesidad, es a menudo calificado de mantener una posición tecnicista o formalista de la enseñanza ya que haría perder a la filosofía su alma: pasa, pues, por ser un profesor decadente porque es considerado un mal filósofo. (párr. 9)

De modo que no sólo se generan las condiciones para no atender el tema, sino que es como si el profesor que pusiera en cuestión el proceso de enseñanza-aprendizaje del que es partícipe se convirtiera en un filósofo menos capaz, dado que se ocupa de un asunto que no ha sido admitido dentro del cúmulo tradicional de problemas filosóficos, tal como lo es el de la enseñanza de la filosofía.

La tercera razón la enunciaremos siguiendo a Obiols, Ranosvsky y Cerletti (s.f.) para quienes no sólo la enseñanza de la filosofía, sino la enseñanza de las

ciencias y de las humanidades en general, no ha sido objeto de investigación ni de un cuestionamiento crítico, debido al presupuesto habitual de que si una persona posee conocimientos correspondientes a cierta disciplina, entonces sabe enseñarlos. Semejante presuposición -nos dicen- ha sido denunciada por las investigaciones realizadas desde la pedagogía, al señalar la distancia que existe entre el dominio de una serie de contenidos y el saber enseñarlos. Al respecto, advierten los filósofos mencionados

Dos espejismos debe desbaratar con la reflexión, el científico ante la enseñanza: su convicción sobre lo que sabe de su disciplina y su convicción inconsciente de que sabe enseñar, que no es otra cosa que ésta la creencia escondida tras el prejuicio de que no es indispensable saber enseñar. Desde el punto de vista genético, ambas convicciones, falsos saberes, ilusiones epistemológicas, surgen juntas, simbióticas, durante la educación del científico. Aprende su disciplina de sus profesores y aprende a ser profesor como sus profesores de sus profesores y de su disciplina. (párr. 50)

La enunciación del prejuicio de que <<saber>> conlleva <<saber enseñar>> sin más, involucra reconocer que, a lo largo de los años como estudiante de una disciplina, ha habido una recepción no sólo de conocimientos, sino de las formas en que tales conocimientos pueden ser enseñados. Nos encontramos con que por bien que el pensamiento filosófico se caracterice por ser un acto de <<desnaturalización>> de la realidad, en el mismo proceso de formación del filósofo tiene lugar, regularmente, aquello que tanto denuncia: la adopción acrítica de presupuestos no sólo sobre la disciplina, sino sobre la forma de enseñarla.

La formación que se ha tenido impone, mal o bien, un *qué* de lecturas filosóficas canónicas y un *cómo* enseñar. Pero destaquemos que se trata de "lecturas", es decir, de selecciones e interpretaciones que han hecho los profesores que se han tenido. Como le gusta decir a Jorge Larrosa, cada uno de nuestros profesores nos ha transmitido "su biblioteca". Pero también nos ha transmitido una forma de leer sus libros y una forma de hacer pública esa lectura y, por lo tanto, esa interpretación. (...). Lo que nos interesa remarcar es que gran parte de ese aprendizaje que nos constituye como filósofos docentes nunca es tematizado y sus influencias, que son enormes, forman parte de una suerte de naturalización de nuestro pasado académico. (Cerletti, 2008, p. 58)

Esta situación permea en distintos ámbitos del conocimiento, pero se vuelve aún más alarmante cuando se presenta en la filosofía, puesto que -como ya lo decíamos al inicio de este apartado- es la encargada de cuestionar

sistemáticamente aquello que se presenta como algo dado de una vez por todas, pero si tal condición no se satisface en la mayoría de los casos de aprendizaje y enseñanza de la filosofía, entonces habría una inconsistencia entre la labor milenaria de la filosofía y el modo en que esta es enseñada y aprendida.

Las tres razones expuestas: a) la visión sobre la enseñanza como lo que distrae al <<verdadero gran filósofo>> de la actividad filosófica, b) la formación de estudiantes basada en la investigación teórica que desdeña la intervención de otras disciplinas y c) el presupuesto generalizado de que saber sobre una disciplina habilita para enseñarla; son algunas de las ideas que explican la ausencia de una problematización sobre la enseñanza de la filosofía y muestran que una de las implicaciones al soslayar esa problemática es el ejercicio de una labor docente acrítica, permitiéndonos destacar la necesidad de un análisis filosófico de la actividad docente que apoye una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina.

b) Una cuestión pensada filosóficamente

Entre los filósofos que problematizan la enseñanza de la filosofía, hay algunos a los que la mención de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía bajo una consideración didáctica provoca una reacción de sospecha, pues conciben a esta disciplina como un sinónimo de "instrumento o técnica" para la enseñanza (Kohan, 2008, párr. 9) o como "una herramienta científica polémica" (Obiols, Cerletti y Ranovsky, s. f., párr. 45). No es el caso en el que se rechace la cuestión de la enseñanza de la filosofía como un asunto concerniente a la reflexión filosófica, sino que precisamente en tanto que se habla de una problemática filosófica, se la alejaría de este ámbito al considerarla desde una perspectiva didáctico-pedagógica.

En relación a la postura sobre la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, Kohan (2008) sostiene que se trata de un problema en tanto que están

implícitos los supuestos sobre qué es filosofía y qué es enseñar desde este ámbito del conocimiento. Para este filósofo una de las características más representativas de la filosofía es que "tiene mucho que ver con poner problemas, antes que con resolverlos, con hacer notar que lo que parece simple no lo es tanto" (párr. 8). Si bien no hace explícita la justificación de su noción sobre la didáctica, podemos encontrar la razón que lleva al filósofo a tal consideración en su exposición de lo que es la filosofía y la enseñanza de esta disciplina.

Kohan inicia su reflexión a partir de la distinción foucaultiana de la finalidad de la escritura, presentando la diferencia entre un "libro-verdad" y un "libro-experiencia"; los primeros, que funcionan bajo una lógica de la verdad, tienen como propósito la transmisión o incorporación de verdades, mientras que los segundos, acorde a una lógica de la experiencia, se proponen estimular un cuestionamiento hacia aquello que se afirma como verdadero. "Si la lógica de la verdad es la lógica de la transmisión, la lógica de la experiencia es la lógica de poner en cuestión la relación con la verdad" (párr. 31). Al extrapolar tal distinción foucaultiana a la enseñanza de la filosofía, Kohan señala "(...) podemos entrar en una sala de aula no tanto para transmitir lo que sabemos, sino para problematizar lo que sabemos, lo que pensamos y, por ende, lo que somos" (párr. 33). En esta determinación de la enseñanza de la filosofía, el autor nos hace ver que no se trata de establecer una jerarquía entre la lógica de la verdad y la lógica de la experiencia, sino de "apreciar dos sentidos opuestos de la tarea educadora" (párr. 34), y agrega que es posible que ambas lógicas lleguen a complementarse tanto como a contraponerse.

De modo que si Kohan señala la posibilidad de una enseñanza de la filosofía dirigida a la transmisión o incorporación de verdades, la didáctica podría tener cabida en una enseñanza tal, al ser vista como un instrumento o una técnica que facilita dicha transmisión. En cambio, al suponer la enseñanza de la filosofía como una problematización de nuestra relación con el saber y con lo que somos, entonces no producirá extrañeza la afirmación de que la enseñanza de la filosofía es un problema filosófico, mas no una cuestión didáctica, pues la tarea de la

problematización desborda la de una transmisión o incorporación de contenidos. Aunque el autor considera estas dos finalidades de la enseñanza de la filosofía, podemos sostener que una de ellas es descartada, al momento de señalar su rechazo a que la problemática de la enseñanza de la filosofía sea considerada desde el ámbito de la didáctica: si enseñar filosofía fuera transmitir verdades, apelaría indudablemente a la didáctica, pero al considerar que se trata de problematizar lo que cada uno es, así como la relación con el saber, qué mejor guía para ello que la misma filosofía.

Otro de los planteamientos que defiende que el tema de la enseñanza de la filosofía es de índole filosófica, expone su postura en los siguientes términos.

No puede una herramienta científica polémica, como es la didáctica en cuanto capítulo de la ciencia social, deudora de supuestos epistemológicos que no le compete analizar, venir a fijar las pautas para interrogar a la filosofía sobre su utilidad en cuanto oferta de contenidos u objetivos para unos dados fines sociales como si la enseñanza de esta disciplina encargada justamente de analizar la validez de esos supuestos y la pertinencia de esos fines fuera un capítulo más de la ciencia de la enseñanza, una didáctica especial como la de la geografía o la gimnasia. Sino que por el contrario la filosofía, ejerciendo su competencia como metalenguaje, se autoaclara su definición, demarca el campo del conocimiento científico en general y en cuanto al problema de la enseñanza incurre filosóficamente en una reflexión que es uno de sus capítulos prácticos. (Obiols, et al, s.f., párr. 45)

Tal planteamiento sobre el carácter filosófico de la enseñanza de la filosofía nos recuerda que es la filosofía la que en su papel de pensamiento de segundo orden hace una revisión epistemológica de las determinaciones teóricas en las que se fundamenta la didáctica, por lo que critica la exigencia que la didáctica hace a la filosofía con respecto a las condiciones de su enseñanza y niega que la enseñanza de la filosofía se reduzca a una parte de aquella, delimitando el tema dentro del ámbito práctico de esta disciplina.

Estos filósofos apoyan su postura no sólo en algunos rasgos de la actividad filosófica, sino que indican que ocuparse del tema desde una perspectiva didáctica, conllevaría hablarlo acorde a las categorías propias de esta disciplina, provocando caracterizaciones falsas sobre la filosofía. Así, al hablar de una

enseñanza de la filosofía centrada ya en contenidos, ya en objetivos -por referir algunos términos en boga dentro de la didáctica-, tendremos que con los primeros se alude a los <<contenidos cognoscitivos>> de la disciplina, en los que la historia de las ideas filosóficas es primordial; mientras que si se habla de objetivos, entonces la enseñanza se enfoca fundamentalmente en conseguir que los estudiantes dominen ciertas habilidades o <<contenidos procedimentales>> relacionados con el proceder filosófico, como la capacidad de pensar críticamente o de exponer consistentemente una postura personal sobre una discusión. Pero acceder al problema de la enseñanza de la filosofía bajo estas categorías tomadas de la didáctica, puede ocasionar que la filosofía se pierda "en el falso par filosofía versus filosofar" (Obiols, et al, s.f., párr. 33), haciendo una escisión irreal a la filosofía, por lo que es necesario pensar el problema con un enfoque que provenga de la filosofía misma y que responda a las determinaciones provenientes de esta disciplina.

Al prescindir del apoyo de las ciencias de la educación, esta postura defiende no sólo la apropiación de la cuestión de la enseñanza de la filosofía por parte de los filósofos y las filósofas, sino que propone que tal enseñanza sea dirigida a la formación de una actitud filosófica en los estudiantes, que no al aleccionamiento de contenidos o habilidades.

Fuera de estas opciones prestadas, la filosofía, ante el problema de su enseñanza, asume el origen del filosofar en cada caso. No se pronuncia entre contenidos u objetivos; ni entre contenidos cognoscitivos o contenidos procedimentales. No elige entre los textos filosóficos como historia o el análisis de los razonamientos como en lógica y ciencia. Su centro de preocupación, definido ampliamente, no es el patrimonio intelectual sino la actitud intelectual del alumno. (Obiols, et al, s.f. , párr. 34)

Esa actitud intelectual que el profesor-filósofo ha de propiciar entre los estudiantes consiste en la disposición vital que examina "el código de costumbres (...) crítica y permanentemente" (Obiols, et al, párr. 36), invitando a los estudiantes a reinventar la tradición en la que se encuentran.

En síntesis, los dos referentes expuestos rechazan que la enseñanza de la filosofía sea considerada como un asunto de la didáctica, pues esta no tiene que ver con la finalidad de tal enseñanza en un contexto escolar ni con la complejidad de la actividad filosófica. Así, mientras la didáctica es vista como una ciencia con rasgos técnicos e instrumentales que apoya una enseñanza de la filosofía bajo la lógica de la transmisión de contenidos, la filosofía surge como el ámbito desde el cual se pone en duda la validez de los supuestos con los que trabajan las ciencias -entre ellas la didáctica y la pedagogía- y se establecen los fines de su enseñanza en correspondencia con su carácter crítico que problematiza la relación con el saber.

c) Un problema filosófico tanto como didáctico y pedagógico

Otra postura repara en que la discusión sobre la enseñanza de la filosofía conlleva, en algunos casos, una predisposición a tener en cuenta únicamente las exigencias que derivan de la filosofía y a despreciar las implicaciones pedagógicas y didácticas del tema.

A partir del principio según el cual la enseñanza de la filosofía debe ser filosófica, se cree poder deducir otros dos: 1) la enseñanza de la filosofía no debería responder sino a exigencias filosóficas, excluyendo cualquier otra; y 2) sería suficiente satisfacer estas exigencias para ser lo que debe ser. En otras palabras, es a partir de la consideración de la esencia de la filosofía que debería ser regulada su enseñanza. El sofisma es claro: que la enseñanza de la filosofía deba responder a las exigencias filosóficas no implica que se deba y ni siquiera que se pueda ignorar las demás; es decir ignorar aquellas exigencias que derivan del hecho de que es un tipo de enseñanza que se ubica en un contexto preciso y se dirige a determinados estudiantes: esto quiere decir que tiene exigencias pedagógicas y didácticas. (ACIREPH, 2001, párr. 14)

De acuerdo con esta postura, un análisis exclusivamente filosófico sobre la enseñanza de asignaturas del área de la filosofía, estaría ciñéndose a tal grado a las características de la filosofía, que omitiría las implicaciones didácticas y pedagógicas de tal enseñanza, olvidando que tal tema se origina en un contexto educativo. Esta amnesia podría ser suscitada, entre otras cosas, por la

desconfianza o el rechazo hacia la didáctica -que resaltáramos en los apartados anteriores- al considerarla como <<una herramienta>> que facilita la transmisión de contenidos, o por la predilección que se tiene dentro del ámbito de la filosofía a investigaciones que se circunscriben a esta disciplina ignorando la intervención de otros enfoques; pero ahora llegamos a un posicionamiento que reconoce que la enseñanza de la filosofía nace y se desarrolla dentro de dimensiones áulicas, integrando en el tema algo más que las determinaciones filosóficas de la enseñanza. Además de que se destaca una visión amplia de la didáctica, no como un instrumento para la transmisión, sino como una disciplina que presenta diversas propuestas para la reflexión del ejercicio docente en la filosofía. Tal cambio en la consideración sobre la didáctica fue manifestado por Obiols (2008) diciendo que pasó de ser la disciplina "(...) que enseña a enseñar todo a todos y en cualquier circunstancia (...)" a ser la disciplina que posibilita "(...) enseñar planteándose aportar para que el docente en formación o el profesor en ejercicio, realicen una reflexión sobre la práctica de la enseñanza (...)" (p. 91).

Otra de las distinciones entre esta postura y las anteriores, estriba en reconocer abiertamente que la filosofía es una disciplina escolar, antes que cualquier otra cosa, debido a que ofrece una propuesta formativa para los estudiantes. Sin duda, la filosofía no es únicamente una disciplina escolar, pero al pensarla dentro de un contexto escolar adquiere ese carácter principalmente.

La identificación pura y simple de la enseñanza de la filosofía en los colegios con la filosofía propiamente dicha impide pensar la especificidad de la filosofía como disciplina escolar. (...). Lo que determina su especificidad como disciplina escolar es su valor formativo, los fines que le son asignados en cuanto concurre, con otras disciplinas, a la formación intelectual de los estudiantes de los colegios. (...) Estudiar filosofía en el colegio significa formarse en filosofía y a través de la filosofía. (ACIREPH, 2001, párr. 22-27)

Hasta aquí podemos decir que el cuestionamiento sobre la enseñanza de asignaturas filosóficas -desde esta postura- devela una trama de relaciones entre la filosofía, la didáctica y la pedagogía, que hemos de tener en consideración para evitar una perspectiva miope sobre el tema. Además, en este trabajo, consideramos que esta última posición es la que permite seguir pensando la

enseñanza y el aprendizaje en asignaturas filosóficas en bachillerato, de manera integral, en tanto que circunscribe con precisión a la filosofía como disciplina escolar a la que le han sido atribuidos determinados propósitos en la formación de jóvenes de una sociedad.

Más aún, consideramos que la advertencia hecha con respecto a privilegiar nada más que un enfoque filosófico de la cuestión, hace alusión sobre todo a una concepción de la filosofía totalmente desligada de un contexto escolarizado. Una concepción así la podemos vislumbrar en la referencia de Gilson citada al principio de este capítulo, en la que el filósofo francés nos dice que el <<verdadero gran filósofo>> concibe a la enseñanza de la filosofía como una distracción del filosofar, que no ve en su labor docente algo más que un medio para realizar una <<auténtica vida filosófica>>, sugiriendo la imagen del filósofo como aquel que vive absorto en sus especulaciones derivadas de su estudio particular de la filosofía. Frente a esta imagen, cabe recordar la distinción que hace Adorno (1998) entre un intelectual y un mero especialista en una rama del saber, tal observación se encuentra -curiosamente- en la descripción que hace el autor sobre el proceso de examen por el que tenían que pasar (en algún momento, en Hessen, un Estado localizado al centro de Alemania) los interesados en conseguir una plaza de profesor científico en Enseñanza Secundaria. En ese proceso, uno de los exámenes que tenían que presentar los candidatos era el de filosofía. De acuerdo con el autor, el objetivo general del examen es

(...) intentar formarse una idea, en la medida en que algo así puede ser objeto de un examen, de si en la reflexión sobre su especialidad, esto es, meditando sobre lo que hacen y también autorreflexionando sobre sí mismos, los candidatos se despegan del ámbito de lo positivamente apropiado, y son capaces de sobrevolarlo. (...) Queremos averiguar, en fin, en este examen si aquellos que como profesores de Enseñanza Media tienen sobre sí una buena parte de la responsabilidad sobre la evolución espiritual y real de Alemania son intelectuales o bien, como hace ya ochenta años los llamaba Ibsen, tan sólo meros especialistas. (p. 33)

Quizás pueda sorprender que a través de una serie de exámenes un grupo de personas constate si alguien se ha desprendido de su rama de especialización hasta ser capaz de considerarla críticamente, pero lo que queremos subrayar es

que la exigencia de tal ejercicio de reconsideración sobre el propio ámbito de conocimiento, en conjunción con asumir la responsabilidad de contribuir con la formación cultural de los habitantes de un país, resulta determinante no sólo al seleccionar quién puede ocupar un cargo como profesor y quién no, sino al distinguir entre intelectuales y entre meros especialistas.

Lo que señala Adorno a propósito de la finalidad del examen para obtener un lugar como profesor, muestra una unión estrecha entre la figura del profesor y su papel como intelectual, que no como especialista. Se trata de una unión que tiene lugar a partir de un ejercicio de reflexión sobre el ámbito de conocimiento en el que uno se desenvuelve y de autorreflexión sobre la labor de cada uno. Algunas líneas más adelante Adorno refuerza este vínculo del profesor como intelectual al caracterizar a la filosofía de manera más cercana a la labor de los intelectuales, en contraste con quienes sólo la conciben como un campo de saber especializado distanciado de lo que ocurre a su alrededor.

La filosofía sólo se satisface a sí misma allí donde es algo más que una especialidad. (...) Que uno sea o no un intelectual es algo que se manifiesta sobre todo en la relación que mantiene con su trabajo y con el todo social del que forma parte. Esta relación y no el ocuparse de ámbitos especializados como la epistemología, la ética o la misma historia de la filosofía es lo que constituye la esencia de la filosofía. (p. 34)

La relación que sostiene el intelectual entre su labor y el contexto en el que se inscribe, da a la filosofía un carácter de vitalidad, de apertura, lejos de aquellos que la limitan a un asunto de especialistas. Tal relación puede ser determinada como una relación reflexiva en la que el filósofo revisa críticamente su rama del saber hasta desprenderse de ella, o hasta "desbaratar con la reflexión (...) su convicción sobre lo que sabe de su disciplina" (Obiols, et al, s.f., párr. 50), así como su actividad en tal ámbito, teniendo en cuenta el contexto en el que desarrolla su labor.

Al trasladar esta relación reflexiva a la cuestión de la labor docente en el área de filosofía, tendremos que un profesor llevará a cabo un papel como intelectual, que

no como mero especialista, cuando reflexione críticamente sobre la filosofía y sobre su propia labor, considerando no sólo el espacio institucional en el que trabaja, sino a quiénes se dirige. De esta forma, queda establecido otro modo de caracterizar al profesor de filosofía y a la filosofía misma, distinto del <<filósofo especialista>> que limita su actividad filosófica al estudio de la filosofía, ese que en lugar de considerar a la labor docente como una oportunidad para reflexionar sobre su propio quehacer, ve en esta nada más que un momento para <<hablar de filosofía>>.

Lo que está detrás de la consideración del filósofo ya como especialista ya como intelectual es quizás un derivado de la distinción tan difundida entre <<hacer filosofía>> y <<enseñar filosofía>>, o entre <<filosofar>> y <<hablar de filosofía>>, pues hay quienes asumen -de manera semejante a la imagen descrita con Gilson- no sólo que la enseñanza es una distracción de la actividad filosófica o nada más que un medio para ganarse la vida, sino que hay una jerarquía entre hacer y enseñar filosofía, infravalorando lo segundo. Tales distinciones y sus implicaciones en la conceptualización de la enseñanza de la filosofía es el asunto que trataremos en el siguiente capítulo.

Referencias

Adorno, T. (1998). La filosofía y los profesores, en *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (pp. 31-48), Madrid: Morata.

Asociación para la Creación de Institutos de Investigación sobre la Enseñanza de la Filosofía. (2001). *Manifiesto por la enseñanza de la filosofía*. Recuperado el 29 de septiembre de 2014, de: <http://didactifilosofica.wordpress.com/2014/03/18/manifiesto-por-la-ensenanza-de-la-filosofia-en-francia/>

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Kohan, Walter. (2008). *Desafíos para pensar...la enseñanza de la filosofía*. En: Conferencia inaugural del VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía (Bogotá, Colombia). Recuperado el 22 de julio de 2014, de

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/article/viewFile/649/647

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

Obiols, G., Cerletti, A. y Ranovsky, A. (s.f.). *La enseñanza, el estudio y el aprendizaje filosófico en los textos de los filósofos: breve antología y algunas conclusiones*. (Ficha de cátedra). Recuperado el 03 de diciembre de 2014, de: <http://aulafilosofia.jimdo.com/app/download/6108543378/La+ense%C3%B1anza+de+la+filosofia.antol.doc?t=1338943953>

Conceptualizaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía

Como señalamos al inicio de este trabajo, el tema de la enseñanza y el aprendizaje no sólo de la filosofía, sino de las asignaturas filosóficas en el nivel medio superior, tiene como foco principal una dilucidación de los elementos que tienen lugar al hablar de una cosa y de la otra, así como de las relaciones que puedan presentarse entre esos elementos, con el fin de comprender lo que pasa con la filosofía en un contexto educativo. En este apartado, expondremos algunas ideas con las cuales pensar la enseñanza y el aprendizaje en asignaturas del área de filosofía: la primera de ellas corresponde al planteamiento del filósofo Guillermo Obiols, la segunda al filósofo Alejandro Cerletti y, por último, la que sustenta la investigación que se llevó a cabo al entrevistar a once estudiantes de una escuela de bachilleres.

Es importante aclarar que, por bien que hemos hablado de enseñanza y aprendizaje en asignaturas del área de la filosofía, en este trabajo no nos referiremos a las cinco que conforman el área de Humanidades de la educación media superior en México, en primer lugar, porque los autores que revisaremos a continuación teorizan sobre la enseñanza de la filosofía, que no de la lógica, de la ética, de la estética ni de la literatura; en segundo lugar, porque los estudiantes entrevistados, tan sólo habían cursado -al momento de la entrevista- un año de la asignatura de lógica y un semestre de la de filosofía, aun les quedaba por estudiar un semestre más de filosofía, así como uno de estética y uno de formación cívica y ética, respectivamente.

La propuesta con la que iniciaremos esta exposición, es la del filósofo argentino Guillermo Obiols, quien desarrolla su idea sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía a través de la disolución de la dicotomía aparente entre dos pares de términos, por un lado, filosofía y filosofar y, por el otro, hacer filosofía y enseñar filosofía. Para ello, hace una revisión del pensamiento de algunos filósofos clásicos y contemporáneos que han tocado tal tema -aunque sea de manera breve e indirecta- en alguna de sus obras.

Al hablar de <<aprendizaje de la filosofía>>, suele establecerse una distinción entre <<aprender filosofía>> y <<aprender a filosofar>>. Con respecto a lo primero, se equipara ese aprendizaje con el estudio de contenidos filosóficos bajo una perspectiva que aborde o los problemas clásicos de la filosofía, o las corrientes filosóficas principales, o un recorrido a lo largo de la historia de la filosofía. Mientras que, en relación a <<aprender a filosofar>>, se dice que lo que estarían recuperando los estudiantes en la clase de filosofía es una serie de habilidades, capacidades y actitudes con las cuales ejercitarían su capacidad de pensar por sí mismos.

Páramo (2011) sostiene que tanto lo segundo como lo primero es relevante, pero si se pusieran en una balanza ambos elementos termina siendo más importante lo segundo, sin exclusión de lo primero, ya que "La adquisición de las adecuadas técnicas de trabajo intelectual será el soporte sobre el que se asentará el aprendizaje filosófico" (p. 13). Pese a que la autora mencionada niega una exclusión entre estos elementos, parece conceder cierta prioridad a la posesión de habilidades o <<técnicas>> que favorece la filosofía, toda vez que servirán de base para el establecimiento de lo que ella llama <<el aprendizaje filosófico>>. Lo que podría leerse en ello, siguiendo con la distinción entre <<aprender filosofía>> o <<aprender a filosofar>>, es la determinación de un orden en el que el aprendizaje de habilidades antecede al aprendizaje de contenidos filosóficos.

En cambio, Obiols (2008) argumenta que hablar de <<aprendizaje filosófico>> conlleva la conjunción tanto del aprendizaje de contenidos propios de la filosofía, como de las habilidades, capacidades, hábitos y actitudes relacionadas con ella, sin priorizar ni uno ni otro. Si se diera más importancia a lo primero, el estudiante estaría más cerca de la figura de alguien que conoce el repertorio de problemas, corrientes o datos históricos sobre la filosofía sin apenas saber hacer algo con ese conocimiento, y si se hiciera hincapié en lo segundo, el aprendiz tendría a la mano un conjunto de habilidades con las cuales, por ejemplo, podría argumentar y

sostener una afirmación con el fin de satisfacer sus propios intereses, sin comprender que el ejercicio de tales habilidades ha sido la forma con la que los filósofos han llegado a aclarar cuestiones que desde tiempo atrás inquietan al pensamiento humano. Así, al hablar de <<aprendizaje filosófico>> no hay una escisión entre <<aprender a filosofar>> y <<aprender filosofía>>.

El 'aprendizaje filosófico' no puede dejar de ser integral, no puede dejar de incluir los textos, los conceptos, las teorías filosóficas y la filosofía, no menos que los procedimientos y las actitudes que se hallan en aquellos y en ésta. Sólo así el aprendizaje filosófico podrá ser auténticamente formativo. (p. 68)

De esta forma, queda desvanecido una dicotomía que suele establecerse al pensar el tema del aprendizaje de la filosofía. No obstante, queda algo que decir al hablar de la enseñanza de la filosofía. Como ya habíamos señalado en el capítulo anterior, una concepción sobre la enseñanza de la filosofía se caracteriza por considerarla como un medio para la subsistencia personal, pero que distrae de la auténtica actividad filosófica.

Obiols (2008) señala que esta visión que considera a la enseñanza de la filosofía como un <<mal menor>>, es propia de aquellos que no ven en ella nada más que un medio o una distracción, sino que piensan que al enseñar filosofía, por bien que no están <<haciendo filosofía>>, por lo menos están hablando de ella en las clases que imparten. Pero, además, enuncia un supuesto detrás de esta postura, a saber, que al enseñar filosofía no se filosofa ni se hace filosofía, pues aquello se asocia más con dictar o repetir algún contenido filosófico que con desarrollar una labor filosófica.

Nuestro filósofo avanza en el cuestionamiento de dicho supuesto al mostrar que tanto la enseñanza como el aprendizaje de la filosofía pueden formar parte de lo que se conoce como <<hacer filosofía>>, de tal manera que el profesor de filosofía estaría enseñándola al mismo tiempo que llevando a cabo una tarea filosófica, en tanto que

(...) plantea una cuestión filosófica, la problematiza, muestra los antecedentes, orienta bibliográficamente, presenta su propio trabajo sobre ella y los límites de

éste, invita al comentario y la discusión por parte de sus estudiantes, les plantea actividades de un grado variante y creciente, corrige sus producciones, estimula los intercambios entre ellos y, eventualmente, modifica total o parcialmente su propio planteo inicial. (2008, p. 77)

Sólo en estas condiciones podría hablarse de la enseñanza de la filosofía como una actividad filosófica y del profesor de filosofía como un filósofo integral, que no como un filósofo de tiempo parcial, pues en clases no es más que un mero repetidor. De este modo, la diferenciación entre <<hacer filosofía>> y <<enseñarla>>, así como la jerarquía de la primera con respecto a la segunda, queda desvanecida.

No hay ningún motivo para despreciar la práctica de la enseñanza de la filosofía ni para considerarla como el 'mal menor'. Por el contrario, la enseñanza de la filosofía puede ser un acto de producción filosófica. Enseñar filosofía no es sólo 'hablar', ni en la enseñanza de la filosofía habla sólo el profesor, sino que hay un diálogo con los estudiantes y con la filosofía misma. (Obiols, 2008, p. 77)

Con la perspectiva expuesta a partir del pensamiento de Obiols, hemos de resaltar el enfoque integral sobre el aprender y el enseñar filosofía con el que se desbaratan aquellos dualismos que se han convertido en un lugar común dentro de la filosofía, precisamente por no examinarlos con el rigor con el que los filósofos suelen tratar algunas otras cuestiones.

Sin embargo, encontramos otra conceptualización sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, la que revisaremos en las siguientes líneas corresponde a la del filósofo argentino Alejandro Cerletti. En el capítulo anterior, adelantamos algo sobre las ideas con las que este filósofo ha influido en el tema de la enseñanza de la filosofía al proponer algunos argumentos con los que podemos sostener que el tema que aquí nos convoca es un problema de índole filosófica.

En el análisis realizado por Cerletti (2008) sobre la enseñanza de la filosofía, también encontramos una distinción entre <<filosofar>> y <<filosofía>>, afirmando -sin embargo- que ambos se vinculan en una situación de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía. De acuerdo con este filósofo, en tal situación es

posible vislumbrar dos dimensiones, una <<objetiva>> y otra >>subjetiva>>. La primera hace referencia al material existente dedicado a la filosofía: tratados, libros, ensayos, comentarios, diccionarios, entre otras fuentes; en tanto que la segunda dimensión consiste en la labor de problematización que se lleva a cabo sobre lo primero. El entrelazamiento entre ambas dimensiones conlleva una enseñanza y un aprendizaje <<filosófico>>.

Que ambos aspectos estén entrelazados significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo, o aprendiz de filósofo, incide singularmente en *aquello que hay* de la filosofía. Podemos decir que, en sentido estricto, de eso se trata el *pensar*: intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía. (Cerletti, 2008, p. 33)

Si únicamente se atendiera la dimensión <<objetiva>> durante una clase de filosofía, tal enseñanza correspondería a una <<enseñanza tradicional de la filosofía>>, en tanto que se asemejaría a la enseñanza en la que el profesor incita a la repetición sin fomentar que los estudiantes piensen qué les dice el estudio de la filosofía sobre su mundo, que -en los términos que hemos planteado- conllevaría la figura del profesor <<especialista>>, que no del profesor <<intelectual o pensador>>. Las consecuencias en el aprendizaje dentro de un marco de enseñanza tradicional pueden ser reconocidas en el rechazo de los estudiantes hacia la filosofía y todo lo que se relacione con ella. Así, un escenario de enseñanza y de aprendizaje de la filosofía será <<filosófico>> en tanto que se halla presente el vínculo entre filosofía y filosofar.

Ahora bien, si preguntáramos a nuestro filósofo sobre la dualidad entre <<hacer filosofía>> y <<enseñar filosofía>> ¿qué nos diría al respecto? Seguramente nos invitaría o a resaltar o a deshacer tal división en función de cómo es la enseñanza de la filosofía que está puesta en juego, ya que si se tratara de una en la que el propósito principal fuera "(...) trasladar los saberes tradicionales de la filosofía, por mediación de un profesor, a un alumno" (Cerletti, 2008, p. 33), definitivamente no podría equipararse esa labor a la realización de una actividad filosófica. En última instancia, se estaría <<haciendo filosofía>> en una <<enseñanza filosófica>> que,

como ya explicamos, conjuntara el estudio de contenidos propios de la filosofía con la elaboración reflexiva sobre tal contenido en el contexto de los miembros de la clase, sólo en ese caso se identificaría <<hacer filosofía>> con <<enseñar filosofía>>.

En este apartado es relevante recordar que la enseñanza de la filosofía ha sido vista solamente tradicionalmente como un asunto de la didáctica o de la pedagogía y que, de acuerdo con Cerletti (2008), tal consideración tiene su origen en la presuposición de que, dentro de una clase de filosofía, hay una escisión entre lo que se enseña y el cómo se lleva a cabo tal enseñanza. De esta forma, se recurriría a la filosofía para proveer de un <<qué>> a la clase, mientras que la didáctica y la pedagogía intervendrían al momento de <<cómo>> enseñar ese contenido. Frente a eso, nuestro filósofo advierte que pensar que hay tal división en la enseñanza de la filosofía sería omitir las decisiones, posturas y determinaciones filosóficas que subyacen a toda enseñanza de esa disciplina.

No se puede enseñar filosofía desde ningún lado, en una aparente asepsia o neutralidad filosófica. Siempre se asume y se parte, explícita o implícitamente, de ciertas perspectivas o condiciones, que conviene dejar -y dejarse- en claro porque, en última instancia, y fundamentalmente, es lo que será 'aprendido por los alumnos'. (Cerletti, 2008, p. 21)

Lo que se enseña como filosofía y la forma de hacerlo no pueden ser elementos aislados, ni elaborados cada uno por separado, ya que se corre el riesgo de que tanto lo que se enseña durante una clase de filosofía, como la postura filosófica del docente, sea contradictorio con la manera de enseñarlo. Tan sólo imaginemos una clase en la que el profesor de filosofía defiende la importancia de la filosofía como una práctica que guía hacia la libertad intelectual, mientras que a los estudiantes les solicita repetir textualmente la información sobre cierto momento de la historia de la filosofía; o a aquel profesor que les dice a los estudiantes que es importante que <<piensen por sí mismos>>, mientras desacredita subrepticamente toda opinión que sea diferente a la suya.

Ante situaciones similares, es inútil que el docente se pronuncie explícitamente por una postura <<crítica>> sobre la filosofía, o por la aplicación de métodos pedagógicos y recursos didácticos <<vanguardistas e innovadores>>, si tales pronunciamientos no tienen efecto dentro de la clase de filosofía. A final de cuentas, "En cualquier caso 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, p. 19).

Lo que se esperaría es que durante las clases de filosofía el profesor o la profesora fuese consecuente con su concepción de la filosofía y con su enseñanza a lo largo del curso. Esto último es enunciado por Cerletti como la "(...) pertinencia filosófico-didáctica de coherencia entre lo que se asume que es filosofía y lo que se enseña en su nombre (...)" (2008, p. 23).

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. (...) lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza, si se deseara establecer alguna continuidad entre lo que se dice y lo que se hace en un curso. (Cerletti, 2008, p. 18-19)

Que la enseñanza mantenga una congruencia en los términos señalados, no es un fin en sí misma, sino una condición que posibilite un aprendizaje más completo e integral.

Sin duda, encontramos tanto en Obiols (2008) como en Cerletti (2008), un tejido conceptual sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía que nos hace comprender en qué condiciones podemos hablar de una enseñanza y de un aprendizaje <<filosófico>>, pues ni la sola repetición de contenidos filosóficos ni la mera adquisición de un conjunto de técnicas relacionadas con la filosofía, como la argumentativa, por ejemplo, llevaría a la realización de una actividad filosófica.

Pero sabemos que hay una diferencia entre lo que <<debería de ser>> y <<lo que es>>. Lo primero involucra la prescripción de alguna recomendación o medida para lograr ciertos objetivos, mientras que lo segundo conlleva lo que efectivamente tuvo o está teniendo lugar. En realidad, durante una clase de alguna

asignatura del área de filosofía, podría entrelazarse la confluencia de múltiples factores que llevan al profesor a organizar la clase bajo ciertos términos y no bajo otros. Consideramos que el profesor ocupa un lugar central, pues es quien plantea las condiciones básicas para que pueda llevarse a cabo una enseñanza y un aprendizaje filosófico o todo lo contrario.

a) Las conjeturas de esta investigación a la luz de investigaciones sobre la enseñanza de la lógica y de la filosofía, en el nivel medio superior

Como ya veíamos con Cerletti (2008), no es necesario que el profesor indique explícitamente qué postura sobre la filosofía o sobre la finalidad de esta disciplina en la enseñanza media superior le llevan a actuar de un modo y no de otro, pues a través del trabajo cotidiano tales ideas pueden entrelazarse.

Una fuente importante que nos informa sobre ese trabajo cotidiano, es el relato de los estudiantes de asignaturas del área de filosofía. Durante el intercambio que tuve con algunos de ellos, solían emitir comentarios sobre sus clases de filosofía o de lógica en los que referían alguna situación sobre el modo en que su profesor conducía las clases, incluyendo en su narración las ideas que ellos mismos tenían sobre la filosofía o sobre la lógica dentro del contexto escolar.

Inmersa yo misma en ese contexto, conjeturé a) que el papel del profesor en las clases es central, pues su quehacer es un referente asaz mencionado por los estudiantes al hablar de las clases de filosofía y b) que en los comentarios de los estudiantes había ideas sobre la disciplina filosófica de la que estuvieran hablando en ese momento (Lógica o Filosofía), pues para apoyar su narración sobre lo que habían vivido en sus clases recurrían a caracterizar a la filosofía o a la lógica de determinada manera. Tales conjeturas fueron elaboradas antes de decidirme por sistematizar las consideraciones de los estudiantes.

Sobre todo sopesaba la posibilidad de que los comentarios de los estudiantes fueran un fragmento de información sobre lo que ocurre en las clases de filosofía. De ser así, a través del relato de los estudiantes podía vislumbrarse que un profesor mantiene no sólo una postura con respecto a la filosofía o a la lógica (Cerletti, 2008), sino que esa postura está acompañada de una consideración sobre su labor como docente de esa asignatura. En otras palabras, las decisiones y las actividades que el profesor realiza durante las clases podría sobreentender una concepción de la disciplina filosófica (Lógica o Filosofía, según sea el caso), ejerciendo una influencia en lo que los estudiantes aprenden.

De modo que si la labor del profesor consiste en exponer a los estudiantes un conocimiento sobre la disciplina filosófica en cuestión, estaría llevando a cabo la transmisión de un patrimonio 'filosófico'. Así, la concepción implícita de la filosofía o de la lógica sería la de un conocimiento que puede y debe ser transmitido a las generaciones jóvenes. Pero, si la labor docente consiste en hacer que los estudiantes aprendan habilidades lógicas y/o filosóficas, entonces el profesor procuraría las situaciones más convenientes para que los estudiantes ejerciten tales habilidades con una disposición que apoye tal aprendizaje, por lo que la filosofía o la lógica sería un ámbito del conocimiento que provee las condiciones para desarrollar ciertas habilidades y actitudes. De otro modo, la labor docente podría consistir en desarrollar habilidades y actitudes filosóficas o lógicas en conjunción con el estudio ya sea de la historia de la filosofía, ya sea de temas propios de la lógica. La concepción de la filosofía o de la lógica que puede estar presente en esta perspectiva es la de una sistematización de ideas que guía el ejercicio del pensar por uno mismo, integrando habilidades como la de argumentar las propias opiniones, la de cuestionar aquello que se da por hecho en diferentes aspectos de la vida humana, así como actitudes como la de la apertura con atención al diálogo o la del respeto a pesar de las discrepancias en la forma de pensar.

Con tal de avanzar un paso más en la hipótesis presentada, decidí obtener información relevante al respecto. Podría suponerse que, dado el lugar central del profesor en todo esto, lo más conveniente sería preguntar a los profesores qué es -para él o ella- la filosofía o la lógica y cuál es su consideración con respecto al sentido principal de su labor como profesor de filosofía o de lógica, entre otras cuestiones, hasta organizar la enseñanza de la lógica o de la filosofía en esos términos, pero preguntar a los profesores podría llevarnos a escuchar enunciados que no correspondan a lo que en efecto sucede en el salón de clases.

Una muestra de ello es la investigación llevada a cabo por Harada (s. f.), durante el ciclo escolar 2007-2008. Con el fin de modificar los programas de Lógica de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se realizó durante ese período un "Seminario de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza" en el que, entre otras actividades, los profesores participantes respondieron un cuestionario con cinco secciones relativas a: la formación y actualización en temas de lógica, al dominio de la lógica establecida en el programa de la ENP, al grado de conocimiento y experiencia docente sobre los sistemas de bachillerato en la Zona Metropolitana de México, a la manera en que enseñan así como la concepción que tienen de sí mismos y a cómo trabajan realmente. En el análisis que presenta el investigador con respecto a la primer sección leemos

La mayoría de los profesores señala que cuenta con un 80% de dominio de la lógica formal moderna. Sin embargo, este dato contrasta fuertemente con el hecho que por otros medios, por ejemplo, los avances programáticos y los cursos de actualización, sabemos que muchos profesores de lógica de la ENP normalmente no abordan las dos últimas unidades del curso (dedicadas, precisamente a la lógica simbólica o matemática) no sólo por falta de tiempo sino, igualmente, por falta de dominio de ellas. (Harada, s.f., p. 3)

El autor continúa diciendo que de entre los profesores encuestados, sobre todo aquellos que tienen más de 20 años de trabajo docente, hay quienes muestran una "(...) clara conciencia de sus carencias, pero, al mismo tiempo, un miedo a hacerlas públicas (...)" (s.f., p. 3), según el autor la razón de ello radica en que desde décadas atrás esa lógica fue establecida en el programa de lógica de la ENP y se han ofrecido cursos a los profesores sobre la misma. En relación al resto

de los encuestados -señala Harada- por bien que dicen tener un conocimiento sobre la lógica informal, puede apreciarse que no es así, debido a que la vía por la que afirman haber obtenido tal conocimiento ha sido la asistencia a cursos en los que únicamente les han mencionado tal disciplina, pero no ha habido un tratamiento básico sobre esos temas, ni siquiera por parte del profesor. Lo anterior, ha ido formando en la mayoría de los profesores "(...) concepciones erróneas sobre casi todas las alternativas para enseñar a pensar." (s.f., p.3). Del total de los profesores encuestados, solamente algunos aceptaron haber tenido algún conocimiento sobre lógica formal e informal hasta el Seminario que se les ofrecía en ese momento.

De lo anterior, Harada (s.f.) extrae conclusiones que no son relevantes por ahora, como lo es el hecho de que los profesores a quienes encuestó tendían a afirmar cosas que no tenían efecto en el trabajo que se hacía con ellos en dicho Seminario. Cuáles sean los motivos detrás de la reacción de los profesores es algo en lo que no profundiza el autor. A final de cuentas, lo que nos interesa resaltar para los fines de este trabajo es que el cuestionamiento hacia los profesores queda postergado hasta idear situaciones que hagan una participación más <<honestas>> de su parte.

De acuerdo a mi propia experiencia en el trabajo con estudiantes de preparatoria, sus comentarios suelen manifestar con agudeza lo que ellos viven durante alguna clase, sin preocuparse de decir lo que sea <<políticamente correcto>>, a diferencia de las precauciones o reservas que un profesor tiende a mantener, como ya veíamos en la investigación presentada por Harada (s.f.). Así que otra vía que nos posibilitaría obtener información es la narración por parte de los estudiantes que hayan cursado algunas de ellas.

Una forma de constatar la agudeza y precisión con la que los estudiantes se expresan sobre sus clases de filosofía puede encontrarse en la investigación que hiciera Sanabria (s.f.) con estudiantes de primer año de la Universidad Pedagógica

y Tecnológica de Colombia. Dicha investigación tenía el propósito de ofrecer algunas ideas sobre la influencia de la enseñanza de la filosofía en la formación de los estudiantes de enseñanza básica secundaria. Se encuestó a 150 estudiantes de ingreso reciente y de facultades distintas. El punto central por el que se interrogó a los encuestados eran las clases de Filosofía en el bachillerato. Así, las variables que se tomaron en cuenta fueron: "el modelo pedagógico (...), la influencia de la Filosofía en la confrontación de saberes, los intereses y actitudes que despertó la Filosofía en el bachiller, los textos utilizados en la enseñanza de la Filosofía y la importancia de la Filosofía" (p. 21), este último a nivel personal e institucional.

Nos centraremos en el análisis de la información de algunas variables. Con respecto al modelo pedagógico, la autora distingue tres tipos de práctica escolarizada: por un lado, la enseñanza tradicional basada en la transmisión y reproducción del conocimiento, por otro, aquella en la que predominaba una postura facilista por parte del profesor en la que se podía emitir y aceptar cualquier opinión y, por último, una en la que la clase era vista como un espacio y un tiempo para analizar y reflexionar. La enseñanza tradicional es la que la mayoría de los estudiantes mencionó en la encuesta.

En relación a los intereses y actitudes que la Filosofía propició en los estudiantes, leemos

Algunos estudiantes encuestados señalan y critican a los maestros de Filosofía que no se preocuparon por lograr despertar motivación, interés por la lectura, la reflexión, el análisis y que llevaron a <<llegar a odiar la Filosofía y cuanto se relacione con ella>>. (Sanabria, s.f. p. 28)

Lo anterior, se enlaza con el 60% de estudiantes encuestados que consideran que la filosofía es medianamente importante, el 8% que niegan alguna importancia de la misma y 32% que aseguran que es importante. Entre las razones de la mediana importancia que tiene la Filosofía para la mayoría de los encuestados, está nuevamente 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" (p. 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 las clases de Filosofía era un espacio en el que podían reflexionar sobre situaciones actuales que les afectaban individual y socialmente.

A modo de conclusión, la autora exhorta a los profesores de Filosofía a replantear la forma en que llevan a cabo las clases, pues la Filosofía no puede quedar como un conocimiento privado o elitista, sino que el profesor debería encargarse de hacer cumplir la función crítica que tiene la Filosofía en todos los ámbitos de la vida humana.

La información recogida por Sanabria (s.f.) refleja el menosprecio generalizado hacia las clases de Filosofía en bachillerato, a través de opiniones puntuales por parte de estudiantes universitarios.

Lo que podemos encontrar en las dos investigaciones descritas es que tanto los profesores como los estudiantes pueden responder de manera diferente en una investigación sobre la enseñanza de la lógica y de la filosofía. Por un lado, una tendencia a elaborar respuestas que <<hablen bien>> del docente mismo, y por otro lado, un pronunciamiento de los estudiantes que <<clava el dedo en la llaga>> sobre la enseñanza recibida en el bachillerato. Eso es lo que en un inicio intentábamos resaltar al presentar estas investigaciones. Sin embargo, hay otras cuestiones importantes que vamos a señalar, entre ellas, 1) que ambas investigaciones tienen en común la utilización de la encuesta como estrategia de recolección de información y 2) que hay en las dos un interés por la situación de la enseñanza de la filosofía y de la lógica, en un contexto de educación media

superior, y una curiosidad por conocer la experiencia de profesores y estudiantes en ese contexto.

Con respecto a este trabajo, ambas investigaciones difieren en cuanto a la estrategia de obtención de la información, pero coinciden con el interés sobre la primera parte del segundo punto, mientras que en la segunda parte de ese punto, sólo encaja la investigación en la que se interroga a estudiantes. Aún así hay una diferencia notable, pues Sanabria (s.f.) encuestó a estudiantes que ya habían dejado atrás los estudios de bachillerato. En cambio, en este trabajo, se entrevistó a estudiantes que aún cursaban la preparatoria. En el siguiente capítulo, presentaremos las pautas metodológicas con las que guiamos el trabajo empírico.

Referencias

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Harada, E. (s.f.). *Experiencia docente y formación académica de los profesores de lógica en la ENP*. En: Tercer Foro de Investigación Educativa. Recuperado el 25 de mayo de 2014, de <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/2594?show=full>

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

Páramo, A. (2011). *¿Tiene sentido la enseñanza de la filosofía en el bachillerato?* *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1): 4-14. Recuperado el 24 de marzo de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632921>

Sanabria, D. (2012) *Algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía y su influencia en la formación del estudiante de enseñanza básica secundaria*. [En línea]. Recuperado el 06 de abril de 2015, de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/search/titles?searchPage=2#results

Directrices metodológicas

Esta investigación es una indagación no únicamente desde el diálogo con filósofos que han abordado la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía, sino también desde una conversación con algunos estudiantes de preparatoria sobre su experiencia al cursar un par de asignaturas del área de filosofía. Hasta ahora hemos revisado y analizado las argumentaciones realizadas por algunos filósofos que han reflexionado sobre el tema, pero en este apartado nos encaminamos a considerar las aportaciones de once jóvenes estudiantes con una edad promedio de 16.5 años, que cursaban el cuarto semestre de la preparatoria. Ambos grupos de interlocutores, filósofos y estudiantes de la materia en nivel medio superior, son importantes, pero tan diferentes que cada uno exige que se les escuche de un modo especial.

El cuestionamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje en esta área surgió, inicialmente, en el transcurso de mis prácticas profesionales dentro de la Escuela de Bachilleres, Plantel Sur, de la Universidad Autónoma de Querétaro y se agudizó mientras realizaba mi servicio social ahí mismo.

Los referentes teóricos que me acompañaban en ese entonces cobraron significado hasta que me encontré colaborando en algunas clases del área de filosofía. La exposición de Cerletti (2008) o de Obiols (2008), que presentamos con anterioridad, arrojaban luz sobre los términos en que sería deseable enfocar mi colaboración con estudiantes y profesores de filosofía, con el fin de propiciar una enseñanza y un aprendizaje <<filosóficos>>. Pero tales referentes no me decían algo sobre cómo interpretar la perspectiva que manifestaban los estudiantes acerca de su experiencia al cursar alguna asignatura del área de filosofía, ni tampoco yo tenía algo que decir al respecto. Paulatinamente fui ganando la confianza de algunos de ellos, propiciada quizás por mi papel intermedio entre profesor y estudiante de esa preparatoria, pues mi lugar ahí se caracterizaba por orientarlos en algunos temas de lógica o de filosofía, pero sin la autoridad de un profesor.

Los comentarios relacionados con las materias de lógica o de filosofía eran frecuentes en las pláticas informales que sostenía con algunos estudiantes. Esos comentarios iban desde lo aburrido que les parecían esas materias, a las que se veían o se vieron obligados a asistir a fin de no afectar su estado académico, hasta elogios al profesor y a lo interesante que era para ellos la materia de filosofía, pasando por algunas recomendaciones sobre el necesario equilibrio que debiera existir entre <<la opinión de los filósofos y la de uno mismo>> para que la filosofía dentro de la escuela resultara más <<atractiva>>.

Con el tiempo fui reconociendo en la diversidad de comentarios una fuente de experiencias y nociones sobre la filosofía y su enseñanza en el nivel medio superior que había sido descuidada, pero que podría ayudar a entenderla de un modo más completo en tanto que incluía la visión de uno de sus actores principales: los estudiantes mismos.

a) Enfoque etnográfico

Tenía la inquietud de sistematizar tales consideraciones, pero ¿cómo? Durante mi formación en la licenciatura en filosofía, se me había inculcado una predilección por el desarrollo de un tema a partir de la revisión de textos, un trabajo que se situaba la mayor parte del tiempo dentro de una biblioteca o en el salón de clases. No es común dentro de la reflexión filosófica llevar a cabo prácticas de investigación en las que el investigador tenga contacto con una realidad <<concreta y específica>>, pues las cuestiones de índole filosófica, por bien que en algunas ocasiones nazcan de situaciones reales y concretas, no suelen desarrollarse a partir de intercambios directos con los seres humanos que participen de esa realidad, sino desde un intercambio más bien <<teórico>> con otros que indagaron previo a nosotros una determinada cuestión.

Por supuesto que no ha de leerse lo anterior como una condena al trabajo intelectual, pues esa es la forma en la que podemos *dialogar* con quienes han hecho públicas sus reflexiones, reduciendo en la medida de lo posible la distancia del tiempo y del espacio. Una muestra de ese trabajo de intercambio teórico que confirma la usanza de la investigación filosófica creemos que puede ser encontrada en los capítulos anteriores.

No obstante, mi interés por indagar de una manera ordenada la visión de los estudiantes sobre la enseñanza de asignaturas filosóficas me llevaba a hacer algo más que investigar en escritos filosóficos. Quizás era el momento de tender otro tipo de diálogo con otro tipo de interlocutores, un momento en el que se volvía tan importante la lectura en una biblioteca, como la lectura de la perspectiva de los estudiantes de filosofía en bachillerato.

De ese modo, comencé a estudiar temas de investigación cualitativa que me explicaran cómo acercarme a mi objetivo de una manera confiable y válida. Lo que encontré fue que había todo una tradición de investigación que desconocía y que en el tiempo que me quedaba en la Escuela de Bachilleres no terminaría de revisar. Por fortuna, la orientación de un profesor agilizó mi acercamiento a ese otro ámbito del conocimiento distinto al filosófico y me adentró en el enfoque de investigación cualitativa denominado <<etnografía de la educación>>.

Me llevó un tiempo familiarizarme con algunos términos, así como con los métodos y las técnicas para la obtención y análisis de información con los cuales se suele proceder dentro de esta rama de la antropología, que también ha sido influida por los trabajos hechos en la psicología educativa y en la sociología educativa, llegando a ser caracterizada como una "(...) síntesis interdisciplinar emergente (...)" (Goetz y LeCompte, 1988, p. 43). Pero las dificultades sólo aumentaban, pues había múltiples visiones sobre ese enfoque y sobre cómo investigar dentro la etnografía de la educación, dándome la impresión de que para poder entender -aún a grandes rasgos- tenía que dominar de antemano un

abanico amplio de conocimientos sobre la investigación en las ciencias sociales; además, mi nula experiencia en una investigación bajo ese enfoque, hacían más incierta la forma en la que llevaría a cabo la sistematización de los comentarios de los estudiantes.

Sin embargo, en medio de la multiplicidad de visiones, la siguiente aclaró de manera importante mi concepción sobre la etnografía de la educación.

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41)

Principalmente, me daba cuenta de que investigar bajo ese enfoque exigía 1) una indagación de la perspectiva de los estudiantes sin perder de vista *todo* el contexto educativo y 2) un tratamiento de la información proporcionada por los estudiantes consistente en *describir* cómo viven los estudiantes de la Preparatoria Sur las clases del área de filosofía.

Con respecto al primer punto, es sabido que dentro de la filosofía se procura una visión holística sobre las cuestiones que uno investiga, pero ya en el ámbito concreto de una escuela como escenario complejo de investigación, era confuso saber qué cosas daban razón de todo el contexto y en base a qué criterios. Si bien mi investigación se centraba en los estudiantes, y de ellos a aquellos con quienes colaboraba en las asignaturas de Historia de la Filosofía, había otros aspectos de ese contexto que era importante tener en cuenta, tales como los profesores del área o los programas de estudios con los que se orientaban las clases.

En cuanto a la información relativa a los profesores, no hice contacto salvo con un par de ellos, de quienes supe que de toda la preparatoria eran los únicos con estudios profesionales en filosofía, el resto tenía estudios o en derecho, o en

psicología, o en historia, o en administración; al tratar de corroborar esa información en base a algún documento oficial, me encontré con que las políticas de la Universidad Autónoma de Querétaro impiden el acceso a estos, salvo una orden de alguna instancia superior; la otra opción era preguntarles a los profesores directamente, pero nunca lo intenté.

Con respecto a la información sobre los programas de las asignaturas del área de filosofía, encontré en la biblioteca de la preparatoria dos libros que contienen los programas de todas las materias que integran el Plan de Estudios de la Escuela de Bachilleres, uno de ellos incluye los programas del Plan de Estudios actual (2009) y el otro los del Plan de Estudios anterior (2003). Sin embargo, constantemente me asaltaba la duda de si esa información era suficiente para afirmar que podía analizar los resultados de la investigación a la luz de todo el contexto educativo.

En relación al segundo punto sobre las exigencias de una investigación bajo el enfoque mencionado, por bien que el propósito de la etnografía educativa es brindar datos descriptivos sobre las creencias, las actividades o el contexto de los estudiantes, no era de mi interés ofrecer tal informe descriptivo, sino sistematizar la perspectiva de los estudiantes sobre las clases de filosofía, a fin de elaborar una conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía más amplia, una que considerara la perspectiva de los estudiantes mismos.

Posteriormente encontré que mi interés por esa *otra* perspectiva tenía un correlato dentro de la investigación educativa. Según Sandín (2003), Bartolomé ya había afirmado en un discurso pronunciado en el año 2000 y titulado *Hacia dónde va la investigación educativa*, la importancia de tomar en cuenta las expresiones de quienes forman parte del <<proceso de investigación>>.

Desde un enfoque social, la incorporación y punto de vista de las personas participantes al propio proceso de investigación es fundamental. La utilización de estrategias de recogida de información que den la 'voz' a diversos grupos y personas constituye un elemento fundamental. (p. 25)

Ese interés ha llevado a la investigación educativa, que asume un enfoque social, a retomar estrategias de obtención de información que incluyan las consideraciones de los protagonistas del contexto a investigar. Una de esas estrategias es la llamada <<entrevista en profundidad>>. Así, vislumbré en lo anterior, una pieza clave para la indagación sistemática de los comentarios de los estudiantes. Elegí como medio de obtención de información el de <<entrevista guiada>>, en tanto que los temas serían planteados por mí previo a la conversación, además de que habría una flexibilidad en cuanto a la secuencia y a la formulación de las preguntas, de acuerdo a la situación específica que se generara con el entrevistado (Schumacher y Mcmillan, 2005, p. 458).

Principalmente, me propuse recabar información sobre lo que cotidianamente hacían tanto los estudiantes como los profesores en asignaturas del área de filosofía y sobre las ideas que tenían los estudiantes en relación a la filosofía o a la lógica. Así, las preguntas formuladas fueron sobre su experiencia y sus opiniones con respecto a la filosofía o a la lógica (Schumacher y Mcmillan, 2005, p. 461).

Así mismo, es relevante subrayar el carácter exploratorio de esta investigación. Acorde con Schumacher y Mcmillan (2005) "Los estudios exploratorios examinan, a menudo, fenómenos que no han sido estudiados con anterioridad. (...). Algunos estudios exploratorios desarrollan teoría." (p. 118). Así, la novedad de este trabajo, como ya se adelantó, consiste en la realización de entrevistas a algunos estudiantes de preparatoria mientras cursaban el segundo curso de la asignatura de <<Historia de la filosofía>>, pero que ya habían tenido un año de la asignatura de <<Lógica>>; con el fin de brindar elementos para una conceptualización de la enseñanza de asignaturas filosóficas que incluya la reconstrucción de esas perspectivas.

b) Enfoque hermenéutico-filosófico

Con respecto a la participación de los estudiantes, transcribí la totalidad de las entrevistas y obtuve como producto final un texto. Al intentar analizar cada respuesta a través de la identificación de recurrencias y excepciones y, posteriormente, elaborar categorías que las englobaran, noté que detrás de ese trabajo estaba una consideración del texto como un conjunto de proposiciones analizables y reducibles a compartimentos abstractos que facilita el manejo de la información, pero que de esa forma le quitaba algo así como *vida* o *dinamismo* a la voz transcrita de los estudiantes. Con esto último no quiero hacer referencia a una perspectiva vitalista del texto, sino al cuestionamiento de si era posible trabajar con el texto de otra forma, en la que se escuchara algo más que el eco de un análisis a partir de codificaciones de la información que constataran o invalidaran la hipótesis de esta investigación.

Una propuesta de comprensión integral entre el texto de las entrevistas y la hipótesis de esta investigación, la encuentro en la hermenéutica filosófica desarrollada, durante el siglo pasado, por Hans Georg Gadamer. En su empresa por esclarecer la estructura hermenéutica de la comprensión ya en una conversación ya en un texto, Gadamer nos dice

Si intentamos considerar el fenómeno hermenéutico según el modelo de la conversación que tiene lugar entre dos personas, entre estas dos situaciones en apariencia tan distintas como son la comprensión de un texto y el ponerse de acuerdo en una conversación hay un aspecto común fundamental: que toda comprensión y todo acuerdo tienen presente alguna cosa que uno tiene ante sí. Igual que uno se pone de acuerdo con su interlocutor sobre una cosa, también el intérprete comprende la cosa que le dice su texto. (1993, p. 457)

Si el acuerdo o la comprensión se lleva a cabo, según la condición como interlocutor o como intérprete, teniendo <<ante sí>> a una persona o a un texto, esto es, participando *con* ellos, difícilmente se podrá decir que algo se ha comprendido si se habla desde la unilateralidad de las propias opiniones, omitiendo al interlocutor o al texto mismo. De aquí que el primer carácter hermenéutico a retomar en el ejercicio de interpretación de las entrevistas con los

estudiantes sea *asegurar una comprensión balanceando las consideraciones propias con el texto*. Pero ¿cómo se logra un equilibrio entre las hipótesis del intérprete y el texto mismo? ¿De qué forma se relaciona el intérprete con el texto que busca comprender?

El vínculo entre texto e intérprete, como ya adelantamos, es inevitable en el proceso de comprensión.

En el caso de los textos se trata de <<manifestaciones vitales fijadas duraderamente>>, que deben ser entendidas, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, del intérprete. Sólo por él se convierten los signos escritos de nuevo en sentido. (Gadamer, 1993, p. 466)

La comprensión de un texto es una situación hermenéutica que se caracteriza en cuanto que el texto, para hacerse escuchar, requiere del intérprete. De forma que el texto es actualizado en su temática debido a la labor del intérprete. Por eso, no se hablaría de comprensión si se identificara al texto con un bloque intocable de enunciados, entendido como-algo con independencia de quien lo interpreta. En el proceso de comprender un texto tienen lugar las consideraciones de quien lo trabaja.

La referencia del texto no se puede comparar según esto con un punto de vista fijo, inamovible y obstinado, que sólo planteara al que intenta comprenderlo la cuestión única de cómo ha podido llegar el otro a una opinión tan absurda. (...) Lo que uno entiende es que *está comprendiendo el texto mismo*. Pero esto quiere decir que en la resurrección del sentido del texto se encuentran ya siempre implicadas las ideas propias del intérprete. El horizonte de éste resulta de este modo siempre determinante, pero tampoco él puede entenderse a su vez como un punto de vista propio que se mantiene o impone, sino más bien como una opinión y posibilidad que uno pone en juego y que ayudará a apropiarse de verdad lo que dice el texto. (Gadamer, 1993, p. 467)

Gadamer llama a esto último "fusión de horizontes", porque quien busca comprender se relaciona de tal modo con el texto que rechaza, por una parte, la noción de este como un cúmulo inalterable de proposiciones y, por otra, desecha la concepción de las opiniones propias como una serie de consideraciones que se conservan y dominan al texto. En su lugar, el intérprete recupera determinado sentido del texto *poniendo en juego* sus hipótesis, *dinamizando* cada vez las

concepciones propias con el texto mismo. De esta manera destacamos el segundo carácter hermenéutico a tener en cuenta en el trabajo interpretativo de las entrevistas, la idea sobre el texto como algo fijo se modifica, así como la presunción de encontrar en este nada más que referencias a dilucidaciones parciales del intérprete, no es el caso en el que por un lado esté el texto mismo y por otro las opiniones sobre este, pues *el proceso de comprensión se desenvuelve en un continuo intercambio de elementos provenientes tanto de las hipótesis del intérprete como del texto.*

Un peligro en el proceso de comprensión delineado hasta el momento es que quien interpreta un texto *haga decir* al texto las cosas que el intérprete quiere que diga, justificando tal acción como el producto de un total acuerdo con el texto. En este caso, no estaríamos hablando de una comprensión a partir de la hermenéutica filosófica, ya que la opinión del intérprete tiene el rasgo de una opinión que impera, mas no de una opinión que posibilita una apertura a lo que dice el texto. En palabras de Gadamer

El que intenta comprender un texto está dispuesto a dejar que el texto le diga algo. (...) Pero tal receptividad no supone la <<neutralidad>> ni la autocensura, sino que implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios. Es preciso percatarse de las propias prevenciones para que el texto mismo aparezca en su alteridad y haga valer su verdad real contra la propia opinión. (1992, p. 66)

Trabajar con las propias opiniones, presupuestos o prejuicios nos sitúa en una posición en la que podamos entender lo otro que es el texto. Por bien que lo que el texto dice, lo dice a través de la labor del intérprete, eso no significa que se conviertan en un mismo discurso, en un monólogo, pues el que interpreta dialoga con el texto. Así, quien interpreta trabaja tanto con el texto como con sus propias consideraciones. En este sentido, Gadamer indica

La hermenéutica es filosofía porque no puede limitarse a ser el arte de entender las opiniones de otro. La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la verdad propia. (1992, p. 117)

Dar cabida a la comprensión filosófica es posibilitar un encuentro entre intérprete y texto, a través del cuestionamiento de las hipótesis de quien interpreta. *Poner en juego* o *dinamizar* las opiniones propias con el texto no es únicamente trabajar sobre el texto, sino también someter aquellas a crítica. De aquí se desprende nuestro tercer carácter hermenéutico a considerar en la labor de interpretación de las entrevistas: *la comprensión del texto conlleva la autocrítica de las propias hipótesis*. Cabe resaltar que tal autocrítica no implica la supresión de las consideraciones del intérprete, pues la negación de los presupuestos con los que partimos al momento de leer un texto, en lugar de acercarnos a este, nos alejarían.

El que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas. Por eso es deber permanente de la comprensión elaborar los esquemas correctos y adecuados, es decir, aventurar hipótesis que habrá que contrastar <<con las cosas>>. No hay aquí otra <<objetividad>> que la de la elaboración de la opinión previa para contrastarla. Tiene su sentido afirmar que el intérprete no aborda el <<texto>> desde su instalación en el juicio previo; más bien pone expresamente a prueba el prejuicio en que está instalado, esto es, pone a prueba su origen y validez. (Gadamer, 1992, p.66)

Fingir que se trabaja un texto desde una posición objetiva o neutral sería omitir lo que uno supone y visualiza por adelantado sobre aquel, lo que implicaría una comprensión artificial o poco esclarecedora. En cambio, reconocer y hacer explícitas nuestras consideraciones con respecto al texto nos obliga a determinar de dónde provienen y qué tan validas son. En esto radica la "objetividad" del proceso de comprensión.

Hasta aquí hemos recogido de la hermenéutica filosófica gadameriana tres elementos con los que interpretaremos el texto de las entrevistas: a) el balance de opiniones entre intérprete y texto, b) la consideración de la estrecha vinculación entre ambos así como c) el trabajo de cuestionamiento hacia las propias hipótesis. Además, advertíamos que uno de los peligros con los que puede tropezar la comprensión hermenéutica es la imposición de las opiniones de quien interpreta sobre el texto. Sin duda, hay otros obstáculos con los que podríamos encontrarnos

en el proceso si no tenemos claro los ejes con los que habremos de estructurar nuestra interpretación. Esto lo reconocía bien Gadamer quien, al describir la propuesta de interpretación comprensiva que hiciera el filósofo Martin Heidegger en *Ser y tiempo*, advierte

Toda interpretación correcta debe guardarse de la arbitrariedad de las ocurrencias y de la limitación de los hábitos mentales inadvertidos, y se fijará en <<las cosas mismas>>. (...) Porque es preciso fijar la mirada frente a cualquier desviación que acecha siempre al intérprete desde su propia posición. (1992, p. 65)

Por bien que el intérprete no puede hacer a un lado las consideraciones con las que realiza la comprensión de un texto, es importante no perder de vista que tan sólo son las consideraciones de uno mismo, pero que -en tanto posibilitan la comprensión del texto- son también el acceso a otras consideraciones. Ahí radica la importancia de mantenernos vigilantes con respecto a ellas a lo largo del proceso de comprensión.

En relación al término <<las cosas mismas>>, Gadamer aclaró su significado cuando le interrogaron sobre ese término en una entrevista que le hiciera Jean Grondin en el año de 1996

Hay que tener ideas claras de lo que <<las cosas>> significan realmente. La cosa es siempre la cosa debatida. (...). Los juicios preconcebidos, en virtud de los cuales uno juzga, no son conscientes para nosotros, ni mucho menos. Por eso, la cosa es siempre la cosa debatida. Aquello sobre lo que se disputa, cuando uno se refiere a la cosa, es el pensamiento imaginado y lo que se trata es de defender la alteridad. Hacia esta finalidad tiende especialmente el que tú y yo discutamos en una conversación. Pues lo que interesa es que el otro, desde los juicios preconcebidos que son inconscientes para él, participe también en la conversación. (2001, p. 369-370)

En esta afirmación encontramos de nueva cuenta el vínculo entre las ideas del intérprete y lo que el texto dice; para llegar a discutir sobre el asunto en cuestión, el intérprete ha de mantener una apertura a lo que el texto tiene por decir.

Una vez que han sido descritas las recomendaciones que han de tomarse en cuenta a lo largo de una labor interpretativa, retomaremos la observación que

hiciera Gadamer a la circularidad del proceso de comprensión esclarecido por Heidegger, en donde leemos en unas cuantas líneas las fases principales que completan ese proceso

El que intenta comprender un texto hace siempre un proyecto. Anticipa un sentido del conjunto una vez que aparece un primer sentido en el texto. Este primer sentido se manifiesta a su vez porque leemos ya el texto con ciertas expectativas sobre un determinado sentido. La comprensión del texto consiste en la elaboración de tal proyecto, siempre sujeto a revisión como resultado de una profundización del sentido. (1992, p. 65)

Las expectativas sobre el sentido del texto surgen de algún elemento que es interpretado, a su vez, en base a la visión general del texto, abierta a reconsideraciones cada vez más profundas. Precisamente en tales condiciones del proceso de comprensión el intérprete ha de permanecer alerta a sus propias consideraciones, al mismo tiempo que enfoca su atención a "las cosas mismas". Así, el trabajo hermenéutico en lugar de ser una vía para validar cualquier interpretación, es una propuesta de comprensión que insta a una labor de cuestionamiento de las propias preconcepciones o juicios previos, a fin de fijar la atención a lo que el texto dice.

c) Precauciones de método

Al llevar a cabo una investigación en la que la fuente de información es el relato de las personas sobre lo que viven o vivieron en algún momento y sobre lo que piensan en relación a su propio aprendizaje y al lugar que puede tener la filosofía o la lógica en un contexto tanto educativo como social, es importante mantener una atención permanente tanto a la consideración sobre el grado de realidad que puede hallarse en el relato de los entrevistados, como a la visión del conocimiento generado, además de las precauciones establecidas a partir de la hermenéutica filosófica de las que hablamos en el apartado anterior.

En cuanto al grado de realidad en el relato de los entrevistados, el investigador no puede perder de vista que está analizando <<representaciones>> de los

participantes que le llevan a tener una idea de lo que pasó, mas no a saber <<lo que es>> o <<lo que pasó>> efectivamente. En este sentido, cabe mencionar la propuesta teórica sobre <<teorías implícitas>>, estructurada a través del análisis de varias investigaciones sobre concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

Esta propuesta diferencia las representaciones explícitas de las representaciones implícitas, aquellas son conocimientos declarativos de los que el entrevistado puede dar razón, mientras que estas son concepciones que obedecen a principios de las que el entrevistado no es consciente. "Muchas veces el conocimiento al que podemos acceder es sólo la punta del iceberg bajo el que navegan buena parte de nuestros supuestos y creencias implícitas sobre el mundo" (Pozo, et al, s. f., p. 119).

De acuerdo con Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (s.f.), tanto el hacer como el decir de profesores y estudiantes en un contexto educativo están apoyados en una serie de creencias o supuestos implícitos, que dan lugar a lo que estos investigadores llaman <<representaciones implícitas>>. Según este enfoque, las representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje han sido obtenidas "(...) de forma implícita, no consciente, sin pretenderlo, como consecuencia de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones." (Pozo, et al, s. f., p. 101). Además, están basadas en principios generales ordenados en determinaciones epistemológicas, ontológicas y conceptuales, desde los cuales se interpreta el contexto educativo sin que el entrevistado sea consciente de ellas la mayor parte del tiempo. Tales representaciones pueden ser consideradas como <<teorías>>, ya que "(...) son representaciones organizadas por ciertos principios que les dan cohesión y organización (...)" (Pozo, et al, s. f., p. 115).

Si al hacer entrevistas podemos encontrarnos tanto con representaciones explícitas, como con representaciones implícitas, sería absurdo asumir que el relato de los participantes es una copia que da información sobre el objeto a

investigar tal cual es. Pero tampoco se niega la posibilidad de obtener conocimiento por parte de quienes participan en determinado contexto. Lo que hay que tener en cuenta es que trabajamos con representaciones de las que el propio entrevistado puede ser o no consciente.

El segundo aspecto que hay que tener en cuenta es el de la perspectiva del investigador hacia la información sistematizada. De acuerdo con Kvale (2011), el investigador que realiza entrevistas ha de mantener una distancia profesional entre sí mismo y los entrevistados, con el fin de sostener una "(...) perspectiva crítica del conocimiento producido (...)" (p.). De lo contrario estaría informando e interpretando todo desde la visión de los entrevistados, sometiendo la capacidad de interpretación del investigador a la de los entrevistados.

En este último apartado hemos explicitado algunas precauciones que son adecuadas al considerar el relato de los entrevistados. En el siguiente capítulo, expondremos el análisis de las entrevistas realizadas lo que, a su vez, nos permitirá delinear algunos aspectos de una conceptualización sobre la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas filosóficas, acorde a las conjeturas presentadas a lo largo de este trabajo.

Referencias

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (Traductores Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Salamanca, España: Sígueme.

------(1992). Sobre el círculo de la comprensión. En *Verdad y Método II* (pp. 63-70). (Traductor Manuel Olasagasti). Salamanca, España: Sígueme, 1992. 6° ed.

------(1992). Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica. En *Verdad y Método II* (pp. 95-118). (Traductor Manuel Olasagasti). Salamanca, España: Sígueme. 6° ed.

------(2001). Diálogo donde se pasa revista a toda la obra de Gadamer y se da fe de su recepción histórica. En *Antología* (pp. 363- 382). (Traductores Constantino Ruiz-Garrido y Manuel Olasagasti). Salamanca, España: Sígueme.

Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.

Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata/Colofón.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M. & de la Cruz, M. (s .f.). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. [Versión electrónica]. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Recuperado el 20 de marzo de 2015, de: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/2-las-teorias-implicitas-sobre-el-proceso-de-aprendizaje-y-enseñanza.pdf>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Schumacher, S. & Mcmillan, J. (2005). *Investigación educativa, una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Análisis de las entrevistas y resultados

La recopilación de la información que se muestra a continuación, se realizó entre enero y marzo de 2014 en el plantel sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ. Participaron once estudiantes de cuarto semestre, quienes habían cursado las asignaturas de Lógica I y Lógica II y de Filosofía I, en ese momento una de las asignaturas a las que asistían era a la de Filosofía II. Participaron tres mujeres y ocho hombres, con una edad promedio de 16.5 años. La participación de los estudiantes fue voluntaria, visité dos salones de cuarto semestre explicando la naturaleza de la investigación y únicamente participaron aquellos que estuvieron interesados.

Se conserva el registro auditivo, así como notas y observaciones de cada una de las entrevistas.

Antes de iniciar con la entrevista se le indicaba al estudiante que dentro del área de filosofía de su plan de estudios estaban las materias de Lógica (I y II), Filosofía (I y II), Estética y Formación Cívica y Ética, luego se le solicitaba que escogiera alguna de esas materias para abordar su experiencia al entrevistarlo. Dado que se trataba de estudiantes de cuarto semestre, las asignaturas de Estética y de Formación Cívica y Ética quedaban descartadas de las entrevistas en tanto que corresponden a materias de quinto y sexto semestre, respectivamente.

La distribución de las entrevistas sobre cada asignatura fue del siguiente modo: seis estudiantes escogieron hablar de su experiencia en la asignatura de Filosofía, la mitad de ellos se enfocó a la de Filosofía I y la otra mitad a la de Filosofía II; y cinco estudiantes prefirieron hablar de la asignatura de Lógica, de ellos cuatro se centraron en Lógica II y uno en Lógica I. Hacemos tal distinción de las materias ya que, de acuerdo a los Programas Educativos de cada asignatura mencionada, hay diferencias en el contenido de las dos asignaturas de Lógica, lo mismo que con las de Filosofía. Brevemente diremos que la de Lógica I está dirigida a temas de lógica formal, mientras que la de Lógica II trata de temas sobre la metodología de

la investigación. Con respecto a las de Filosofía, en el primer curso se aborda la historia de la filosofía desde la antigüedad hasta el renacimiento, mientras que el segundo curso se orienta a la historia de la filosofía desde la modernidad hasta la época contemporánea (Programas de Estudios de la Escuela de Bachilleres, p. 23-29 y 119-124).

Sin embargo, algunos estudiantes hablaban de asignaturas anteriores o posteriores a la que habían elegido, para hacer notar alguna diferencia entre unas clases y otras en el área de filosofía.

El guión de entrevista fue dividido en dos grandes bloques, uno de ellos tiene como interrogante principal saber cómo fue la clase del área de filosofía de la que el estudiante prefería hablar, y el otro bloque indagaba en torno a qué ideas tenía él o ella ya sobre la filosofía, ya sobre la lógica. Además, de cada bloque se derivaban preguntas que daban razón de esas dos preguntas centrales.

Del primer bloque, las respuestas de los estudiantes se organizaron en los siguientes aspectos: la labor del profesor, la disposición tanto de sus compañeros de grupo como de otros salones en relación a la clase en cuestión, lo que platicaba en casa sobre esa clase, los momentos que más le gustaban de esa clase y en qué medida participaba, así como la relación de los temas de esa clase con otras materias.

En el segundo bloque, están incluidas las respuestas en cuanto a qué atributos consideraría para seleccionar a un profesor que esté al frente de esa asignatura, a si antes de tener esa clase había oído hablar de la filosofía o de la lógica y si le había interesado o no, a si recomendaría que se abriera la materia en planes de estudio de preparatorias en las que no lo está, así como en secundarias y primarias, y a si estaría de acuerdo con que se ofrecieran cursos, talleres, pláticas, entre otras actividades, sobre la filosofía o la lógica en espacios públicos (jardines, plazas o centros culturales). Cada uno de esos cuestionamientos fue acompañado

de una justificación que manifestaba la perspectiva del estudiante sobre la filosofía o la lógica, abarcando tanto la dimensión escolar como otras dimensiones.

En ambos bloques la diversidad de perspectivas, opiniones y comentarios es especial. Los jóvenes tienen una forma de expresarse que invita a ser escuchada detenidamente, antes que a valorarla como acertada o equivocada.

Comenzando por lo dicho en relación al primer bloque, hubo estudiantes que afirmaban que su profesor usualmente les hacía preguntas, les contaba anécdotas, les exhortaba a participar con sus opiniones al momento de explicar algún tema, a fin de relacionarlo con situaciones de la vida cotidiana. En estas clases solían ver películas o documentales y comentarlas posteriormente en una plenaria. El material que utilizaban en clase era una antología elaborada por el profesor mismo y textos de algún filósofo que estuvieran estudiando en ese momento, lo que luego les era de ayuda en materias tanto de ciencias sociales como de ciencias naturales. Estos estudiantes también afirman que frente a esa forma de trabajar del profesor, había compañeros que participaban frecuentemente en la clase y mostraban un gusto especial por ella, al punto de hablar de los temas que habían visto aún en momentos ajenos a la clase. Aunque en algunas ocasiones el estudiante entrevistado dice que no participaba en temas en los que no se sentía <<seguro>>, lo que no dejaba de expresar era un interés por los temas de la clase y por los debates que se suscitaban entre sus compañeros durante la misma. Con respecto a sus compañeros de otros salones sostiene que, en algunas ocasiones, veían que otros profesores les exigían que memorizaran fechas de nacimiento de los filósofos, nombres completos y características de distintas corrientes filosóficas, al grado de verlos muy presionados en períodos de exámenes, mientras que otros compañeros al hablar de algún tema de la clase parecía que <<o no entendían tal cual el tema o lo cambiaban mucho>>. En cambio, para los compañeros de grupo de los estudiantes que concuerdan con este tipo de representación, la materia era un espacio de <<expresión>>.

Los estudiantes que coinciden en estas observaciones, aseguran que en su casa suponían, por ejemplo, que la filosofía niega la existencia de dios, pero que en la medida en que platicaban en casa sobre su clase de filosofía sus familiares podían ver que <<la filosofía no niega a Dios, que es más abierta>>, también hay quienes sostienen que en su casa se mostraban interesados a lo que los estudiantes les compartían sobre la clase. La asignatura de la que más se habló en estos términos fue la de Filosofía II, seguida de Filosofía I y de Lógica II.

Por otro lado, hubo estudiantes que sostenían que la labor del profesor se basaba únicamente en la lectura de un manual de filosofía y en la elaboración de resúmenes y cuestionarios que, por cierto, siempre tenían el mismo modelo de preguntas, aun tratándose de filósofos diferentes. Para estos estudiantes, era un desperdicio de tiempo entrar a clases, pues el profesor repetía lo mismo que se podía leer en el manual. Así que optaron por leer por su cuenta en las tardes, en su casa. Con respecto a su propia participación, algunos aseguran que al principio del curso sí participaban en clases, pero que dejaron de hacerlo al darse cuenta de lo <<mecánico y repetitiva>> que era la clase. Si sus compañeros llegaban a participar en clase, afirman, era para que el profesor los notara y obtuvieran una buena calificación. Estos estudiantes decían sentirse decepcionados de la clase, máxime cuando veían que compañeros de otros salones estudiaban los temas con más interés y orientación por parte del profesor.

De estos estudiantes, ninguno dijo haber comentado sobre alguna cosa de la clase en casa. Y tan sólo uno consideró que al ser una clase <<tan teórica>> podría tener relación con la materia de historia, pero agregó que ya para ese momento no tenían esa clase. La asignatura de la que hablaron estos estudiantes es la de Filosofía II.

Por último, algunos estudiantes afirman que durante las clases el profesor solía o hablar de temas distintos a la materia o poner a los estudiantes a exponer a lo largo del semestre los temas del programa que, desde su perspectiva, el profesor o bien no conocía, o bien no sabía explicar. Entre los compañeros de clase de

estos estudiantes, era común decir, en un caso, que tenían <<dos materias de historia>>, pues el profesor se centraba en hablarles de pueblos antiguos que habitaron en Mesoamérica, justificando tal decisión diciéndoles que la lógica que les enseñaba era una lógica <<más práctica>>, que no seguía el programa <<porque no era una profesora cuadrada>> y que <<la lógica que enseñaba era mucho mejor que la del programa>>; mientras que, en otro caso, los estudiantes optaban por <<echar relajo>> o dormir en clase. Uno de estos estudiantes asegura que ha escuchado que el profesor continúa con la misma forma de trabajo en clases, otros niegan hablar de esa clase con compañeros de otros grupos.

En cuanto a lo que comentan en casa, tan sólo uno dijo que sus papás le motivan a buscar información por su cuenta, ya sea en libros o en internet, para contrarrestar los efectos negativos de esa clase en el estudiante, tales como: flojera, fastidio e inasistencia; el resto negó hablar de eso en casa.

En relación al segundo bloque, todos los estudiantes coincidieron en que el profesor que esté a cargo de una asignatura del área de filosofía debería conocer sobre la materia y sobre los temas, con la suficiente profundidad hasta <<hacer de la materia algo suyo>>, además, debería: <<inspirar a investigar>>, <<estar preparado para enseñar>>, <<saber impartir la clase>>, <<saber tener una dinámica con el grupo y conocerse con el grupo>>, <<estar dispuesto a dialogar>>, <<fomentar el hábito de leer>>, <<saber expresarse, ser claro y conciso en los temas>>, <<causar interés hacia los temas>>, <<tener experiencia para ver que eso que está enseñando es correcto>>, <<saber defender sus ideas>>, <<saber qué dar, dar ejemplos de cómo se aplica [lo que se ve en clases] en la vida cotidiana>>, <<saber motivar e inspirar a los alumnos, hablarles con emoción>>. Entre las actitudes más mencionadas se encuentran las siguientes: <<que confíe en lo que sabe y va a enseñar>>, <<que acepte cuando no sabe algo>>, <<que sea comprometido, tolerante y respetuoso>>, <<que no fuerce a que piensen como él>>, <<que no solamente le interese llegar a dar clase y ya, sino que se preocupe por lo que le pasa a los alumnos>>. Entre esos comentarios

hubo dos que saltan a la vista, debido a la semejanza que mantienen con las perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje filosóficos que revisamos en capítulos anteriores, uno de ellos es <<Más allá de ser maestro en sí, que sean ahora sí que filósofos>> y el otro es

<<Pero que fuera filósofo, o sea que no sea alguien de ciencias sociales porque me imagino que hay una gran diferencia, no tiene los mismos conocimientos que un filósofo. Alguien que no haya estudiado filosofía podría ser muy cerrado a lo que va leyendo, en cambio un filósofo tiene distintos puntos de vista, no se cierra a lo del libro y punto, está dispuesto a dialogar y hasta a cambiar sus ideas>>.

Ese matiz del profesor como filósofo fue establecido por ellos mismos, así como la distinción entre filósofos y científicos sociales que se lee en este comentario.

En cuanto a si habían escuchado hablar de la filosofía o de la lógica con anterioridad y si había sido de su interés, algunos dijeron que les parecía aburrido <<eso de los griegos>> y, con respecto a la lógica, uno de ellos expresó que antes de tener la materia, la lógica le parecía algo tan sencillo como << 1+1 son 2, o cosas así>>. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes manifestó sus expectativas con respecto a una y a otra disciplina, en algunos casos pasaron de tener grandes expectativas a sentirse decepcionados al tener la clase que, por cierto, se inscribe en el segundo y el tercer tipo de labor docente descrito en el primer bloque; mientras que otros, de tener bajas expectativas sobre la disciplina llegaron a considerar que <<son cosas que no sólo te ayudan en la escuela, sino que te ayudan en la vida>>.

Hubo dos respuestas en las que todos los entrevistados concordaron, una de ellas es que sí recomendaban que la filosofía o la lógica, según sea el caso, se incorporara en planes de estudio de preparatorias en donde no lo está, pero algunos se mostraban dubitativos al recomendarla en secundaria y en primaria. La otra respuesta es con respecto a su pronunciamiento a favor de que la filosofía o la lógica -según hablaran de una o de otra en la entrevista- estuviera presente en diferentes espacios públicos.

Entre los comentarios que hacían referencia a incluir la asignatura de filosofía o de lógica en planes educativos en donde no lo está, los estudiantes decían que contribuiría a la expresión de ideas y opiniones, a fomentar que los estudiantes investiguen por su cuenta, pues <<usarían más la razón, verían que no es sólo lo que el maestro dice>>, a tener otros puntos de vista y respetar los que no sean como el suyo, a elaborar mejores argumentos, a ser <<un poquito más críticos>>, a <<saber por qué hacer, no sólo saber hacer>> así como a no conformarse con <<el modo de vida convencional>>.

En relación a la pregunta sobre qué aprendería una persona común en un curso, en un taller, en una plática en la que el tema principal sea la filosofía o la lógica, pero en un espacio público, los estudiantes dijeron: <<la filosofía les serviría para razonar e investigar>>, <<a partir de la filosofía tú formas tu criterio para tomar decisiones y buscar maneras diferentes de resolver los problemas, sin golpes>>, <<con la lógica aprenderían a formar sus ideas, a ordenarlas para expresarlas de una mejor manera>>, <<la filosofía te lleva a querer aprender algo más>>, <<la filosofía te ayuda a saber que no solamente estás tú>>, <<aprenderían a hacer estructuras, a saber deducir, no sé a decir cosas que sean lógicas>>, <<con la lógica, la gente aprendería a analizar su entorno, digamos que en un sentido personal: por qué les pasa esto y qué están haciendo>>.

Luego de mostrar un panorama sobre el conjunto de las respuestas de los estudiantes entrevistados, continuaremos con la interpretación de las mismas.

Con el fin de ajustar cuentas entre la hipótesis de esta investigación y la información brindada por los estudiantes -lo que nos remitiría al primer carácter hermenéutico del capítulo anterior-, hemos de recordar que antes de las entrevistas conjeturábamos que el profesor ocupaba un lugar central en las descripciones de los estudiantes sobre sus clases y que ellos tenían, a su vez, una serie de ideas acerca de la filosofía y de la lógica que manifestaban al hablar de esas disciplinas en la preparatoria.

Así mismo, conjeturábamos que por medio del relato de los estudiantes podía entreverse que lo que un profesor realiza durante las clases tiene implícita una concepción sobre la filosofía o sobre la lógica, influyendo en lo que un estudiante aprende. Además, propusimos tres modelos de la labor de un profesor durante las clases y la concepción de la filosofía o de la lógica que sobreentiende. Hablábamos, por un lado, de una labor dedicada a la transmisión de conocimientos, en la que imperaba una forma de concebir a la filosofía o a la lógica como un <<patrimonio>> o un conjunto de conocimientos que hay que transmitir a los más jóvenes; por otro lado, suponíamos una labor enfocada al fortalecimiento de habilidades y actitudes relacionadas con la filosofía, que implicaba una idea de la filosofía como una disciplina que posibilita que los jóvenes desplieguen esas habilidades; finalmente, planteábamos una labor orientada tanto a la revisión de contenidos filosóficos, como al ejercicio de actitudes y habilidades, que conlleva una concepción de la filosofía o de la lógica como una guía que propicia el ejercicio de pensar por uno mismo. Eso es en términos generales la hipótesis que orientó esta investigación.

Pero -en concordancia con el tercer carácter hermenéutico señalado en el capítulo anterior- es tiempo de hacer una autocrítica a una parte de dicha hipótesis, pues no parece ser suficiente para comprender las perspectivas de los estudiantes al hablar de cómo fueron generalmente sus clases y de las ideas que tienen sobre la filosofía o la lógica.

Primero, desecharíamos uno de los modelos sobre la labor docente que habíamos delineado con anterioridad, pues dentro de un salón de clases el fortalecimiento únicamente de habilidades y de actitudes relacionadas con la filosofía o con la lógica no es una práctica común.

Segundo, en relación al primer modelo de labor docente conjeturado, encontramos que aunque el profesor concentre su labor en la transmisión de conocimientos, el estudiante lo rechaza y busca por sí mismo redefinir su concepción de la filosofía o

de la lógica, a través del estudio personal o de la asistencia a talleres que se ofrecen en la misma preparatoria.

Lo que sí podemos distinguir son, principalmente, tres tipos de labor docente:

1. la del abordaje de contenidos propios de la filosofía o de la lógica aunado tanto a la participación activa de la mayoría de los miembros de la clase como al interés general por los temas que se revisan;
2. la de la repetición de la información extraída de manuales de filosofía o de lógica, acompañada de la prescripción de actividades que refuercen tal información;
3. y la de la revisión de temáticas propias de las ciencias sociales que conlleva la omisión de cuestiones relacionadas con la asignatura.

La concepción de la filosofía o de la lógica implícita en estos modelos supuestos de la labor docente, podría ser:

1. una disciplina que potencia habilidades argumentativas, de investigación así como actitudes de respeto y atención al otro, en estrecha relación tanto con las ciencias naturales como sociales;
2. un patrimonio de conocimientos que hay que fijar en los estudiantes, a través de actividades que reafirmen esa información;
3. una materia que carece de un ámbito de conocimiento e investigación propio.

En base a los relatos de los estudiantes es posible caracterizar la labor del profesor de acuerdo a los tres modelos presentados, pero al mismo tiempo dejan ver que la concepción de la filosofía o de la lógica implícita en cada uno de esos modelos no tiene lugar, puesto que los estudiantes entrevistados afirman la importancia de tales disciplinas filosóficas no sólo en una dimensión escolar, sino hasta en una dimensión social, aun habiendo cursado clases con características correspondientes al segundo y al tercer modelo de la labor docente, que suponían concepciones <<reduccionistas>> sobre la filosofía o la lógica.

También como parte de la hipótesis, sosteníamos que los dos elementos mencionados -la labor docente y la concepción implícita- influye en el aprendizaje de los estudiantes. Ahora precisaremos en qué sentido se da esa influencia.

Si las respuestas de los entrevistados en relación a cómo fueron sus clases permiten diferenciar tres modelos de la labor docente, no ocurre lo mismo entre las concepciones correspondientes que conjeturábamos y las ideas de los estudiantes sobre la filosofía o la lógica. Lo anterior puede constatarse en el hecho de que todos los estudiantes manifestaron ideas <<favorables>> sobre la filosofía o la lógica.

Una explicación de ello es que ni la labor docente ni la concepción de la filosofía o de la lógica, que nosotros suponíamos implícita en aquella, influyen en lo que un estudiante aprende. Otra explicación es que la labor docente no tiene implícita alguna concepción sobre la filosofía o la lógica, o por lo menos no en los términos indicados. En pocas palabras, la forma que proponíamos para entender la enseñanza y el aprendizaje en estas asignaturas, resulta falible en tanto que hay estudiantes que tienen nociones <<favorables>> sobre la filosofía y la lógica, a pesar de haber cursado clases del segundo y el tercer modelo de labor docente. Probablemente ha fallado la forma en que veníamos explicando la relación entre la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas filosóficas, pero eso no descarta que en los relatos de los estudiantes puede observarse alguna relación.

Por eso, lo que sí podemos afirmar en base a las narraciones de los estudiantes entrevistados es que ni la descripción de sus clases ni las ideas que tienen sobre la filosofía o sobre la lógica están aislados, sino que puede establecerse una relación entre ambos elementos. Esa relación consiste en que aquello que afirman que aprendieron de la clase de filosofía o de lógica, es determinante en su conceptualización de la filosofía o de la lógica, pues llegan a caracterizarla de acuerdo a los términos en los que hablan de su clase.

Sin embargo, no es una relación lineal en la que si "x" es una característica de la clase de filosofía o de lógica, entonces "x" es una característica general de la filosofía o de la lógica, ya que hay algunos casos en los que por bien que su clase se haya caracterizado como "x", su noción de la filosofía no es tal, debido a que al tener el segundo curso de la clase con otro profesor, o al investigar y buscar por su cuenta, llegaron a hacerse una idea de la filosofía o de la lógica distinta a la que predominaba en sus clases. Es decir, los estudiantes tienen algo así como una capacidad para redefinir y aprender concepciones sobre la filosofía o la lógica que se <<activa>> al contar con una orientación oportuna por parte de otro profesor, o al tener él mismo la iniciativa de investigar sobre la disciplina.

Entonces ¿influye la labor del profesor y la concepción de filosofía o de lógica implícita, en el aprendizaje de los estudiantes? Sí, pues al cursar la segunda parte del paquete de asignaturas conformado por Filosofía I y Filosofía II, pero con otro profesor, el estudiante modificó su noción sobre la filosofía o sobre la lógica, tanto como los términos en los que habla de esta otra clase. ¿Y qué pasa con los estudiantes que investigaron por su cuenta, hay en ellos una influencia por parte del profesor? Al parecer también la hay, ya que la labor del profesor ejerció una influencia en el estudiante al punto de orillarlos a tomar la decisión de leer por cuenta propia. Por lo que podemos sostener que la labor docente es central, aún en aquellos casos en los que el estudiante optaba por estudiar por su cuenta.

Así, es de destacar que hay una relación entre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía o de la lógica sostenida tanto por la labor del profesor, como por la capacidad de los estudiantes para modificar sus ideas sobre la filosofía o la lógica al ser guiados por otro profesor o al estudiar por su cuenta. Aunado a esa capacidad de los estudiantes para <<des-aprender>> y redefinir sus ideas, es relevante subrayar la disposición tanto receptiva como perceptiva que despliegan en clases, pues aunque parezca que no tienen idea de lo que está pasando en clase, en tanto que no participan o se distraen en cosas ajenas a la clase, puede leerse en los relatos de los estudiantes no sólo una recepción de los temas que se

ven en clase, sino una percepción de lo que ahí sucede. En el siguiente capítulo presentaremos algunas de las implicaciones que puede tener lo anterior en la práctica docente en las asignaturas del área de filosofía.

Referencias

Programas de Estudios de la Escuela de Bachilleres UAQ 2003. (2004).
Querétaro: Escuela de Bachilleres, UAQ.

Conclusiones

Al afirmar, en base al análisis de la perspectiva de los estudiantes entrevistados, que la labor del profesor es clave en el aprendizaje de los estudiantes, ya que influye en la concepción de los estudiantes sobre la filosofía o sobre la lógica, creemos estar ofreciendo no sólo un modo de entender la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en asignaturas del área de filosofía, sino una razón para que los profesores de dicha área reflexionen sobre su labor docente hasta hacerla más consciente y, al mismo tiempo, contribuyan con sus experiencias y reflexiones a la delimitación de criterios que orienten la discusión sobre el tema.

Entre los profesores de filosofía que reconocen la necesidad de tal ejercicio de cuestionamiento a su labor docente, hay quien afirma

El problema fundamental con el que se enfrenta todo profesor de filosofía es el de establecer claramente qué y cómo enseñar. Esta dificultad no puede, en el caso de la filosofía, obtener una respuesta trivial, debido al carácter problemático de la actividad filosófica (Torregroza, 2007, p. 172).

Para este autor, el profesor de filosofía enfrenta un problema que no puede ser evadido o considerado como algo de poca importancia, debido a los rasgos de por sí problemáticos de la filosofía. Señala que no hay un acuerdo sobre ciertos aspectos de la filosofía, tales como el tipo de conocimiento que es, o la cuestión de si es o no un conocimiento. Pero, sostiene "Lo que sí sabemos con certeza es que la filosofía no es una: se trata de una actividad, variada y diversa" (p. 172). Ahí está otra vez presente la advertencia en cuanto a que la enseñanza de la filosofía no pueda reducirse únicamente a cuestiones didácticas o pedagógicas.

Sin embargo, hay profesores que guiados por la inercia de las actividades diarias, continúan <<dando clases>> de alguna asignatura filosófica sin preocuparse por las implicaciones de su labor. Es posible que hasta consideren <<normal>> que en las clases de filosofía o de lógica predominen la indiferencia, el aburrimiento y la nula relación que encuentran los estudiantes entre su vida cotidiana y la filosofía, pensando que son efectos comunes provocados por <<la materia>>. Pero estos

supuestos por parte del profesor perjudican tanto a los estudiantes, como a la filosofía misma, a los primeros por impedirles una formación filosófica oportuna, fruto -entre otras cosas- de la reflexión y el compromiso del profesor; y, a la segunda, porque una clase así se vuelve un escenario para que se difundan nociones de la filosofía, tales como: que es una materia <<de relleno>>, o que es algo tan incomprensible que sólo los eruditos pueden abordar, o bien tan simple y relativo que toda opinión es vista como válida. Frente a escenarios así, no nos extrañe que los encargados de elaborar las políticas educativas traten de suprimir las asignaturas del área de filosofía en bachillerato.

El tema de la enseñanza y el aprendizaje de asignaturas del área de filosofía pone sobre la mesa cuestiones de índole filosófica, no sólo porque hable de la situación de la filosofía en un contexto educativo, sino porque muestra la responsabilidad que tiene la filosofía con respecto a la formación de los jóvenes de una sociedad que, por lo visto, desde hace tiempo juega con la tentativa de excluirla de los planes educativos a nivel mundial. Así, el llamado queda abierto no sólo a quienes ya se dedican profesionalmente a la filosofía, sino sobre todo a aquellos que cursan sus estudios de filosofía en nivel superior.

Referencias

Torregroza, E. (2012). *Enseñar filosofía: el cómo es el qué*. [En línea]. Recuperado el 06 de abril de 2015, de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/cuestiones_filosofia/search/titles?searchPage=2#results