

Análisis de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico

DIEGO EDUARDO MORALES OYOLA¹

Artículo recibido el 11 de marzo de 2015, aprobado para su publicación el 8 de junio de 2015

Resumen

Este texto hace parte de un trabajo investigativo presentado al doctorado en filosofía en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se propone analizar el estado del arte sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, identificando los puntos críticos la enseñanza de filosofía como como problema filosófico. Aborda algunos referentes teóricos sobre la concepción de la filosofía en la educación, refiriéndose a la idea platónica de <aprender a pensar por nosotros mismos>. Se rescatan los aportes de Descartes (conocimiento racional), de Kant (aprendizaje del filosofar), de Hegel (enseñanza de la filosofía), de Schopenhauer y Nietzsche (crisis de la filosofía como disciplina enseñable) y, de Tozzi y UNESCO (filosofía de la educación).

Palabras clave: educación, filosofía, enseñanza, aprendizaje.

Analysis of the teaching of philosophy as a philosophical problem

Abstract

This article is a part of the research work presented to the doctorate in philosophy at the National College of silver (Argentina). Proposes to analyze the state of the art teaching philosophy in secondary education, identifying critical points teaching philosophy. Then address some theoretical references on the teaching of philosophy, referring to : platonic approaches to learn to think for yourself . Recognition of the importance of Descartes (rational knowledge), of Kant (learning of philosophizing), of Hegel (variations of philosophy teaching), of Schopenhauer and Nietzsche (crisis of philosophy as a teachable discipline) and of Tozi and UNESCO (philosophy of education).

Keywords: education, philosophy, teaching, learning.

1 Licenciado en Filosofía. Magister en Educación. Profesor del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria del Área Andina. Correo electrónico: diegomorales000@yahoo.com

Estado del arte

Obiols ha realizado diversos estudios sobre la enseñanza de la filosofía que desembocan en el análisis del papel de ésta y el aprendizaje del filosofar. En su obra hace alusión a la preocupación de algunos profesores y filósofos por la precisión de este campo del conocimiento en los procesos doctorales. Dichas preocupaciones derivan de *los problemas en la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria* (Obiols, 2002). Hay cuatro aspectos que destaca como conflictivos: Primero, la mala educación secundaria que tiene efectos directos en la formación universitaria. Segundo, la educación masificada que se concentra en niveles técnicos o de manufactura, y descuida la profesionalización. Tercero, la estratificación social que pone en evidencia que los estratos más bajos, con carencias en las necesidades básicas, van al colegio con problemáticas de diferente orden. Cuarto, los avances de la ciencia que ponen de relieve las interacciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) que relegan a un último lugar la educación tradicional y “la escuela como transmisora de conocimiento” (Obiols, 2002, p. 63). Estos cuatro problemas—entre otros que analiza el autor—no solo revelan la crisis de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas en Latinoamérica, sino lo que debe hacer la filosofía en la formación.

La situación invita a plantear preguntas que pocas veces se formulan explícitamente y que remiten a un debate que se halla pendiente: ¿Qué propósitos debe perseguir la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria? ¿Deberán ser los mismos en distintos establecimientos? ¿Puede limitarse a integrar un área de formación ética y ciudadanía? ¿Debe existir como una asignatura autónoma? ¿Qué contenidos seleccionar? ¿Qué organización darles? ¿Qué estrategias de enseñanza y qué recursos emplear? (Obiols, 2002, p. 45).

Para cualquier interrogante que se aborde, un proyecto de investigación como este es insuficiente, pues no basta con una tesis doctoral para resolver un problema filosófico de esta envergadura. Precisamente, es necesario que la enseñanza de la filosofía sea una práctica filosófica orientada a la ruptura con paradigmas y dualismos que coartan la libertad del individuo. El aprendizaje del filosofar se puede encaminar desde diferentes perspectivas, articular campos disciplinares o asumir la filosofía como un área del conocimiento eminentemente pedagógica. Es necesario reconocer que la enseñanza de la filosofía y la actividad filosófica guardan principios inseparables que se remontan a los orígenes de la filosofía misma, como también se debe tomar distancia de ella y auscultar formas de pensamientos emergentes como el latinoamericano.

Gómez Mendoza sostiene: “Es mejor hablar de una didáctica filosófica que de una didáctica de la filosofía” (2003); es decir, esclarece la idea en torno a que los estudiantes deben incorporar *la capacidad de volver a apropiarse de los métodos que han iniciado el pensamiento filosófico* y así ratificar que el aprendizaje de la filosofía puede conducir al aprendizaje del filosofar, más allá de entender la enseñanza de la filosofía en términos de un recorrido histórico. La educación secundaria debe repensar, filosóficamente, la forma de enseñanza-aprendizaje de la filosofía; por ejemplo, a través de la disertación o de la discusión. En esta medida, parafraseando a este

autor ¿es posible aprender a filosofar? La respuesta es afirmativa. Gómez Mendoza (2003) cita a Michelle Tozzi quien está de acuerdo en que el estudio de la filosofía debe ser desde la historia pero en calidad de reflexión continua; es decir, hacer de la filosofía un debate sobre los métodos de enseñanza, que motivan a una renovación de los aprendizajes de la filosofía. Visto desde una perspectiva socrática-platónica: “*aprender a pensar por sí mismo*”, justo como se titula una de las obras de Tozzi. En esta propuesta doctoral la tesis sería: *aprender a enseñar por sí mismo*, no de forma empírica, sino mediante el proceso cognitivo que emerge en el alumno de educación media. Para ello hay que reconocer que no lo hace de manera asilada sino con sus compañeros, familia, profesores, instituciones, contexto y todo lo que contribuye con las interacciones para que se pueda llamar un aprendizaje del filosofar.

Vargas Guillem sustenta el papel que debe tener la filosofía en la sociedad. Afirma que parte de la filosofía de Occidente pretende ser crítica y busca espacios para validar sus prácticas. Sin embargo, más allá de lo que sostiene este autor sobre el trabajo del profesor de filosofía o el fortalecimiento del pensamiento crítico, cabe destacar su toma de distancia respecto a fundamentos fenomenológicos, cuando afirma, por ejemplo: “...en Colombia la enseñanza de la filosofía no ha empezado” (2007). Se puede reivindicar su idea de entender al profesor también como un estudiante, como un investigador. Pero no concordamos con su afirmación de que en Colombia no hay enseñanza de la filosofía, porque hay diferentes investigadores colombianos que promueven una enseñanza no solamente de la filosofía, sino también filosófica.

De otro lado, tenemos el caso de Salazar Bondy quien realizó diferentes aportes a la enseñanza de la filosofía. Propuso analizar tópicos que son ineludibles en la materia: alumno, profesor, didáctica, disciplinas filosóficas, métodos. Aunque en su época de producción las TICs no tenían un protagonismo como hoy, sus reflexiones nos ponen en perspectiva sobre lo que en los últimos veinte años se ha venido publicando en torno a la enseñanza de la filosofía. Veamos brevemente algunas de sus reflexiones:

Sobre el alumno. El adolescente no es un filósofo. Solo que la etapa psicológica que atraviesa lo predispone a cierto tipo de consciencia que, cuando es correctamente cultivada, produce muy positivos frutos teóricos (1995, p. 61).

Sobre el profesor. Dentro de las cualidades que tiene un profesor están la necesidad de filosofar, a través de la reflexión crítica, la enseñanza científica, el cultivo del intelecto, la motivación, la apertura y la autenticidad a la docencia (1995, p. 48).

Sobre la didáctica y las disciplinas filosóficas. Tratándose de la enseñanza secundaria la didáctica se concentra en el alumno y hace énfasis en la historia de la filosofía, abordando tres perspectivas distintas: del proceso socio-cultural de los pueblos, del sentido del pensamiento de los grandes representantes de la filosofía y de la adquisición de consciencia sobre la dinámica histórica del filosofar. Las disciplinas filosóficas son aquellas que abordan problemas de cierta unidad sistemática. Por ejemplo entre ellas se encuentran: la ética, la epistemología, la lógica, la antropología, la psicología y la estética (1995, p. 226).

Sobre los métodos. La filosofía tiene una evidente voluntad de método, en cuanto éste implica una norma que garantiza la consecución de los fines del conocimiento; pero cómo saber en acto (...). En cierto modo puede decirse que hay un método empleado por cada filósofo (1995, p. 217).

Una propuesta teórica para asumir la enseñanza de la filosofía como problema filosófico es presentada por Cerletti (2008) quien trasciende la discusión de entrada, para profundizar en los aspectos teóricos de la didáctica de la filosofía en tres dimensiones que considera fundamentales: la filosófica, la pedagógica y la política. Según él no tiene sentido buscar fórmulas o recetas para la enseñanza, sino pensar la práctica de manera filosófica. Es decir, antes que tomar decisiones en materia didáctica sobre la enseñanza de la filosofía, es necesario pensar filosóficamente la didáctica. Es necesario preguntar: “¿Qué es enseñar filosofía?” y pensar en la búsqueda de respuestas para esclarecer puntos críticos que toman distancia del ejercicio del filosofar. Por lo tanto del cuestionar saldrán a la luz *el qué* y *el cómo* que, por lo regular, se reducen a la simple transmisión de contenidos que generan, en consecuencia, aprendizajes pasivos.

El preguntar filosófico pretende enriquecer el sentido del cuestionamiento y universalizar la dimensión de las respuestas. El interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar. (...). Adoptando una terminología de inspiración sartreana, no habría, entonces, un preguntar filosófico <en sí>, como si las preguntas filosóficas pudieran ser objetivadas sin el compromiso que supone asumirlas en toda su magnitud. Podríamos decir que el preguntar filosófico es siempre <para sí>. Quien pregunta y se pregunta filosóficamente interviene en el mundo y se sitúa subjetivamente en él. Lleva adelante un gesto de desnaturalización de lo que se le aparece, interpela lo que <se dice> y se dirige a los saberes con una inquietud radical. Ahora bien, la cuestión es cómo se podría enseñar esa intencionalidad o ese deseo de saber que sostiene las preguntas filosóficas. (...). Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar (Cerletti, 2008, p. 15).

De otra parte, Kohan sostiene que la filosofía y los diferentes métodos de estudio establecen criterios de validez en la medida que hacen carrera en el tiempo. Esto sucede cuando se cuestionan sobre el hecho y la importancia de estudiar y aprender filosofía en el sentido de transformar a los estudiantes. En esta dirección, primero hay que transformarse en forma individual y luego transformar a los otros. Valdría la pena preguntarnos: ¿En qué consiste un problema filosófico? Para poder argumentar o controvertir este autor es necesario esclarecer algunos conceptos. Entonces, para hacerse una idea de lo que se quiere responder es preciso comparar un problema filosófico con un problema de investigación científica, porque ambos buscan validez, factibilidad, claridad, significatividad, cuestionan sobre los fundamentos, las causas y la incidencia en un contexto determinado. Sin embargo, recordemos que los problemas filosóficos se apoyan en la filosofía y esta pretende problematizar la mayoría de las veces para validar y dilucidar posiciones teóricas.

Para asumir la enseñanza de la filosofía como problema filosófico podemos partir de los planteamientos de Kohan: “Hay una tendencia fuerte a reducir el problema de la enseñanza de la filosofía a un problema técnico, didáctico, instrumental” (2008). Es decir, para hacer un análisis filosófico no se debe partir de práctica sino desde la teoría. Y es cuando el autor teóricamente estudia la práctica de la enseñanza de la filosofía que se entiende en muchos casos como una técnica de seducción, de métodos apetecibles para el mercado (Koahn 2008). La técnica es el doble instrumental de la filosofía que primero se presenta como saber inamovible; y, segundo, deja ver las variaciones y el devenir en la realidad que nos llevan a comparar el sentido de los fundamentos, respecto a su evolución o involución como reflejo de las interacciones en el quehacer filosófico y en la enseñanza.

Asimismo el autor sustenta sus argumentos a partir de la obra de Deleuze quien pone en tensión dos aspectos que parecen contradecirse, pero se complementan de forma interesante. Sugiere ensanchar la sensibilidad del acto educativo de la filosofía y aplicar cierta neutralidad valorativa. Lo cual ratifica que tanto sensibilidad como neutralidad se complementan al asumir la filosofía como una forma de vida. Así, desde un punto de vista de Kohan, siguiendo a Deleuze, se resalta el sentido estético de la filosofía, pues a modo de ejemplo, al hablar de poesía, se aproxima al campo del arte que contiene lo desinteresado y lo sublime.

Por otra parte, Kohan problematiza la enseñanza de la filosofía apoyado en los planteamientos de Derrida quien sustentaba una serie de demandas contradictorias de la institución filosófica, entre las que están: temporalidad de la enseñanza, condicionamientos externos, iniciación por un maestro vs autodidactismo. Siguiendo lo que propone este autor al replantear la práctica filosófica, se encuentra la idea socrática de valerse del modelo dialéctico, que implica la relación maestro-discípulo, para generar un diálogo que suponga el choque afecto-desafecto, búsqueda-abandono, para valorar el juego dialectico, y también asumir una actitud filosófica frente a la muerte.

Es posible también comprender la enseñanza de la filosofía como problema filosófico a partir de Serrat: “...una imposición o jerarquía consciente en el colegio, un elitismo de la clase de filosofía para comprender y definir, como lo afirmaba Cousin, sobre asumir las normas reconocer la existencia de un orden verdadero y trascendente, que educa hacia el sentimiento nacional como el espíritu francés, orientar el corazón de las creencias de la comunidad” (2001, p. 71-72). En otras palabras, al entrar en el campo de la enseñanza de la filosofía, al observar el estado de arte sobre el tema en cuestión, se reflexionan sobre aspectos como las intenciones psicológicas, la idea de cultivar una moral, la intencionalidad de establecer arquetipos. La idea de lo mítico, metafísico y religioso se ratifican cambiado de nombre por lo que “debe ser la enseñanza de la filosofía” y no una enseñanza filosófica.

Como planteamientos emergentes a problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía varios autores analizan las didácticas de la filosofía y proponen teorías que dinamizan lo que debería ser la clase. Entre ellos Lipman, con la filosofía para niños y con el análisis del pensamiento complejo y educación (1998), para proponer estrategias metodológicas que diferencian la actividad del pensamiento tradicional, del pensamiento reflexivo y crítico. El pensamiento reflexivo o de orden superior tiene un vínculo directo con el pensamiento crítico, solo que la crítica es una forma práctica de operacionalizar los conceptos, hacerlos tangibles en la cotidianidad, hacer teoría-práctica y praxis.

Referentes teóricos

Revisemos, inicialmente, a Platón: “*aprender a pensar por sí mismo*”. Esta consigna de impronta socrática se puede dilucidar desde tres tópicos. Primero, la idea de reconocer a Sócrates como protagonista e interlocutor en la búsqueda de la virtud, la humildad y la templanza. Ya en la apología de Sócrates, Platón nos enseña, entre muchas cosas, a aprender a pensar con autonomía. Interpretemos un apartado:

He aquí que hablaré a los jóvenes y a los viejos, (...) toda mi ocupación es tratar de persuadirlos en que antes que el cuidado del cuerpo y las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y su perfeccionamiento; porque no me canso de decirlos que la virtud no viene de las riquezas, sino al contrario, las riquezas vienen de la virtud y es de aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares (Platón, 2008, p. 23).

Platón sitúa el aprendizaje de la filosofía en el marco ético. Joven y viejo ejercen roles de alumno y maestro respectivamente. Siendo este último quien da las lecciones para inmortalizar su discurso. En cierta medida, sentencias como *el cuidado del alma y las riquezas*, trascienden la enseñanza del maestro, admiradas en la práctica del alumno y en el quehacer del ciudadano. Cuando el hombre aprende a pensar por sí mismo, gracias a la enseñanza del maestro, crece su capacidad de autonomía y de ser un ciudadano libre.

Segundo, Platón, en el Menón, establece la diferencia en el proceso del aprendizaje, entre el método de la mayéutica y el arte de descubrir el conocimiento—gracias al caso del esclavo—. Este personaje comprende un problema geométrico del teorema de Pitágoras, la relación entre la naturaleza y el alma. El descubrimiento del conocimiento es propio del proceso de reminiscencia. En palabras del filósofo:

Porque, como todo se liga en la naturaleza y el alma todo lo ha aprendido, puede, recordando una sola cosa, a lo cual los hombres llaman aprender, encontrar en sí misma todo lo demás, con tal que tenga valor y que no se canse en sus indagaciones. En efecto, todo lo que se llama buscar y aprender no es otra cosa que recordar (Platón, 2002, p. 306).

Tercero, en el capítulo 8 de La República, Platón explica el sentido de la vida libre que debe ser orientada en la Polis; destaca la figura de la democracia en el Estado:

¿Cuál es la constitución de este nuevo sistema? Veremos luego el hombre que se parece a él y podremos llamarle el hombre democrático.

-Evidentemente dijo.

-¿No serán, ante todo, hombres libres en un Estado lleno de libertad y franqueza, y no tendrá cada uno libertad para hacer lo que le venga en gana?

-Así se dice—contestó—.

-Pero dondequiera que exista ésta licencia, es claro que cada ciudadano dispone de sí mismo y escoge a su placer el género de vida que más le agrada.

-Evidente.

-Por consiguiente, este será el régimen con más clases distintas de hombres.

-¿Cómo no?

-En verdad, esta forma de gobierno –dije- tiene trazas de ser la más bella de todas, y esta diversidad prodigiosa de caracteres es de admirable efecto, como las flores bordadas que hacen resaltar la belleza de una tela (Platón, 1999, p. 557b).

Quienes gobiernan en un Estado democrático deben hacerlo con formación filosófica, de allí que el hombre democrático sea aquel que tiene conocimiento de valores como: templanza, virtud, igualdad y libertad. El gobernante reconoce la diferencia y cumple con las reglas sociales, dirige desde el conocimiento, idealiza la figura del rey filósofo. Visto en perspectiva analógica, quien gobierna la ciudad debe ser como el que comanda un barco, pues sabe sortear los avatares y contingencias del mar –que es la vida misma-. Igualmente debe ser el más estudiado, tener buena formación ética y haber aprendido a filosofar. Por eso, se espera que dirija y que ayude a los demás.

Por otra parte, se pueden encontrar innumerables aportes de la historia de la filosofía al aprendizaje del filosofar. Por ejemplo, en la época medieval es posible rastrear los beneficios que ofrece la filosofía como campo de conocimiento que transforma al individuo en cada contexto. Los manuscritos y el arte en diferentes manifestaciones, al igual que las bibliotecas, antes de la imprenta, como las escuelas y universidades, son elementos que, desde esta época, promueven efectos de transformaciones significativas en la historia de la cultura de occidente. La filosofía anima a hacer rupturas con diferentes paradigmas. Así lo presenta Tamayo de Serrano:

Quando un maestro obtenía el permiso para enseñar, tenía derecho a hablar en público y lo iban a escuchar los que querían. Los maestros hablaban unas veces al aire libre, en una calle, una plaza o una encrucijada, subidos en un guardacantón o en un apoyo, otras veces en un espacio cubierto, en un claustro o en una sala que tuviera un estrado o un escabel. Los alumnos recibían la denominación de escolares al iniciar los estudios, luego bachilleres y al terminar la etapa superior eran considerados maestros (2007).

Los aportes de la época medieval a la educación son indiscutibles. Vale la pena tener en cuenta que el profesor inspiraba el deseo de superación por parte de sus interlocutores, también a hacer una carrera, que en el caso de la filosofía y las ciencias humanas, permitía desafiar dogmas religiosos en muchos casos.

El aprendizaje del filosofar se puede encontrar también en Descartes. En *Las reglas para la dirección de la mente* nos dice que se debe partir de juicios sólidos o verdaderos para dar pie a razonamientos seguros:

Realmente me parece admirable que la mayoría se esfuerce por investigar con el máximo cuidado las costumbres de los hombres, las propiedades de las plantas, los movimientos de los astros, las transformaciones de los metales, y los objetos de las disciplinas análogas, sin que durante ese mismo tiempo, casi

ninguno de ellos piense en la sensatez o en la sabiduría universal (1983, pp. 144-145).

Quienes aprenden a filosofar no solo se especializan en un campo del conocimiento, también reconocen e identifican las conexiones entre todas las disciplinas, saben que la filosofía se manifiesta tanto en la teoría como en la vida práctica o en la cotidianidad. Es paradójico el planteamiento cartesiano, pero sensato porque resalta el deseo de los hombres por investigar. Hasta este punto, es posible reconocer que tanto estudiantes como profesores interactúan con la ciencia de la filosofía. El hecho de interactuar con la filosofía –introduciendo algunas ideas kantianas– es necesario, pero no suficiente para el filosofar. Para lograrlo es preciso encontrar lo filosófico en todas las disciplinas o entender la filosofía como un saber interdisciplinar.

La idea de estudiar la enseñanza de la filosofía como problema filosófico tiene fundamento en la obra de Kant. Sus planteamientos, desde la doctrina crítica, permiten conocer, no solo la fusión e intento de trascendencia del racionalismo y el empirismo, sino también el avance del hombre moderno. Según Kant:

La ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad causada por él mismo (...). A cada hombre en particular le resulta difícil salir de la minoría de edad convertida, ahora sí, en casi una segunda naturaleza. Incluso se ha encariñado con ella y será en realidad incapaz de servirse de su propio entendimiento, por cuanto no se le permitiría ni siquiera hacer el intento. Las prescripciones y las formalidades, o sea los instrumentos mecánicos de un uso racional de sus dones naturales, son los grilletes de una minoría de edad que se vuelve permanente. Aquel que rechazara, haría con ello, no obstante, un salto tan inseguro sobre una zanja tan estrecha, por cuanto no está acostumbrado al movimiento libre. Por lo tanto, son solo muy pocos los que satisfactoriamente se han podido liberar de la minoría de edad por medio del esfuerzo del espíritu, y avanzan con paso seguro (2003, pp. 1-2).

La respuesta a la pregunta sobre qué es la ilustración recurre a diferentes hipótesis que nos pueden llevar en una doble dirección. Por un lado, al sentido reflexivo de investigar cómo se aprende la filosofía en la escuela secundaria, y por otro lado, analizar los métodos. Saber que el hombre ilustrado en primera instancia debe ser consciente que hay barreras que le impiden pensar por sí mismo, en cierta medida, es la reacción o el salto hacia la libertad a través del esfuerzo del espíritu que materializa la diferencia entre la minoría de edad y el hombre ilustrado: “...solo aquel, que al ser él mismo ilustrado y no temer a las sombras, tiene a la mano un ejército numeroso y disciplinado para garantizar la tranquilidad civil, puede decir lo que una nación libre no se puede atrever” (Kant, 2003, p. 14).

Quien aprende a filosofar, a diferencia del que aprende filosofía, sabe de sus ataduras –que en parte le nublan el pensamiento y por ello lo atan– encuentra estrategias para ser libre, primero en la filosofía misma y luego en el estilo de vida. Kant En *La arquitectura de la razón pura* (parte de *Crítica de la razón pura*) esboza la tensión entre aprender filosofía y aprender a filosofar: “Entiendo por arquitectura el arte de los sistemas. Como la unidad sistemática es aquello que convierte el conocimiento ordinario en ciencia” (2005, p. 468). El filósofo distingue

dos formas de conocimiento: *“Un conocimiento puede ser objetivamente filosófico siendo, a la vez, subjetivamente histórico, como ocurre con la mayoría de aprendices y como todos aquellos que nunca ven más allá de la escuela y que siguen siendo aprendices toda su vida”* (Kant, 2005, p. 470). En el caso del conocimiento de la filosofía el planteamiento kantiano la circunscribe en el plano de las matemáticas, pues ambas tienen en común que operan a través de los juicios sintéticos a priori (antes de la experiencia). Pero esto no es suficiente –como se dijo antes– para filosofar. Kant propone implementar el pensamiento crítico y criticar los modelos de educación de la escuela. Sin embargo, resulta polémica la crítica de ser aprendiz toda la vida, porque el ejercicio de filosofar implica estar atento a nuevos aprendizajes: *“Nunca puede aprenderse filosofía (a no ser desde el punto histórico), sino a filosofar”* (2005, p. 470). Una vez más el sentido del aprendizaje debe hacerse desde planteamientos que busquen la trascendencia del conocimiento, lo que implica al individuo como objeto de estudio o fin en sí mismo.

Sobre la filosofía y la diferencia con el filosofar Kant nos hace otros aportes:

La filosofía es la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún lugar, pero a la que se trata de aproximarse por diversos caminos hasta descubrir un sendero único, recubierto en gran parte a causa de la sensibilidad, y hasta que consigamos, en la medida de lo concebido a los hombres, que en la copia hasta ahora defectuosa sea igual al modelo. Mientras esta meta no haya sido alcanzada, no es posible aprender filosofía, pues ¿dónde está, quién la posee, en qué podemos reconocerla? Solo se puede aprender a filosofar, es decir, ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos (2005, p. 471).

Estas reflexiones nos hacen caer en cuenta que la filosofía supone una perspectiva holística, establece criterios de validez que implican lo subjetivo, implica la idea de problematizar, valida el sentido metafórico de tener varios caminos y trata de encontrar un sendero seguro. Hay que reconocer los referentes platónicos que hacen pensar en la copia y el modelo, lo cual es congruente con la posibilidad de filosofar, si se practica desde el entrenamiento de la razón y la crítica. Así, podríamos interpretar la intención kantiana del filosofar como una posición ideal a partir de un concepto cósmico de la filosofía. Sin embargo, la diferencia estriba en la distinción teórica y práctica, y en cierta medida en el uso pragmático de ambos conceptos. Finalmente es diferente hacer un aprendizaje histórico de la filosofía a hacer uso de los textos filosóficos como medio para encontrar los principios internos del pensamiento. A modo de ejemplo, una cosa es aprender la filosofía de Kant y otra es aprender a filosofar con Kant. Filosofar implica procesos abiertos que critican los arquetipos que constriñen el pensamiento. Sin embargo, contrario a Kant, Hegel sostiene que el filosofar guarda referentes en la filosofía y ésta no es posible si se hacen juicios de valor a partir del desconocimiento.

Tanto como el comportamiento razonador entorpece el estudio de la filosofía la figuración no razonable de verdades establecidas, sobre las que quien las posee cree que no hace falta volver, sino que basta con tomarlas como base y

expresarlas y enjuiciar y condenar a base de ellas. Vista la cosa por este lado, es especialmente necesario que la filosofía se convierta en una actividad seria. Para todas las ciencias, artes, aptitudes y oficios vale la convicción de que su posesión requiere múltiples esfuerzos de aprendizaje y de práctica. En cambio, en lo que se refiere a la filosofía parece imperar el prejuicio de que, si para poder hacer zapatos no basta con tener ojos, dedos y disponer de cuero y herramientas, en cambio, cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía, porque posee en su razón natural la pauta necesaria para ello, como si en su que no poseyese también la pauta natural del zapato. Tal parece como si se hiciese descansar la posesión de la filosofía sobre la carencia de conocimientos y de estudio, considerándose que aquella termina donde comienzan éstos (Hegel, 1985, p. 29).

Lo interesante es que Hegel no solo diferencia la filosofía del filosofar, sino que también problematiza y crítica el uso de la razón, de los razonamientos que dejan por sentado que cualquiera puede filosofar. No es que la filosofía suponga una élite o se idealice de tal forma que sea imposible hacer la actividad propia del ejercicio filosófico, sino que llama la atención sobre los prejuicios en los que se instaura una ideología o un método que se pueda llamar científico. De igual manera, controvierde en sus *escritos pedagógicos* el sentido que se otorgaba a la enseñanza de la filosofía en los gimnasios, –y esto se puede comparar a la enseñanza en los colegios de educación media–. La idea de analizar, como propone Hegel, el sentido de la historia de la filosofía desvirtúa la intención socrático-platónica de aprender a pensar por sí mismo. Lo especulativo se queda en lo subjetivo y se ratifica la inutilidad de la filosofía misma. En palabras del autor:

En lo referente al ámbito más determinado de los conocimientos, al que se limitaría, a este respecto, la enseñanza gimnasial quisiera excluir ante todo, de una forma expresa, la *historia de la filosofía*, por más que ella se presente a menudo, a primera vista, como apropiada para tal finalidad. Pero sin la presuposición de la idea especulativa, ella no se convierte ciertamente en otra cosa que en una narración de opiniones contingentes, ociosas, y conduce fácilmente a producir –y a veces se podría considerar un tal efecto como un fin de la misma y de su recomendación– una opinión desfavorable, despectiva, de la filosofía y, de una forma particular, también la representación de que en lo referente a esta ciencia todo se ha reducido a un esfuerzo inútil y que para los jóvenes estudiantes todavía sería un esfuerzo más inútil ocuparse con ella (2000, p. 76).

La crítica hegeliana sobre la enseñanza de la filosofía en el gimnasio, si bien retoma las ideas kantianas para aprender a filosofar, también propone ideas prácticas para realizar un currículo que de resultados filosóficos, no solamente de la enseñanza de la filosofía, sino, sobre todo, de los aprendizajes en los estudiantes. Esto se logra, de acuerdo al filósofo, con la implementación en la enseñanza de la psicología empírica como estrategia para los aprendizajes, al igual que con el uso de los elementos de la lógica, la expulsión de la metafísica y la comprensión de la filosofía como instrumento contra el dogmatismo.

Las críticas a la enseñanza de la filosofía se encuentran, posteriormente, también en *Sobre la filosofía de universidad* de Schopenhauer. Se destaca que el aprendizaje filosófico toma distancia de la filosofía académica que se enseñaba en las universidades del siglo XIX. Para el filósofo, el pensamiento universitario está subordinado a intereses particulares y no al consenso o al beneficio colectivo. En cierto modo las críticas que hace al sistema educativo se hacen extensivas a épocas posteriores, pues ratifica que se debe enseñar la filosofía en la universidad, tanto como en el colegio; resalta el papel de la filosofía en la sociedad.

En contraste a lo que han planteado los filósofos hasta este punto, Nietzsche, de forma metafórica, controvierte las ideas sobre el aprendizaje del filosofar de corte kantiano, tras analizar lo que sucedía en su época con las instituciones que, según él, estaban dominadas por intereses políticos y económicos. La educación, no solo de la filosofía, sino también de los demás conocimientos, entra en crisis y supone un replanteamiento de los roles: educando-educador que cuestiona la relación de dominación-dominado. Así, las ideas nietzscheanas afirman que es necesario darle el papel protagónico al receptor. Para explicar esto de forma paralela –y forzando los conceptos– Nietzsche recuerda que Platón, en *La república*, expulsa a los poetas porque son inmorales, están en contra de la polis. En otras palabras, son creadores reactivos que van en contra del sistema. Un artista que repiensa su obra es igual que un filósofo que reevalúa la filosofía y que reacciona contra ella. Algunas de las reflexiones planteadas por el autor dicen así:

Mientras caminábamos, mi amigo expuso francamente sus pensamientos al filósofo, diciéndole que había temido por primera vez, aquel día, que un filósofo le impidiera filosofar. El viejo se echó a reír. «¡Cómo! ¿Teméis que el filósofo os impida filosofar? Algo así puede ocurrir: ¿no lo habéis experimentado? ¿No habéis tenido alguna experiencia así en vuestra universidad? Pero, ¿no escucháis las lecciones de filosofía?» La pregunta era embarazosa para nosotros, porque no se había tratado de eso en absoluto. Por lo demás, en aquella época todavía creíamos inocentemente que quien tenga en una universidad el cargo y la dignidad de filósofo debe ser también: un filósofo. Precisamente carecíamos de experiencia y estábamos mal informados. Declaramos lealmente que no habíamos seguido ningún curso de filosofía, pero que desde luego corregiríamos nuestra negligencia. «Pero, ¿qué entendéis», preguntó, «por filosofar?» Y yo dije: «Con respecto a la definición, estamos en un aprieto. No obstante, por lo que creemos comprender, a nosotros nos basta con esforzarnos seriamente para reflexionar sobre la mejor manera de poder llegar a ser hombres cultos». «Eso es mucho, pero también poco», murmuró el filósofo: ¡lo esencial es que meditéis bien sobre todo eso! Aquí están nuestras banquetas: vamos a estar muy lejos unos de otros. Desde luego, no quiero estorbar vuestras meditaciones sobre el modo de llegar a ser hombres cultos. Os deseo buena suerte, y... puntos de vista, como sobre el problema del duelo, o sea, puntos de vista correctos, originales, cultos, nuevos. (...). En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a *ampliar* y a *difundir* lo más posible la cultura y, por otro lado, la tendencia a *restringir* y a

debilitar la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado (2000, p. 7-9).

La filosofía, el filosofar y el filósofo son elementos analizados por Nietzsche. Las consecuencias de la enseñanza de la filosofía de manera histórica, señala, mantienen la ingenuidad de la mente del aprendiz, porque sus aprendizajes se quedan solamente en un ejercicio repetitivo. Esta disciplina cae en un lugar común porque se centra en la erudición, y no en la libertad de pensamiento, en rebatir otras filosofías y proponer nuevos puntos de vista. El filósofo al ser cuestionado por el aprendiz cae en cuenta que su trabajo es inoficioso por dos razones. Por un lado, impide filosofar al seguir la dinámica instructiva de la academia o seguir las instrucciones de lo que se hace en la universidad. Por otro, si lograra aprender y enseñar a filosofar caería en tentaciones -aparentemente contrarias- que dominan la sociedad, porque sucumbiría a los intereses del Estado que impiden pensar, lo cual sería hacer lo mismo que pretende la historia de la filosofía, esto es, repetir.

Ya en un trabajo previo al presente proyecto de investigación hice referencia a problemas de la enseñanza de la filosofía que se mueven en el campo de la didáctica (Morales, 2011). Por ello, es importante reconocer que investigadores contemporáneos, preocupados por este campo, en especial en la educación secundaria, realizan aportes que ofrecen virajes al sentido de la enseñanza. Tal es el caso de Tozzi: *“Cuando se aprende filosofía no siempre se aprende a filosofar”* (citado por Gómez, 2003). Este autor asegura que el aprendizaje de la filosofía tiene dificultades, pues en la enseñanza, en la mayoría de instituciones de educación pública, se basa en cuatro paradigmas propios del área de filosofía. En primera instancia las escuelas se orientan hacia el objetivo de hacer un recorrido de la historia de la filosofía para entenderla *como un patrimonio universal a transmitir*. Segunda, creen que aprender filosofía es seguir algunas doctrinas que han hecho carrera en la historia dejando una especie de legado para concebir el mundo, sin dar posibilidad a otros puntos de vista. Tercero, el paradigma problematizante que tiene como objetivo aprender a pensar por sí mismo. En una cuarta y última instancia está el aprendizaje de lo praxeológico como asignatura nueva en la educación media; esta novedad puede generar curiosidad en los estudiantes –como señala Gómez–, equiparable al asombro que, según Aristóteles, es clave para aprender a filosofar.

De otro lado, Tozzi hace referencia aspectos que nos ofrecen una panorámica de la incidencia de la filosofía en la ciencia y las nuevas tendencias de aprendizaje de esta disciplina acorde con los avances de las sociedades:

(...) las sucesivas críticas de cómo diferentes formas de pensamiento han contribuido a caracterizar el pensamiento científico, da lugar a la actualización del hombre, más allá de las certezas que nos daba un mundo dominado por la representación de la incertidumbre, por lo aproximado y provisional. Se halla la frontera entre el pensamiento científico que no es difícil de detectar, sin embargo, lo que se detecta y lo provisional son insumos complementarios. Popper ha hecho hincapié en la crítica que previene la formación de sistemas cerrados de

pensamiento. Kuhn describe las luchas de poder entre los científicos de cuatro o cinco siglos. Feyerabend discute el proceso de la invención y muestra cómo se opuso al orden establecido previamente por otros investigadores. Y en un esfuerzo de síntesis Morin denuncia el fracaso de la ciencia clásica, basada en el paradigma de la simplificación, para entrar en el mundo que revela lo complejo (en Gómez, 2003).

Las críticas y las discusiones sobre las formas de pensamiento y el pensamiento científico, nos actualizan a propósito de la educación y el proceso enseñanza/aprendizaje. Además, varios autores abren una panorámica de la discusión formativa, del estudio riguroso del concepto: *discusión* para el aprendizaje de la filosofía y para el aprendizaje del filosofar. Esto hace que las nuevas tendencias en el campo de la discusión, en las ciencias de la educación, entendidas como disciplinas cuyo objetivo es el estudio científico de aspectos relacionados con la educación en las sociedades, deban hacer aportes desde diferentes campos del conocimiento, entre ellos: la sociología, la filosofía, la didáctica, para el replanteamiento de los procesos educativos tradicionales. Es decir, las diferentes formas de pensamiento representados en cada disciplina, deben contribuir, sobre todo, a la educación. Además, Gómez explica que Tozzi insiste en la orientación que debe tener la filosofía en la educación y los problemas que son latentes en los contextos escolarizados. Este autor insiste en el objetivo de determinar las prácticas pedagógicas que permiten constituir la filosofía como una materia aparte, es decir, didactizar la filosofía en la enseñanza secundaria (y ahora en preescolar y primaria).

Asimismo es importante señalar que, a parte de las reflexiones de diferentes filósofos, existen investigaciones más recientes sobre el tema en cuestión. Es así, como la UNESCO, a través de un grupo de expertos, analizan la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria en el mundo, no sólo por las crisis en la enseñanza de la filosofía, sino también para mostrar alternativas sobre su modo de operar:

¿Puede identificarse sobre la base de este análisis una orientación global de la presencia actual de la enseñanza de la filosofía? Es difícil afirmarlo, ya que si bien la enseñanza de la filosofía parece concentrarse cada vez más en la enseñanza universitaria, también tiende, al mismo tiempo, a ocupar nuevos espacios a nivel secundario. También cabe recordar que se le tiende a considerar como una materia técnica, que puede enseñarse a un nivel especializado, incluso profesional, pero subordinada a otras materias –como la educación para la ciudadanía o distintos tipos de enseñanza religiosa– cuando se trata de formar las mentes de los jóvenes (2007, p. 72).

Entre las alternativas para dar solución a esta problemática la UNESCO enuncia cinco paradigmas entre los que se destacan el doctrinal o dogmático-ideológico. Como solución concreta se postula la articulación de la filosofía y el filosofar. Otros aspectos mencionados en el informe de la UNESCO reflexionan sobre los obstáculos de la enseñanza de la filosofía:

¿Cuáles son las principales razones que explican las resistencias que efectivamente se observan a una mayor presencia de la filosofía a nivel secundario?

En primer lugar, se argumenta que una formación más científica y técnica, a veces, va acompañada, erróneamente, de una desvalorización de las materias humanistas. En esos contextos desfavorables, la filosofía suele ser la primera sacrificada, ya que las letras y la historia se benefician, en general, de un arraigo sólido en la identidad cultural de los distintos países. En cambio, a menudo se considera la filosofía como una disciplina extranjera, si no abiertamente occidental. Cabe subrayar a este respecto que las tendencias que apuntan a darle a la enseñanza secundaria un enfoque más «técnico» se inscriben a menudo en el marco de políticas de afirmación nacional, en las que la búsqueda del crecimiento económico se acompaña con una reafirmación de las identidades nacionales (2007, p. 75).

Los problemas de la enseñanza de la filosofía tienen un trasfondo, no solamente de elección de paradigmas, sino también de la influencia de decisiones políticas. Es decir, la ciencia y la técnica, por decisión, desplazan el ejercicio filosófico. Ocurre algo similar a la época medieval que implica que la filosofía queda subordinada a otros intereses. Este problema debe analizarse también en el contexto universitario donde sucede lo mismo, pues la filosofía queda relegada al marco de las ciencias humanas. Queda en un segundo plano respecto a otras disciplinas. Derivado de ello hay que revisar los problemas que acarrea para el profesor una enseñanza filosófica o del filosofar.

Adicional a la problemática de la enseñanza de la filosofía, lo que sucede en Latinoamérica es paradójico pues pareciera que la filosofía tendiera a desaparecer. En algunos casos no es quien se forma en filosofía el que se preocupa por este campo, sino otro tipo profesional. Aunque la filosofía tiene aspiraciones de interdisciplinariedad, es diferente hacer o aprender filosofía y filosofar. Para lo primero, cualquiera lo puede intentar, para lo segundo solo el filósofo. Lograr una enseñanza capaz de generar rupturas con arquetipos establecidos que desvirtúan la intención del filosofar, abre posibilidades que contiene el quehacer filosófico. Ratificar criterios de validez suscitados en investigaciones sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria en Latinoamérica y en el mundo, no es igual que seguir modelos instaurados con vieja trayectoria y vigencia que deben ser desmontados para aprender a filosofar, aprender a enseñar filosofía en la escuela secundaria.

Para comprender la problemática dentro de una discusión teórica, es preciso sumergirse en la problemática misma, interrogarse, valerse de los errores, la ignorancia como insumos que guardan dentro de sí posibilidades insospechadas para cambiar formas de pensar, prácticas educativas y así transformar al mundo. Rancière lo plantea así: “Hay que *aprender*. Todos los hombres tienen en común esa capacidad de experimentar el placer y la pena. Pero esa similitud sólo es una virtualidad que cada uno debe verificar por el largo camino de lo diferente” (2003).

Todo este recorrido permite poner en evidencia el estado de la cuestión. Como recomendaciones para pensar en soluciones al problema de la enseñanza del filosofar, al interior de una investigación, como en este caso, se recomienda que fijada la estrategia de los conceptos y los hechos a estudiar, se debe formular un modelo operativo que permita acercarse al objeto y conocerlo. Además, es preciso incorporar estrategias didácticas que dinamicen la teoría para

confrontarla con los hechos y a la inversa como un ejercicio recíproco y, si se quiere, dialéctico. La idea es abordar formas de pensamientos, procedimientos claros y sencillos para fomentar el desarrollo del pensamiento filosófico, científico e investigativo.

Queremos además señalar que, para buscar soluciones, se explorarán algunos aspectos trabajados por Huizinga con la esperanza de encontrar relaciones entre el juego y el aprendizaje filosófico. Por ejemplo hablaremos del sentido del juego desde una perspectiva platónica considerada como una acción religiosa: “Dios es, por naturaleza, digno de la más santa seriedad. Pero el hombre ha sido hecho para ser un juguete de Dios, y esto es lo mejor en él. Por esto tiene que vivir la vida de esta manera, jugando los más bellos juegos, con un sentido contrario al de ahora” (Huizinga, 1972, p. 40).

¿Es posible pensar el aprendizaje del filosofar como un juego? La respuesta es afirmativa siguiendo a Platón. Más que la relación que tanto el pensador griego como Huizinga hacen, nos interesa la posibilidad de pensar lo sagrado de modo crítico y sostener que el filosofar gravita en este campo.

Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Recuperado el 21 de noviembre de 2014, de Scribd.: <http://es.scribd.com/doc/181303672/Cerletti-La-ensenanza-de-la-filosofia-como-problema-filosofico#scribd>
- Conde Nuñez, F. (2001). *Descartes el Discurso del método*. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de Filosofía para los nuevos Bachilleres: <http://www.paginasobrefilosofia.com/html/filosofia2/descartes/manuales/manualde.html>
- Gómez, M. (1983). *Didáctica de la Filosofía*. Bogotá : Universidad Santo Tomás.
- Gómez, M. (1998). Crítica de la razón didáctica: la disertación en la enseñanza de la filosofía. *Revista de Ciencias Humanas*, (núm. 18).
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Pereira: Editorial Papiro.
- Hegel, G. W. (1985). *Fenomenología del espíritu*. Recuperado el 02 de Enero de 2015, de Uruguaypiensa.org: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/747.pdf>
- Hegel, G. W. (2000). *Escritos pedagógicos*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2014, de Librodot.com: <http://afoiceo-martelo.com.br/posfsa/Autores/Hegel,%20Friedrich/Hegel%20-%20Escritos%20pedag%C3%B3gicos.pdf>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2003). *Qué es la ilustración*. Recuperado el 2 de Diciembre de 2014, de users.df.uba.ar: <http://users.df.uba.ar/solari/Docencia/Complejos/kant1.pdf>
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Recuperado el 3 de Diciembre de 2014, de: https://www.academia.edu/1294289/Cr%C3%ADtica_de_la_Raz%C3%B3n_Pura
- Kohan, W. (2008). Desafíos para pensar la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, (núm. 11).
- Lipman, M. (1993). *La filosofía en el aula*. Madrid : Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid : Ediciones de la Torre.
- Nietzsche, F. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de edu.mec.gub.uy: http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/N/Nietzsche%20-%20Sobre%20el%20porvenir%20de%20la%20educacion.pdf
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Platón (1999). *La República*. Madrid: Espasa.
- Platón (2008). *Diálogos*. Bogotá: Panamericana.
- Platón. (2002). *El Menón*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2014, de librodot.com: <http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/03/Plato-Menon.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laerte.

- Salazar Bondy, A. (1995). *Didáctica de la filosofía*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de sisbib.unmsm.edu.pe: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/2006/didact_filos/ficha.htm
- Serrat, L. (2001). *La classe de philosophie de Saint-Simon à nos jours*. Recuperado el 10 de noviembre de 2014 de: <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib52.htm>
- Tamayo de Serrano, C. (2007). *Aporte cultural y educativo en la baja edad media*. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de Scielo Educación y educadores: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942007000200013&script=sci_arttext
- UNESCO. (2007). *La filosofía: una escuela de la libertad*. Recuperado el 12 de diciembre de 2014, de Universidad Autónoma metropolitana de México: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>
- Vargas, G. G. (2003). Kant y la pedagogía. *Pedagogía y saberes*, (núm. 12).