

Los retos de la enseñanza de la filosofía en el mundo globalizado: perspectivas transversales e interdisciplinarias¹

DIEGO EDUARDO MORALES OYOLA²

Artículo recibido el 18 de marzo de 2016, aprobado para su publicación el 21 de mayo de 2016

Resumen

Considerando que la enseñanza de la Filosofía se enfrenta a nuevos retos en la sociedad globalizada, este artículo, como avance de investigación, se centra en la discusión conceptual en torno a esta disciplina como objeto de enseñanza. Revela los principales problemas de una Didáctica de la Filosofía en el contexto de la crisis de la educación actual y sustenta, desde los principales teóricos post-estructuralistas que han aportado a esta discusión, cómo esta materia permite hacer ruptura de paradigmas en una sociedad globalizada. Con ello se deja en claro la necesidad de re-pensar la enseñanza de esta disciplina para fortalecer competencias en los estudiantes y hacer una aproximación al aprendizaje del filosofar.

Palabras clave: filosofía, didáctica de la filosofía, problemas filosóficos, educación, enseñanza.

The challenges of teaching philosophy in the globalized world: transversal and interdisciplinary perspectives

Abstract

Since in teaching of philosophy faces new challenges in a globalized society, this article, as advancing research, focuses on the conceptual discussion about this discipline as an object of teaching. It reveals the main problems of a didactic of philosophy in the context of the crisis of education today and sustains, from the main post-structuralist theorists who have contributed to this discussion, how this field allows break paradigms in a globalized society. This makes

1 Este artículo investigativo se deriva del proceso de tesis doctoral en filosofía en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

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

clear the need to re-think the teaching of this discipline to strengthen skills in students and make an approach to learning to philosophize.

Key words: philosophy, didactic of philosophy philosophical issues, education, teaching.

Introducción

Habitualmente los temas filosóficos se diferencian de otros temas porque presentan argumentos a favor o en contra de una tesis. Siempre es necesario mostrar argumentos que sustenten o nieguen la afirmación inicial. Por estos motivos la filosofía está llamada a contextualizar los problemas filosóficos, reflexionar y dar soluciones a las preocupaciones del individuo en la actualidad. Entonces, ¿qué papel tiene este campo del conocimiento en diversos contextos?, ¿cuáles deberían ser las respuestas a interrogantes sobre los problemas de la educación, la globalización, los daños ecológicos?

Este artículo, como avance de un proceso de investigación (tesis doctoral), muestra, en un primer momento, la construcción conceptual en torno a un interrogante preliminar de investigación: *¿cómo la filosofía, como objeto de enseñanza, cruza las fronteras del mundo globalizado dado su carácter interdisciplinar?* El texto se estructura en dos partes. En la primera, a manera de Estado del Arte, se estudian los problemas recurrentes en la enseñanza de la filosofía: metodologías tradicionales, escuela media como centro de educación masiva, estudiantes y profesores de filosofía, crisis de la educación actual. Estos problemas no solo deben estar plasmados en este trabajo, sino que a partir de ellos se debe reconocer la idea de que, a lo largo de la historia, la filosofía se presenta como un campo del conocimiento interdisciplinar para todos los niveles de la educación. Igualmente, se realiza una crítica a las metodologías tradicionales desde una base teórica que se fundamenta en el post-estructuralismo.

En la segunda parte se corrobora que la filosofía es una disciplina transversal que contribuye a distintos contextos o tiene elementos que aportan a la ruptura de paradigmas. Se reconoce que la filosofía concilia entre problemas y soluciones. Además, pone en tensión temas del mundo globalizado que filósofos contemporáneos como Foucault, Deleuze, Derrida, Gadamer, Dewey y Lipman, entre otros, estudian para proponer teorías sobre grandes interrogantes que se conjugan con el presente humano como: pensar qué es razonable y qué no hoy, cómo asumir las contradicciones e injusticias en estos tiempos.

Desde estas perspectivas, y con una metodología sustentada en el método filosófico reflexivo, se establecen los fundamentos conceptuales para, en una segunda fase de la investigación, Tesis Doctoral en Filosofía, resolver el siguiente interrogante como problema básico: *¿Cuáles son los retos que la filosofía debe abordar y cómo puede contribuir en su accionar, desde perspectivas interdisciplinarias, para entender las problemáticas en el contexto del mundo globalizado?* De la misma manera se sostiene, a manera de hipótesis, que la enseñanza de la filosofía debe afrontar nuevos retos. Primero analizando algunas problemáticas en contextos específicos: la escuela secundaria y la universidad; luego proponiendo estudios sobre el papel de la filosofía y las respuestas a interrogantes de contexto: *¿Cómo los filósofos post-estructuralistas advierten sobre falacias del mundo globalizado?, ¿Por qué es posible pensar que los daños ecológicos conducen a cierta crisis existencial del individuo actual?*

Se desea sostener, además, que la filosofía es un campo del conocimiento especial y transversal. Este primer análisis teórico conducirá a asumir la evidencia empírica (en una segunda fase de la investigación) para comprobar la hipótesis de trabajo desde la explicación lógica (valoración de los contenidos teóricos desde el marco conceptual y el estado del arte como fuente de argumentación) y la contrastación teoría - realidad (grupo de estudio determinado). Esto con el fin de ofrecer líneas de trabajo sobre problemas específicos que ponen la filosofía como disciplina importante en diversos contextos (aborda problemas y da soluciones educativas).

Problemas de la enseñanza de la filosofía: estado del arte

Varios son los problemas de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria según Salazar (1995). El autor insiste en temas como: *alumno, profesor, didáctica, disciplinas filosóficas, métodos*. Asimismo, en el estado del arte, se revisaron los postulados tanto de filósofos como de diversos investigadores de otros campos que insisten en la crisis generalizada de la enseñanza de la filosofía. De igual modo, ofrecen algunas alternativas para esta problemática:

¿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. Asimismo 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 (UNESCO, 2007, p. 72).

Si bien las investigaciones reflexionan sobre la enseñanza, también ofrecen un análisis riguroso de los contextos –si se quiere desde el punto de vista filosófico–, no solo en los colegios de la educación oficial, sino también en las universidades, resaltando la crisis y evidenciando las alternativas de solución a las problemáticas. Por ejemplo, lo que refiere Tozzi (citado por Gómez, 2008) sobre el paradigma organizador y los enfoques metodológicos, permite establecer dos paradigmas: el doctrinal y dogmático-ideológico que sesgan los aprendizajes de la filosofía. Como solución a esta dificultad en algunos países se busca articular la filosofía y el filosofar. Algunos aspectos mencionados en el informe de la UNESCO sobre las problemáticas de educación masiva y la universidad o las facultades de filosofía que forman a los profesores de educación media revelan lo siguiente:

¿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 (UNESCO, 2007, p. 75).

Como se mencionó en la hipótesis del trabajo, los problemas de la enseñanza de la filosofía tienen un trasfondo en la sobreposición de paradigmas y en la influencia de contextos interdisciplinarios, como la ciencia y la técnica que desplazan el filosofar. Entendemos como formas de resistencia a las situaciones que imposibilitan el despliegue y la efectividad de la filosofía en la educación secundaria. Por ejemplo, la sustitución y reducción de la filosofía en los currículos institucionales, además de su subordinación a intereses particulares que toman distancia de la autonomía académica. A través del análisis del contexto universitario se reconoce la crisis de la enseñanza de la filosofía al asumirla como una disciplina con intenciones técnicas que trata de responder a intereses económicos.

Cerletti, (2008) quien profundiza con sus investigaciones en los aspectos teóricos de la didáctica de la filosofía en tres dimensiones: la filosófica, la pedagógica y la política, ofrece una visión estructural sobre *la enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Según él no tiene sentido buscar fórmulas o recetas para la enseñanza, sino reflexionar sobre el interrogante: *¿Qué se debe pensar filosóficamente?* Es decir, antes que tomar decisiones en materia didáctica sobre la enseñanza de la filosofía, es preciso preguntarse (desde la filosofía): *“¿Qué es enseñar filosofía?”* y, en la búsqueda de respuestas, esclarecer puntos acrílicos que toman distancia de un ejercicio del filosofar. Entonces, esta ruta hará salir a la luz *el qué y el cómo* infortunadamente reducidos a la transmisión de contenidos lo cual aprendizajes pasivos. Observemos su postura:

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).

Otra teoría que reflexiona sobre temas recurrentes en la enseñanza de la filosofía es la elaborada por Kohan (2009). El autor afirma que la filosofía y los diferentes métodos de estudio asociados establecen criterios de validez en la medida en que la academia los aprueba. Esto sucede cuando los métodos de enseñanza de la filosofía son cuestionados, a pesar de que la filosofía busca la transformación de los educandos. Entonces, siguiendo al autor, tendría que asumirse la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria como problema filosófico, si propicia el mejoramiento personal de cada alumno para luego apoyar el de otros. Recordemos que la filosofía pretende problematizar para validar y dilucidar teorías o situaciones. Esto se justifica cuando los estudiantes de filosofía, de modo filosófico, amplían su sensibilidad o apropiación la filosofía en su más pura etimología: amor a la sabiduría. Esto supone, en la formación, el deseo de encuentro consigo mismo, con los otros y el mundo.

Kohan diagnostica que: “Hay una tendencia fuerte a reducir el problema de la enseñanza de la filosofía a un problema técnico, didáctico, instrumental” (2009, p. 7). Es decir, para hacer un análisis filosófico no se debe asumir una postura teoría o reflexiva. Por eso el autor señala, teóricamente, que la enseñanza de la filosofía se entiende, en muchos casos, como una técnica que opera por métodos. Una filosofía que se mide por ser productiva, “didáctica”, eficaz, apetecible para el mercado o la ciencia.

Los aprendizajes son significativos al repensar la lectura de la filosofía; el Sócrates irónico de Kierkegaard, según Kohan, pone en perspectiva la idea de desvirtuar uno de los símbolos máximos de la filosofía antigua. Como señala el autor en *El mito pedagógico de los griegos* (Platón, 2002) es necesario, para poder filosofar, pensar filosóficamente un problema. De este modo entendían la Grecia clásica el trabajo educativo:

El propio Platón ha estado preocupado de principio a fin de sus diálogos por cuestiones educacionales, tal vez porque consideraba que el alma, cuando parte hacia el Hades, no tiene otra cosa que su educación y su modo de vida. En su última obra, *Las Leyes*, afirma que es imposible no hablar de la educación de los niños (Kohan, 2004. p. 38).

La profesora Waskman (2009), en compañía de Kohan, hace investigaciones en torno al sentido de la educación de los niños y sobre todo a la función de la filosofía en la formación de los infantes. Estos autores proponen ciertos fundamentos necesarios en *la filosofía para niños*, a partir de un análisis crítico que se realiza estableciendo un paralelo entre Sócrates y Lipman.

Sócrates consideraba a la filosofía un compromiso vital. Lipman recrea ese compromiso al proyectar la pregunta y el examen mucho más allá de los salones de clase de la escuela. La investigación filosófica no es un ejercicio retórico, sobre cuestiones externas a quienes la practican, sino la puesta en cuestión de los dogmatismos y prejuicios que habitan la vida individual y colectiva (Waksman & Kohan, 2009. p. 14).

Profundicemos un poco sobre dos aspectos que se han mencionado. Primero, *la filosofía para niños* es un proyecto filosófico porque dinamiza el objetivo de la práctica de la filosofía como disciplina enseñable, lo cual dilucida el papel del maestro que se cuestiona sobre aprendizajes filosóficos en sus estudiantes. Segundo, el maestro-investigador y su carrera de

filósofo nos impelen a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de una investigación filosófica más allá de una investigación de la filosofía.

Asimismo, el autor, a partir de Deleuze, pone en tensión dos aspectos que parecen contradecirse, pero se complementan de forma interesante: sensibilidad y neutralidad valorativa. Lo cual ratifica que tanto sensibilidad como neutralidad se relacionan al asumir la filosofía como una forma de vida y estudiar las teorías filosóficas. Desde este punto de vista Kohan resalta el sentido estético de la filosofía. Por ejemplo, al hacer poesía es necesario usar la lógica y entrar al campo del arte que contiene lo desinteresado y lo sublime.

De otra parte, Kohan (2007) problematiza la enseñanza de la filosofía apoyado en los planteamientos de Derrida (2007) quien sustentaba una serie de demandas contradictorias de lo que se hace en nombre de la filosofía. Entre ellas se cuentan: la temporalidad de la enseñanza, condicionamientos externos, iniciación por un maestro vs autodidactismo. Al tratar de explicar cualquiera de estas demandas contradictorias surgen otros cuestionamientos que hacen explícita la necesidad de replantear la enseñanza de la filosofía. Lo que propone, al replantear la práctica filosófica, es, en cierta medida, la idea socrática de valerse del modelo dialéctico lo cual implica un trabajo de intercambio entre maestro y discípulo para verdaderos aprendizajes filosóficos. Al hacer un auto-examen o encontrarse consigo mismo se reconoce el valor del diálogo con el otro en afecto y desafecto, búsqueda y abandono, es decir, se valora el juego dialéctico como métrico y asimétrico.

Filósofos post-estructuralistas: falencias de la filosofía hoy. Discusión teórica

En este apartado se exponen algunos elementos que revelan los intereses de la investigación. Sin embargo, el estado del arte no se desvincula porque recoge datos que estimamos valiosos para esclarecer el problema de investigación, por ejemplo haciendo análisis de los problemas estructurales de la enseñanza de la filosofía. Para estos efectos se estudian los aportes teóricos de algunos filósofos post-estructuralistas quienes dan pistas sobre la crisis de la filosofía en conjunción con teóricos como Kohan para mostrar que sus planteamientos ayudan a clarificar la hipótesis de trabajo. Para este cometido, primero, se analizan aspectos sobre el filosofar en Kant (2004) y Hegel (1996) y se enfatiza en el postulado: *-no se enseña a pensar, sino a repetir-*, similar a lo que afirman Rancière (2003) y Freire (1970). Tras el cuestionamiento de método se entra de lleno al campo filosófico.

Recordemos que el estructuralismo es una corriente de las ciencias humanas que aparece, en su crítica al positivismo (segunda mitad del siglo XX), como otra forma de pensamiento que se instaura como uno de los métodos más relevantes para el análisis lingüístico de la cultura y la sociedad. Lévi-Strauss (1995) fue el principal exponente y se interesó por estudiar al hombre como parte de una estructura y su tránsito a la cultura (más allá de la historia). Frente a esta corriente filosófica varias teorías contraponen sus posiciones. La primera es la teoría de la hermenéutica iniciada por Gadamer. Este autor afirmaba que el diálogo es el principio filosófico clave de toda la experiencia humana. Las falencias de la filosofía consisten en advertir que las ciencias exactas no pueden determinar el curso de las demás disciplinas

en especial de la filosofía. Uno de los retos de la filosofía podría ser, siguiendo a Gadamer (1995), hacer un ejercicio filosófico-hermenéutico que retome elementos de la tradición, no para repetirlos, sino para interpretar la historia que está en constante transformación desde múltiples perspectivas. Reto que, parafraseando al pensador, implica abordar el lenguaje como una mediación universal para construir las realidades humanas y no como algo determinado. Otros aportes que se estudia es la propuesta del *giro hermenéutico*. Al respecto, el autor plantea la contraposición entre *deconstrucción* y *hermenéutica*, que tiene sustento en el giro copernicano o la nueva manera de asimilar el funcionamiento de la tierra. Así, desde un cambio de mentalidad revolucionaria Gadamer pone en tensión la idea de interpretar las viejas disputas filosóficas con otras formas de lectura de los filósofos.

Es preciso dejar las representaciones tradicionales de interpretación de los discursos que afianzan el deconstructivismo. Así, como es posible leer a Nietzsche de formas completamente diferentes: unos se fijan en el vertiginoso juego de máscaras, tentativas a la vez tensiones, interpretándolo no sólo como el fin de la metafísica, sino también como el fin de la filosofía en sí (Gadamer, 1995, p. 73).

Gadamer sostiene que hay rupturas con la tradición y la manera de leer las teorías de los filósofos por los siguientes motivos: se evidencia un cambio de mentalidad en la época contemporánea, se revalúan los contenidos filosóficos desde planteamientos divergentes, se pone en entredicho la idea de objetividad. La disputa, por poner un ejemplo, del movimiento postestructuralista contra viejas maquinarias establecidas no solo nos permite leer nietzscheanamente a Nietzsche, sino reflexionar sobre la incorporación de valores establecidos como la posibilidad de crear nuevos valores. El giro hermenéutico, si bien evidencia el cambio de mentalidad al interpretar la filosofía de Nietzsche o cualquier otro filósofo, también, revela más argumentos que sustentan que la filosofía tiene retos al sospechar de los postulados filosóficos tradicionales.

Foucault ofrece otra teoría post-estructuralista que pone en cuestión este campo del conocimiento. El filósofo francés nos advierte del ciclo o tránsito de la modernidad a la época contemporánea cuyo impacto se reconoce en la pregunta de Kant: *¿Qué es la ilustración?* El filósofo de Königsberg, según Foucault, insinúa un paso para el hombre de la minoría de edad a una edad adulta. “El término de minoría es sinónimo de barbarie, heteronomía, dependencia, inmadurez, incapacidad, infantilidad, como condición de la que hay que salir” (2003, p. 60). Foucault pone el énfasis en dicha salida para dar solución al interrogante: *¿Cuál es la tarea de la filosofía frente a las crisis del mundo contemporáneo?* Al respecto, parte de la crítica a la noción moderna de racionalidad que proviene del estructuralismo. “Lo que hay que hacer es encontrar los supuestos que subyacen en cada cultura y que la condicionan. Para cambiar los supuestos y proponer otras reglas de juego” (Foucault, 2003, p. 69). En este sentido, lo que propone es cambiar la noción de poder.

Diría Foucault:

Se puede representar el presente como perteneciente a una cierta edad del mundo, distinto de las otras por unos caracteres propios, o separada de las otras por algún acontecimiento dramático. Así, en la *Política* de Platón, los interlo-

cutores reconocen que pertenecen a una de esas revoluciones del mundo en las que este gira al revés, con todas las consecuencias negativas que eso puede tener (Foucault, 2003, p. 73).

Deleuze ofrece otras razones para justificar la salida del hombre de la minoría de edad y la modernidad misma. Ofrece una alternativa a las inconsistencias que encuentra en el platonismo, el racionalismo cartesiano y la dialéctica hegeliana. Propone revisar los conceptos de representación, dualidad sujeto-objeto y las relaciones de trascendencia, a las que contrapondrá nuevos conceptos como devenir, acontecimiento, rizoma, virtualidad o agenciamiento.

El devenir y el acontecimiento de la filosofía ratifican la posibilidad de creación de conceptos. Satisface corroborar que es productiva e innovadora, no en el sentido capitalista de la producción rentable de mercancías, sino con resultados, o sea los conceptos, que expresan una renovada construcción teórica, un trabajo del pensamiento. La filosofía es revolucionaria, inventiva, se manifiesta en contra de las opiniones dominantes, en contra de la voluntad de las mayorías. Platón (1999) no descubre el mundo de las Ideas, inventa el concepto de Idea y con ello el mundo que le es propio. Kant no descubre la razón pura, construye un sistema de facultades que harán del sujeto una entidad autónoma. En general, cada filósofo no ha encontrado sus conceptos tras una búsqueda de la verdad universal, los ha creado de modo singular, a menudo inconfesable.

De otra parte, Derrida propone el concepto de deconstrucción que evidencia la incapacidad de la filosofía de establecer un piso estable para la racionalidad occidental. La filosofía podría pensarse, según este filósofo, como un género más de la escritura, gesto que abre un abanico de posibilidades al post-estructuralismo y el posmodernismo.

Como sugiere Derrida, la experiencia de la filosofía no se transmite, no se enseña. Quien enseña afirma un gesto. Puede ser que quien aprende lo perciba, acepte la invitación y, eventualmente, lo recree. Así, enseñar y aprender filosofía son una cuestión de sensibilidad para compartir un espacio en el pensamiento, para dar lugar en el pensamiento a un movimiento que interrumpe lo que se pensaba para empezar a pensarlo nuevamente, de nuevo, desde otro inicio, a partir de un lugar distinto (Kohan, 2007, p. 34).

Estos planteamientos problematizan el papel de la filosofía en la época contemporánea, primero con las ideas de Kant por parte de Derrida, en que es imposible enseñar filosofía y segundo con las interpretaciones y sugerencias de Kohan que la filosofía dependiendo los contextos tiene variaciones que la afirman o la niegan dependiendo el tratamiento que se aplique en diferentes contextos.

Otro de los teóricos importante para la investigación es Dewey quien conjuga dos disciplinas (pedagogía y psicología), para que su perspectiva proyecte variaciones interesantes respecto al papel que debe tener la resolución de problemas que afectan las sociedades desde el campo educativo. La pedagogía progresista de este filósofo insiste en hacer de la filosofía un campo del conocimiento interdisciplinar. Por eso, su pragmatismo retoma elementos del arte, la estética, la lógica, la ética y la democracia, que se puede enlazar a través de la filosofía.

Las manifestaciones sociales, culturales y políticas del siglo XIX hacen que surja una filosofía norteamericana. Dewey pondera la importancia del trabajo práctico a nivel del esfuerzo especulativo. Los conceptos, asegura, deben tener consecuencias prácticas. Desde nuestro punto de vista el pragmatismo hace aportes a la filosofía por dos razones. Primero, gracias a la implementación de la lógica en la exposición de los conceptos para resolver una problemática social (la educación). Segundo, porque desvirtúa el estereotipo de erudición del maestro dando lugar a una revolución en la educación concerniente a la escuela nueva.

Dewey señala que:

Satisfacer al maestro en vez de interesarse por el problema. A menos que se ponga en ella especial cuidado y vigilancia, la operación del hábito mental del maestro tiende a convertir al niño en un estudioso de las peculiaridades personales del maestro y no de los temas que se supone que debiera estudiar. Su interés principal consiste en acomodarse a lo que el maestro espera de él, y no en dedicar todas sus energías a los problemas propios de la asignatura (1998, p.33).

Como planteamientos emergentes a problemas de la enseñanza 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 (1998), con la filosofía para niños y con el análisis de la relación entre pensamiento complejo y educación, propone estrategias metodológicas que diferencian entre pensamiento tradicional y pensamiento reflexivo y crítico. El pensamiento reflexivo, o de orden superior, tiene un vínculo directo con el pensamiento crítico, sólo que la crítica es una forma práctica de operacionalizar los conceptos, hacerlos tangibles en la cotidianidad, hacer teoría-práctica y praxis.

Este último concepto es trabajado por Lipman desde el punto de vista de lo que puede lograr con los niños y profesores: *creatividad filosófica*. Esto implica pensar en la posibilidad que los niños puedan hacer filosofía. La creatividad nos hace pensar en liberarnos de los determinismos, hacer de la lógica no un instrumento preestablecido, sino una rama de la filosofía que es flexible y se puede emplear con fines prácticos.

En palabras de Lipman:

Se recordará, por ejemplo, que Peirce distinguía entre dos tipos generales de razonamiento: explicativo y extensivo. Un ejemplo del primero sería la deducción, ya que la conclusión de un argumento deductivo está, como mínimo, implícita en las premisas y únicamente necesita ser explicada. Por otra parte, el razonamiento extensivo va más allá de lo dado (1993, p. 348).

Lipman hace de la filosofía una posibilidad creadora bajo ciertos principios que se flexibilizan para dar lugar a la utilidad de esta disciplina. La lógica no puede obstaculizar la intención de demostrar el sentido pragmático de aprendizajes filosóficos.

Cerletti por su parte afirma:

La intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos. Pero como

un saber sin supuestos es imposible, el cuestionar del filósofo es permanente. (...) El científico, por ejemplo, quedará satisfecho cuando la pregunta queda respondida científicamente, esto es, cuando la respuesta adquiera sentido por ser una expresión, una recomposición o un caso particular de los saberes que son dominantes en su disciplina (2008, p. 24).

El filosofar es –por llamarlo de alguna manera– un campo especializado de la filosofía que necesita movilizar los interrogantes que fundamentan la filosofía misma: *qué y cómo* hacen parte del método y de la didáctica de la filosofía. Pero el filosofar pone en interacción los interrogantes con una característica propia del filósofo, la búsqueda de discernimiento, la aspiración a un saber puro. El sentido de lo práctico y lo filosófico es equiparado por Cerletti con el proceder del científico. Pues una teoría cobra validez después que sus conceptos son contrastados, cuestionados y puestos a juicio por comunidades especializadas.

Por otra parte, Kohan (2009) en su libro: *Sócrates: el enigma de enseñar*, hace una distinción del planteamiento del filósofo desde tres perspectivas. Primero, reivindica la otra idea de infancia, no como edad cronológica, sino como posibilidad afirmativa del pensar. Segundo, conduce el ejercicio metafórico hacia un nuevo modo pensar, es decir, sugiere la posibilidad de hacer ruptura con viejos sistemas de pensamiento. Tercero, sugiere, de manera pedagógica, revisar la figura de Sócrates como herramienta didáctica para un aprendizaje del filosofar.

Valga decir también que la ética socrática no se enraíza en un lugar preferencial (Sócrates) como paradigma de un ejercicio filosófico que contribuye a la formación crítica y dialógica de la infancia. También reconoce la posibilidad de presentar a uno o varios maestros reconocidos en cualquier contexto. Kohan invita a pensar las acciones de Sócrates con intenciones políticas de fuerte vocación educativa. Es decir, asumir que el quehacer pedagógico no sólo busca que el individuo aprenda a pensar por sí mismo, sino, también a guiar a la sociedad desde la igualdad y la justicia como principios políticos de la libertad entre los hombres.

Kohan piensa al maestro así:

Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas las cosas que marchan sin cesar dice don Simón Rodríguez (...) La idea de afirmar las raíces en la primera infancia también ha sido enormemente explotada por distintas tradiciones pedagógicas (...) Es precioso aprender a aprender y hacerlo para enseñar, es importante estar atento, pero también estar atento en movimiento (2013, p. 59).

Llama la atención el punto de vista Kohan sobre el maestro Simón Rodríguez, el Sócrates latinoamericano, en especial la idea de que aprender es igual a viajar, por eso el movimiento y el cambio continuo para enseñar. Sin embargo, el maestro no solamente puede ser presentado como un mediador, sino también como un agente revolucionario que cambia los paradigmas de la educación, desvirtúa la intención política del sistema educativo

El sentido del maestro se debe propiciar desde la sensibilidad y el amor hacia su quehacer, como en dotar de nuevos significados a la filosofía. En este sentido, aproximarse al filosofar. El maestro, en efecto, es un agente de la sociedad valioso en la medida que revoluciona el sistema y mejora la calidad de aprendizajes de sus estudiantes. De ahí la importancia de la

filosofía práctica como aproximación hacia el filosofar. El verdadero maestro es, al estilo de Sócrates, el que hace de la docencia una práctica.

A modo de cierre

La reflexión y las problemáticas que impiden el desarrollo de aprendizajes de la filosofía conjugan dos aspectos: uno positivo, que hace tomar consciencia sobre el aprendizaje óptimo de la filosofía en la formación profesional y otro aspecto negativo que pone a la filosofía como un lugar común sin evolución. Éste último nos sirve de derrotero para proponer transformaciones significativas en la enseñanza y el aprendizaje, tanto en el estudiante como del profesor. Para demostrar los retos que tiene la filosofía en el mundo globalizado y el fortalecimiento de comunidades académicas, se deben proponer acciones para el beneficio de las competencias que tiene la disciplina.

En esta perspectiva se demanda el re-pensar una propuesta de la enseñanza de esta disciplina basada en elementos de la didáctica de la filosofía para fortalecer la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes y hacer una aproximación hacia el aprendizaje del filosofar. Ello mediante el planteamiento de tres líneas de trabajo que impliquen el papel de la filosofía de forma filosófica: 1. Estudio del juego como acto filosófico. 2. La creatividad y el pensamiento crítico. 3. La filosofía en diversos contextos. De igual manera, ello podrá conducir al esclarecimiento de las posibilidades y proyecciones de la filosofía latinoamericana.

Referencias

- Cerletti, Alejandro. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Argentina. Libros del Zorzal.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- _____. (2008). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid, España: Cátedra.
- Dewey (1998). *Cómo pensamos*. Traducción de M. Galmarini. Barcelona, España: Ed. Paidós.
- Foucault (2003). *Sobre la ilustración*. Traducción J. Higuera, E. Bello, A. Campillo. Madrid, España: Ed. Tecnos.
- Freire, P. (1970). *Educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- Gadamer, G. (1995). *El giro Hermenéutico*. Madrid, España: Catedra, Teorema.
- Gómez, Mendoza. M. A. (2008). La discusión en el campo de la educación y la discusión en el campo de la enseñanza de la filosofía: una perspectiva para la solución de conflictos. *Revista Colombiana de Educación*, Nro. 55, pp. 166-187. Bogotá, Colombia.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Trad. de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica.
- Kant, I. (2004). *Crítica de la razón pura*. Trad. Manuel García Morente. Madrid, España: Tecnos.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, España : Laertes.
- _____. (Comp.). (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires, Argentina : Ediciones novedades educativas.
- _____. (2007). Las antinomias de enseñar filosofía. *Revista Cuestiones de Filosofía*, No. 9. ISSN 0123-5095. Tunja, Colombia.
- _____. (2009). *Sócrates : el enigma de enseñar*. Buenos Aires, Argentina : Biblos.
- _____. (2013). *El maestro inventor Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona, España : Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y Educación*. Madrid, España. Ediciones de la Torre.

- _____. (1993). *La filosofía en el aula*. Trad. García Moriyón y otros. Madrid, España : De la Torre.
- Platón. (2008). *Diálogos. Apología de Sócrates*. Bogotá. Colombia: Panamericana.
- _____. (1999). *La República*. Madrid, España: Ed. Austral Espasa.
- _____. (2002). *El Menón*. Trad. de Patricio de Azcárate. Recuperado el 10 de 08 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, España: Editorial Laertes.
- Salazar, A. (1995). *Didáctica de la Filosofía*. Lima, Perú: Fondo Editorial Facultad de Letras y Ciencias Humanas.
- UNESCO. (2007). *La filosofía. Una escuela de la libertad*. Recuperado el 12 de 12 de 2014, de Universidad Autónoma metropolitana de México. Informe Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>
- Waskman V. y Kohan, W. (2009) *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase*. Ciudad de México, México. Ediciones Novedades Educativas.