



Revista
NÓMADE

MARGENES DE LA *Enseñanza de la Filosofía*



VERSIONES

Mg. Gonzalo Jiménez Mahecha

MARGENES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

VERSIONES

Mg. Gonzalo Jiménez Mahecha

**SAN JUAN DE PASTO
2026**

CONTENIDO

¿Cómo aprender filosofía?	Michel Larroque	3
¿Se puede enseñar un saber filosófico?	Pascal Engel	16
Enseñar Filosofía vs. enseñar a filosofar	Pablo Cevallos Estarellas	27
La enseñanza de la Filosofía y el acto de filosofar	Danilo Rodrigues Pimenta y Alessandro Pimenta	34
¿Por qué enseñar la filosofía?	Maurice Lagueux	42
¿Enseñar filosofía?	Alain Billecoq	56
Aporte al desarrollo de una didáctica del aprendizaje del acto de filosofar	Michel Tozzi	63
La discusión sobre una “didactización” del aprendizaje del acto de filosofar	Michel Tozzi	80
Michel Tozzi, un modelo didáctico del acto de filosofar	Jean-Charles Pettier	90
¿Enseñar filosofía ayuda al acto de filosofar?	Laurence Bouchet	103
El método problémico en la enseñanza de la Filosofía: una educología praxiológica	Jurate Morkuniene	109
Enseñanza de la Filosofía: ¿dónde está el problema?	Mauricio Silva Alves	119
La enseñanza de la Filosofía	Claude Collin	126
Alineación de los enunciados filosóficos sobre la enseñanza con la práctica: un enfoque basado en la evidencia mediante protocolos retrospectivos de reflexión en voz alta	John Blake	140
Los problemas de la enseñanza de la Filosofía en la Enseñanza Media	Ivonete Ferreira de Sena	162
Métodos modernos de enseñanza de la Filosofía	Vadym Dyiak, Klaudiia Tushko y Serhiy Sovva	173
¿Dónde se sitúa la filosofía hoy y qué puede hacer?	Daniel Mercier	185
Enseñanza de métodos filosóficos específicos para el pensamiento crítico	Alexander Brödner	192

¿CÓMO APRENDER FILOSOFÍA?

Existe un credo subyacente a la enseñanza actual de la filosofía en los institutos franceses: justifica el currículo, inspira las prácticas docentes y goza de un amplio consenso. Se dice que el objetivo de la enseñanza de la filosofía es proporcionar a los estudiantes un método de pensamiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento en sí mismo tiene poca importancia. De hecho, se basarían únicamente en la memoria. Sin embargo, la enseñanza introductoria no pretende convertir a los estudiantes de secundaria en académicos, sino desarrollar su pensamiento crítico. Por ello, resulta preferible que los currículos no impusieran requisitos rígidos, sino abrieran un campo de investigación en el que el docente tuviera libertad para proceder como considerase oportuno. Esta libertad del docente se corresponde con la libertad del alumno, que debe aprender a pensar “por sí mismo”. La disertación, un ejercicio en el que el estudiante debe proponer y justificar una respuesta personal a un problema filosófico, representa la culminación de esta libertad.

Este credo se fundamenta en unos dogmas: el dogma de un método filosófico separable de todo contenido, el dogma de la libertad del docente y el dogma de la libertad del alumno. Desearíamos cuestionarlos y proponer una concepción diferente sobre la enseñanza filosófica.

La enseñanza filosófica no transmite un método

La filosofía es la búsqueda de la verdad, sobre unos problemas generales¹ que no son del ámbito de la ciencia. Para aclarar esta definición, es necesario un breve repaso histórico.²

La antigüedad griega no reconocía la distinción entre la ciencia y la filosofía. En la época de Sócrates, la división entre disciplinas oponía principalmente la filosofía a la retórica. La filosofía es una búsqueda desinteresada de la verdad; por el contrario, la retórica no se ocupa de la verdad: es una técnica de argumentación cuyo único propósito es lograr la adhesión del interlocutor. Los diálogos de Platón contraponen continuamente al abogado, cuyo objetivo es solo convencer, si es necesario con razones falsas, pero prestigiosas, con el filósofo, que pretende saber.

Desde esta perspectiva, lo que actualmente diferenciamos como ciencia y filosofía se confunde en los textos de los filósofos griegos. Así, en *La República*, junto a especulaciones metafísicas y políticas, se encuentra una auténtica teoría de la ciencia.

¹ Por tanto: si el hombre es absolutamente responsable de sus actos, es un problema filosófico; si Robespierre es totalmente responsable del Terror, no lo es.

² Aquí retomamos un tema que desarrollamos en un artículo anterior: *Pourquoi apprendre la philosophie?* Aquellos que ya hubieran leído ese texto deberían disculpar esta reiteración.

De igual modo, Aristóteles³ no distingue entre la ciencia y la filosofía. Una expresión del siglo XVIII atestigua sobre esta identidad original: la *filosofía natural* era un concepto comúnmente utilizado para referirse a la Física.

Solo gradualmente las ciencias se establecieron como disciplinas autónomas y se distinguieron de la filosofía por la introducción de un método original. Desde la antigüedad, Euclides había ordenado las proposiciones geométricas en un sistema jerarquizado, para establecer así la deducción como el método de las matemáticas. En el siglo XVI, Galileo, al llevar a que rodara una pelota por un plano inclinado, observó las correlaciones entre los grados de inclinación del plano y la velocidad de la pelota. Al descubrir la Ley de la caída de los cuerpos, dotó a la física de un método propio. En seguida de la física, alcanzarían su autonomía la biología, la sociología, etc.

Al someterse a un método preciso se constituyeron estas nuevas ciencias, en reacción contra la filosofía, su fuente común, que seguía siendo una reflexión libre. Esta oposición resulta aún más pronunciada puesto que la ciencia es reciente y, en consecuencia, recién se ha liberado de las especulaciones filosóficas que inauguraron la investigación en su campo. Así, Durkheim, en *Les règles de la méthode sociologique*, enfatiza en que “los hechos sociales deben tratarse como cosas”. Según él, la cosa es un hecho, sujeto al determinismo y, por tanto, lo rige una ley que debe descubrirse y verificarse mediante métodos apropiados. Esto contrasta con la idea, producto solo de la reflexión, independiente de los procedimientos científicos de prueba. Al oponer la filosofía, su fuente común, a un método específico de investigación y demostración, las ciencias particulares logran distinguirse y alcanzar su autonomía. Así, limitan la filosofía a una libre búsqueda de la verdad fuera del ámbito científico.

Por tanto, la enseñanza filosófica no puede transmitir un método inexistente. En este caso, la idea de una preparación mental independiente del conocimiento es solo un concepto vago. Existe, por ejemplo, un esquema demostrativo en matemáticas, un procedimiento experimental ordenado en pasos precisos. Se puede argüir legítimamente que los teoremas y las leyes, considerados como resultados, tienen poco valor educativo y, en cambio, priorizan sus métodos de descubrimiento y demostración para el desarrollo de la mente. Nada de esto existe en la filosofía; de lo contrario, se hubiera consolidado como una ciencia. ¿Se diría que el aprendiz de filósofo debe ejercitar su pensamiento crítico, sopesar y justificar sus afirmaciones? ¿Quién podría discutir esta obviedad? Pero esto no es un requisito filosófico específico, sino la obligación crítica inherente a todo pensamiento. Se encuentra en todas las disciplinas. Por tanto, promover esta pauta general de actividad intelectual al final de la formación filosófica correría el riesgo de criticarse por resultar redundante y, en consecuencia, inútil. Además, en este aspecto, la mayoría de los demás campos de estudio tienen una ventaja sobre la filosofía. Las ciencias, e incluso las habilidades manuales, resultan más adecuadas que la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico. De hecho, la materia resiste y, en estos campos, los errores de juicio se castigan de inmediato. Este no es el

³ Sin embargo, Aristóteles distingue entre las ciencias particulares, que estudian un determinado sector del ser, y la “filosofía primera”, la ciencia del ser como tal y sus atributos esenciales. Dado que, en los tratados de Aristóteles, se sitúa después de la física, se denominará *metafísica*.

caso de la filosofía, en la que, a veces, el aprendiz puede caer con impunidad en la logomaquia.

Por tanto, el objetivo de la educación filosófica no es la transmisión de un método. Formar el pensamiento cuando se desdeñan los pensamientos resulta un proyecto quimérico. Debe basarse en los conocimientos y, por consiguiente, en un currículo.

El dogma de la libertad del docente

Sin embargo, la inquietud, perfectamente legítima, por preservar la libertad del profesorado resulta en un currículo extremadamente vago. Las nociones que lo componen abren un campo inmenso: permiten enfoques heteróclitos. Considérese una noción como la conciencia. Un docente podría inspirarse en Maine de Biran y centrar su lección en la experiencia del esfuerzo. Pero otro podría no conocer ni apreciar a este autor. Desarrollará el tema de las ilusiones de la conciencia y se esforzará por desenmascarar el condicionamiento. Ambos enfocan la conciencia, pero, en realidad, ¡no se refieren a lo mismo! ¿Cuál podría ser el denominador común entre dos cursos inspirados en temas tan distintos? Una misma noción, enfocada por dos docentes, da lugar a enseñanzas dispares. El adolescente, al comenzar su año de filosofía, se embarca, al azar y por capricho del capitán, en un viaje iniciático de resultado incierto. Aquí el carácter nacional del currículo, que garantiza a los estudiantes del sistema escolar público francés una base educativa común, resulta solo una farsa.

Eso ya resultaría lamentable, incluso si todos los docentes fueran excelentes. Pero este es un caso extremo: por ejemplo, la autoridad de Alain no puede servir de excusa para la anarquía pedagógica de la enseñanza filosófica actual. Entre los pocos ejemplos prestigiosos de los que se jacta y los excesos escandalosos, aunque excepcionales, se encuentra el espectro de las prácticas docentes habituales. Sin embargo, su seriedad depende únicamente del docente, que tiene la libertad de navegar por el océano de nociones a su antojo. De hecho, los planes de estudio actuales de filosofía, a diferencia de los de ciencias, no incluyen conocimientos básicos que debieran transmitirse, un enfoque obligatorio del curso ni una protección contra posibles desviaciones. Debido a que la vaguedad del plan de estudios no impone requisitos precisos, el docente hace lo que le place, guiado únicamente por los dictados de su conciencia y sentido común. Además, suelen bastar para promover una enseñanza respetable. Pero no resulta habitual que la institución aceptara cubrir riesgos que no se aceptan oficialmente en ninguna otra disciplina.

La imposibilidad de definir unas pruebas de examen fiables resulta una consecuencia de esta anarquía pedagógica. ¿Cómo se puede elegir un tema o texto escrito válido para todos? Es imposible, ya que no se puede determinar claramente un currículo común para las distintas enseñanzas impartidas. La disparidad en la calificación entre examinadores es la consecuencia inevitable de la vaguedad de los planes de estudio. La institución ha buscado salidas para solucionarlo, pero, en lugar de enfocar la causa, solo se ha centrado en la consecuencia: el examen.

Sin embargo, intentar mejorarlo al separarlo de la práctica general en la que se integra conduce a una artimaña. No se manipula el termómetro para bajar la fiebre y

curar la enfermedad. Así es como las reuniones de examinadores de bachillerato intentan, aunque con torpeza, ocultar el problema sin resolverlo.

En teoría, estas reuniones les brindan a los docentes la oportunidad de consultarse para armonizar sus calificaciones. En realidad, constituyen un subterfugio para suavizar artificialmente discrepancias evidentes, al compensar las timideces de los oponentes. En general, la experiencia muestra que, durante la primera lectura pública de trabajos, las diferencias en la calificación son considerables. ¡Cómo no iba a ser de otro modo, dadas las divergencias en la formación académica y los requisitos pedagógicos! Un examinador estricto va a penalizar el vacío de la disertación tras un año de estudios. Otro será más indulgente: meticoloso, considerará si la preparación del estudiante le permitió enfocar adecuadamente el problema planteado. Y, con razón, quedará perplejo, ya que la generalidad de las nociones del programa de estudios permite enfoques tan diversos como docentes. La discusión suscita inquietudes legítimas en ambos casos: el primero se percata del riesgo de ser injusto, el segundo de devaluar la prueba. Por último, van a acordar algunos criterios generales: para aprobar, la disertación debe enfocar el tema, desarrollar una argumentación y escribirse en un francés correcto. En verdad, estas cualidades resultan encomiables: son las condiciones necesarias para un trabajo filosófico genuino. Pero estas no son las condiciones suficientes. De hecho, todas las disciplinas las exigen por escrito: por tanto, no son específicamente filosóficas. En consecuencia, no resulta imprescindible haber reflexionado sobre filosofía para alcanzar una calificación satisfactoria en esta asignatura: a menudo lo demostraron los estudiantes de primer año que, en el pasado, tenían la opción legal de presentarse al examen de bachillerato.

Así, una disertación filosófica se juzga con criterios no filosóficos. Esto legitima los cuestionamientos a su papel básico en el desarrollo intelectual. Si bien las cualidades que exige pueden cultivarse en otros ámbitos, la filosofía ya no se considera la culminación natural de la instrucción. Lógicamente, al aprovechar esta oportunidad, los críticos de la filosofía la ofrecerán a los estudiantes de secundaria solo como una asignatura optativa. Por tanto, las pruebas deben evaluar la competencia filosófica, no solo las aptitudes generales. ¿Es este el caso de la disertación?

El dogma de la libertad del alumno: la disertación

Constituye un ejercicio básico en la enseñanza filosófica actual. De hecho, se supone que el aprendiz de filósofo debe pensar “por sí mismo”. Esta reflexión personal suele contrastarse con el esfuerzo de memorización que exige al estudiante absorber un conocimiento, asimilado a un cuerpo extraño. De hecho, desde Rabelais, todos sabemos que una mente bien formada resulta preferible a una mente plena.

En verdad, tras estos lugares comunes, la intención resulta loable. Es obvio que todo pensamiento genuino es un acto de creación, que este acto es eminentemente personal y que excluye solo el enunciado de alguna fórmula. Sin embargo, este requisito innegable encubre una confusión.

Es preciso distinguir entre una creación original y una simple recreación. Al inventar su teorema, Pitágoras creó algo completamente nuevo. El alumno que comprende la demostración del teorema también crea algo nuevo. De hecho, en

matemáticas, comprender significa apropiarse de algo obvio al repasar los pasos del inventor. No se trata de una creación original, sino de la recreación de un modelo. Veremos que esto mismo ocurre en filosofía y que una comprensión genuina del pensamiento ajeno no es una recepción pasiva, sino un acto creativo. Pero ¿se le puede exigir una creación original a un adolescente? Esta es la regla de la disertación que, en la secundaria, constituye el ejercicio principal.

Sin duda, las razones que se plantean para justificarlo son parcialmente válidas. De hecho, el pensamiento se forma plenamente mediante su propia expresión. Aquel que trata de formular una idea oscila constantemente entre una fuente intuitiva, inicialmente confusa, y las palabras que la aclaran cuando la traducen. Constantemente, se ve obligado a corregir su expresión, pero esta labor conceptual reflexiona sobre la intuición inicial, para aclararla y, a veces, incluso modificarla. En resumen, el aprendiz de filósofo debe practicar la coherencia del discurso, pues el pensamiento solo se establece mediante su expresión.

Pero primero debe haber empezado a tomar forma. El niño encargado de explicar una historia a otro niño,⁴ el centinela que debe rendir un informe al jefe,⁵ o incluso el docente que se esfuerza por estructurar su discurso para que se le entendiera mejor,⁶ primero todos tienen una visión global sobre lo que intentan transmitir. Esta intuición es la materia prima de su esfuerzo formativo. Esta materia resulta indispensable: no puede haber aclaración cuando, de antemano, no hay nada que aclarar.

Sin embargo, esta es precisamente la exigencia exorbitante que impone el formato actual de la disertación. Con el pretexto de evitar la reiteración de conocimientos obsoletos, se espera que el adolescente inventase y justificara su propia solución a un problema filosófico que dejaría perplejos incluso a pensadores experimentados. ¡Y todo esto en tan solo cuatro horas! Y, por ejemplo, sobre problemas tan diversos como la oposición entre el tiempo abstracto y la duración concreta, la relación entre el arte y la sociedad, ¡el objeto de la metafísica! ¿Se dirá que un curso bien diseñado le proporciona elementos para responder a cada una de estas preguntas? Pero, desde la perspectiva del problema planteado, una síntesis personal de estos elementos se halla fuera de su alcance. Además, no resulta más accesible para un adulto, por muy excepcionalmente dotado que fuese. Incluso, al ser honesto, un docente de filosofía se vería obligado a admitir que le resulta imposible plantear en cuatro horas una solución genuina a una pregunta elegida al azar. Pero un adulto educado, que domina el lenguaje, es capaz de construir un discurso plausible sobre temas que desconoce. Aquí no se trata de pensamiento, sino de retórica. Este es el modelo deficiente que se les ofrece a los alumnos de secundaria, enmascarado por el prestigioso pretexto de una reflexión original. Debido a que el listón se ha puesto demasiado alto, se entiende que el

⁴ La psicología del niño ha demostrado que el pensamiento se forma plenamente a través de su expresión. Así, Piaget demostró que, al hablar por otros, los niños escapan de su egocentrismo y acceden al plano de las relaciones objetivas. Cf.: *Le langage et la pensée chez l'enfant*.

⁵ En la misma línea que Piaget, Pierre Janet destacó las raíces sociales de la memoria intelectual: puesto que tiene la misión de informar al jefe, el centinela ordena su experiencia en un discurso inteligible para todos: al principio, solo se recuerda para los demás.

⁶ A veces se aprende mientras se enseña: se dice que Bergson encontró la respuesta a los sofismas de Zenón de Elea cuando les respondía a sus alumnos.

estudiante nunca lo superará. Por tanto, solo se requiere una simple simulación de una reflexión personal.

Considérese el escrito excepcional, con una puntuación superior a 16, que se ofrece como prueba de la excelencia del ejercicio. En cuanto al contenido, el muy buen alumno tiene poca ventaja sobre el estudiante promedio de secundaria que, sin ningún talento especial, ha tenido acceso a un curso sólido, lo ha estudiado y lo ha comprendido. Es incapaz de aportar una solución real al problema planteado: ¿no se es un genio a los dieciocho años!⁷ Pero tiene el arte de disponer sus conocimientos de tal forma que crea la ilusión de una investigación personal y de la invención de una solución. Esta retórica puede resultar atractiva; en realidad, enmascara una farsa que el examinador tolera. Este juego de roles le parece malsano a alguien para quien la filosofía es una búsqueda de la verdad “con toda el alma”.

De hecho, el pensamiento auténtico no se desarrolla solo en el plano de los conceptos: como se ha visto, establece un ir y venir entre los conceptos y una experiencia íntima.⁸ Considérese la experiencia de la duración que describe Bergson. Al referirse al ejemplo de la frase musical, se podrá decir que la duración constituye una unidad cualitativa, que excluye la separación de los momentos que la constituyen, que el pasado interfiere con el presente o incluso que el pasado permanece, en cierto modo, presente, etc. Pero estas expresiones son solo unas señales que, por su convergencia, llevan a la mente hacia la experiencia de la que proceden. Esta es su fuente o su meta: primero fuente en el inventor, luego en el docente que intenta sugerirlo, meta para el alumno que intenta captarlo a través de la mediación de conceptos. Los tres efectúan un esfuerzo genuino por pensar. Pero una reflexión que se quedase solo en el plano conceptual solo sería puro verbalismo.

Esta definición de Bergson sobre la autenticidad intelectual se aplica no solo a su filosofía, sino a toda la filosofía. Por ejemplo, examínese la descripción que Sartre establece sobre la conciencia en *L'être et le néant*. Conceptualmente, el texto resulta abstruso: una definición precisa de los términos no basta para comprender que “ser para sí mismo es aniquilar el yo que es”. Quizás se hubiera posibilitado expresarlo de una forma más sencilla. Pero eso no hubiera bastado para acceder al pensamiento del autor. En efecto, las fórmulas de Sartre emanan de un centro, de una fuente viva del discurso: es, en lo fundamental, la experiencia de una distancia que el hombre toma inevitablemente respecto de sus experiencias, incluso de aquellas que parecen más espontáneas. Para aquellos que han superado esta prueba, las fórmulas de *L'être et le néant* devienen muy claras. Y la tesis de Sartre, según la cual la conciencia es el fundamento de la libertad, fluye con naturalidad. También aquí, según el filósofo, el docente o el alumno, el pensamiento auténtico es un intercambio entre el concepto y la

⁷ No se puede decir lo mismo sobre los jóvenes de veinticinco años: la misma crítica se aplica a la prueba de oposición. Las desastrosas calificaciones obtenidas por los candidatos no demuestran tanto su debilidad como la inadecuación del formato de la prueba. Así, en la prueba de oposición de 1998, solo 4,61 trabajos obtuvieron una puntuación igual o superior a la media. La media general fue de 4,59 sobre 20. En la segunda disertación, la media general fue de 4,43. (En *Philosopher à dix-huit ans*, de Luc Ferry y Alain Renaut).

⁸ Bergson denomina cosa a esta experiencia íntima. Según él, un pensamiento genuinamente creativo siempre se mueve de la cosa a los conceptos.

cosa. Si se elimina la experiencia de esta última del proceso de creación o recreación, todo lo que queda es un juego conceptual que funciona en el vacío, una logomaquia absurda.

De hecho, toda creación es un proceso centrífugo. Pero, en filosofía, este centro del que emanan los conceptos es el resultado de una larga maduración: su formación requiere una cultura, hipótesis elegidas y luego abandonadas, y un cuestionamiento paciente. Todo esto no puede lograrse en unas pocas horas a los dieciocho años, cuando el pensamiento apenas comienza a despertar. En realidad, lo que se espera del candidato, sin que resultase claro, es que sustituyera esta dirección centrífuga, signo de un pensamiento auténtico, por un movimiento centrípeto, que resulta su caricatura fraudulenta: se trata de elegir, entre el bagaje conceptual de que dispone, las ideas que tuvieran alguna relación con el asunto planteado y de unir las, artificialmente, con una apariencia de coherencia. Por supuesto, el logro de esta empresa depende de su nivel verbal, que, a su vez, como se ha observado a menudo, depende del entorno social.

Por tanto, el objetivo final de la enseñanza no puede ser convertir a los estudiantes de secundaria en creadores, como fraudulentamente implica la prueba actual. Este sueño absurdo persiste debido a la confusión que hemos denunciado entre pensamiento innovador y pensamiento personal. Obviamente, un pensamiento innovador es un pensamiento personal. Pero muchos pensamientos personales no resultan innovadores: esto ocurre cuando hemos asimilado las ideas de otro para nutrir nuestra propia reflexión. Una introducción a la filosofía no puede tener otro objetivo. Es preciso atreverse a ser iconoclasta y argüir, contra Kant, que no se puede aprender a filosofar sin estudiar la filosofía.⁹ Entonces, ¿cuál debería ser el contenido de la enseñanza filosófica?

Un currículo de problemas

El pensamiento filosófico es un intento de resolver un problema. Ante todo, es necesario familiarizar al principiante con el problema. Por tanto, el programa de nociones debe sustituirse por un programa de problemas. Así, la noción de “lo vivo”, que abre la vía a enfoques pedagógicos heteróclitos, debe sustituirse por problemas específicos relativos a lo vivo, como el tema de la finalidad, el tema de la evolución de las especies.

Por ejemplo, considérese el problema de la finalidad. ¿Cuántos graduados de secundaria serían capaces de especificar la diferencia, obvia para cualquier observación objetiva, entre el ser vivo más humilde y una piedra? Sin embargo, la observación de una correlación de formas es el punto de partida necesario para las principales discusiones filosóficas sobre la vida. Constituye la introducción indispensable a unas doctrinas tan diversas como la del Dios-creador del cuerpo-máquina de Descartes o el vitalismo de Bergson. Lo presuponen los cuestionamientos materialistas a la actividad inteligente en el ámbito de la vida, ya fuesen de Epicuro, Darwin o, más recientemente, Dawkins.¹⁰ Este es un hecho independiente de épocas y doctrinas. No se trata de un elemento académico que la reflexión pudiera obviar, sino más bien del atributo

⁹ “No se aprende la filosofía, se aprende a filosofar”. Kant.

¹⁰ *L'horloger aveugle*, Richard Dawkins, trad. fr. Robert Laffont, París, 1989.

específico de los seres vivos en relación con la materia inanimada. Ninguna reflexión sería sobre este tema puede ignorarlo y, en consecuencia, su conocimiento puede resultar obligatorio para los estudiantes si el estudio de los seres vivos forma parte del currículo.

Vayamos más allá. Aunque las discusiones suscitadas por la observación de la correlación de formas han tenido lugar en épocas muy diferentes, se enmarcan en el mismo problema: ¿mediante consideraciones estadísticas, podemos prescindir de una inteligencia que organizase la vida? A primera vista, este recurso a la inteligencia parece la hipótesis más plausible para dar cuenta de la perfecta adaptación recíproca de las partes en el todo. Pero el pensador materialista va a observar que el azar podría producir resultados comparables, siempre que los arreglos fortuitos se multiplicasen en número suficiente y se eliminaran los resultados monstruosos. Así, según Lucrecio, la armonía relativa del mundo resulta de combinaciones accidentales de átomos, al destruirse las asociaciones discordantes, infinitamente más numerosas. En un contexto científico más elaborado, Darwin desarrolló un esquema similar: la adaptación de los seres vivos al medio no procede de un plan, sino de una sucesión de hechos casuales, al encargarse la lucha por la vida de eliminar las variaciones accidentales desfavorables. En *L'évolution créatrice*, Bergson arguye que se necesitaría un golpe de suerte extraordinario para que una variación anárquica coincidiera, aunque fuera una sola vez, con los innumerables elementos correlacionados de un organismo. En resumen, independientemente del contexto científico de la época, la discusión siempre ilustra la misma pauta relativamente simple. Por tanto, aquí existe una problemática que trasciende las particularidades del tiempo, el lugar y la cultura. Si se elimina de cualquier investigación sobre la vida cualquier referencia a esta controversia y su origen —la observación de la correlación de formas—, la biología pierde toda especificidad en relación con otras ciencias. Por ende, estos temas deberían considerarse un elemento fundamental de cualquier investigación sobre la vida.

Se pueden encontrar problemas eternos en muchas otras áreas de la filosofía. Considérese la relación entre el conocimiento y la voluntad. El aforismo socrático “nadie es malvado voluntariamente” no es simplemente una idea original, contextualizada y anticuada. Es la fuente de toda una escuela de pensamiento para la que la elección voluntaria no es un acto autónomo, distinto jurídicamente del pensamiento de los motivos, sino, solamente, la expresión de su resultado. Se podría seguir enumerando indefinidamente a los pensadores que, en mayor o menor medida, absorben la voluntad en la inteligencia: esta tesis subyace a la moral estoica, que sustenta Spinoza; inspira a Leibniz, en parte a Malebranche, interpela a Kierkegaard; es la fuente de los intentos sociológicos de excusar las malas acciones por deficiencias educativas. En verdad, sería más rápido enumerar a los filósofos que parecen haberla ignorado.¹¹ Incluso aquellos que la rechazan y sustentan la autonomía de la voluntad reconocen su profundidad y pretenden complementarla en lugar de refutarla.¹² Por

¹¹ Hasta donde sabemos, Kant ignoró el intelectualismo. Bergson solo lo alude, en forma muy superficial, en el primer capítulo de *Deux sources de la morale et de la religion*.

¹² Así, Descartes: “Una gran luz en el entendimiento sigue a una gran inclinación en la voluntad; de modo que, al ver muy claramente que algo nos es propio, resulta muy difícil e incluso, según creo, imposible,

tanto, constituye un punto de partida básico para cualquier reflexión profunda sobre la responsabilidad del agente. Por ende, el problema de las relaciones entre voluntad y conocimiento podría constituir un tema dentro del programa.

Añadamos que, en este asunto, al igual que en nuestro ejemplo anterior, la discusión se enmarca en una problemática simple. La discusión sobre la tesis socrática se reduce a una alternativa: ya que la culpa proviene de un error, la pregunta es si este error es original o se origina en una falta de voluntad previa. Ya fuera por ceguera apasionada o por pereza al examinar la verdad, el agente puede desviarse de una verdad incómoda. En este caso, sería responsable de su ignorancia. Pero, se podría replicar, si ha preferido el consuelo temporal de la injusticia a la promesa de la iluminación espiritual, se debe a que subestimó su importancia e implicaciones: por tanto, la ignorancia sería la raíz de la injusticia. En resumen, la pregunta es si dominamos nuestra atención o si la dominan las ideas que nos motivan. Un análisis crítico del intelectualismo moral casi siempre ilustra esta pauta simple: se puede encontrar en autores tan diferentes como Descartes y Kierkegaard.¹³ Al dirigir la discusión sobre el pensamiento de Sócrates, el docente inevitablemente se encontraría con esta controversia clásica. Por tanto, los diversos cursos sobre este mismo problema compartirían una base común.

Así, en lugar de recorridos pedagógicos heteróclitos, y a veces azarosos, se propondrían a los alumnos unas problemáticas específicas, en gran medida seguros de su prestigio ya que grandes pensadores los han ilustrado a lo largo de los siglos. Por ello, este programa de problemas debe especificarse mediante referencias obligatorias a la Historia de la Filosofía: debería constituir el fundamento de la enseñanza, siempre que se enseñara filosóficamente. Aclaremos este requisito.

Una enseñanza filosófica de la Historia de la Filosofía

Un enfoque puramente histórico para la enseñanza de la Historia de la Filosofía implica presentar el contenido de las doctrinas cuando se explican las condiciones de su surgimiento. Por ejemplo, se podría demostrar que la creencia en un cosmos completo y armonioso fue uno de los factores que impulsaron el surgimiento del estoicismo. De igual modo, se podría explicar la ética de Kant a través de la influencia de la Ilustración y de Rousseau, mediante los efectos persistentes de su formación pietista, etc.

Este enfoque histórico para la enseñanza de la Historia de la Filosofía puede satisfacer la curiosidad del académico, pero aporta poco al desarrollo intelectual del adolescente. Por tanto, la Historia de la Filosofía no debería enseñarse históricamente, sino filosóficamente. ¿Qué significa esto?

mientras uno permanece en este pensamiento, detener el curso de nuestro deseo". Carta al Padre Mesland, 2 de mayo de 1644.

¹³ "Pero, como resulta propio del alma estar atenta a una misma cosa durante casi solo un instante, tan pronto como nuestra atención se aparta de las razones que nos llevan a saber que esta cosa nos es propia, y solo retenemos en nuestra memoria que nos pareció deseable, podemos presentar a nuestra mente alguna otra razón que nos llevara a dudar de ella y así suspender nuestro juicio, y tal vez incluso formar uno contrario". Descartes, Carta al Padre Mesland, 2 de mayo de 1644.

Kierkegaard, *Traité du désespoir*, Libro 4, Cap. 2: *La définition socratique du péché*.

Una idea resulta inseparable de la justificación que propone su autor. Si esta justificación no se internaliza, permanece como un hecho histórico insignificante y, por tanto, irrelevante. Pero si se internaliza, adquiere unos rasgos que la desvinculan de su historicidad: una idea comprendida se capta como verdadera. Al menos inicialmente, esta es una idea aceptada, pues comprendo las razones que la justifican. Pero la inteligibilidad que reconozco en ellas la establece como una idea eterna. Comprender es comprender como verdadero, y la experiencia de la verdad trasciende el tiempo. Las matemáticas constituyen la mejor introducción a esta transformación: el teorema de Pitágoras es el pensamiento situado y datado de un individuo singular cuando lo enuncio; es una idea eterna cuando la comprendo. De hecho, capto su necesidad, pues su opuesto me parece imposible. Por tanto, planteo que es necesaria en todo momento. Su eternidad es la consecuencia lógica de la necesidad que le reconozco. Lo mismo ocurre con una idea filosófica. Se reduce a un acontecimiento histórico si lo considero desde fuera; es la experiencia del significado cuando lo internalizo, y esta experiencia ya no tiene relación alguna con el tiempo. Así, por ejemplo, por ese mismo hecho, la inteligibilidad de la idea kantiana del juicio sintético *a priori* la eleva al rango de verdad eterna.

Así, se puede distinguir entre un mal y un buen uso de la Historia de la Filosofía. Si el recurso a los autores lo impulsa el afán de erudición para acumular conocimientos, no sirve para la formación del espíritu. Pero si la referencia a un autor cataliza la invención personal de las propias ideas, su mediación, valiosa para todos, resulta indispensable para el principiante.

De hecho, descubrir los pensamientos de otro es un acto eminentemente personal. Sócrates comenta irónicamente, en *Le banquet*, que es bastante ingenuo creer que el conocimiento pasa de una mente a otra como el agua entre dos tazas a través de una hebra de lana. Por su propia cuenta, el aprendiz de matemático debe repetir la demostración para apropiársela. Una vez lo ha hecho, la demostración ya no es de Euclides; es suya. Lo mismo ocurre en filosofía: comprender el carácter y las implicaciones de un juicio sintético *a priori* significa acceder, a través de Kant, a una idea eterna que lo trasciende. En cierto modo, el filósofo es simplemente la escalera que nos permite acceder a la idea. Una vez alcanzado este punto, podemos, sin problema alguno, descartar la escalera, es decir, olvidar al filósofo.

De hecho, una idea no es, como se cree ingenuamente, propiedad del pensador que la concibió. Las ideas no son dominios exclusivamente privados. Un texto filosófico resulta comparable a una guía que señala un paisaje que no ha creado. Un conocido proverbio oriental afirma que “cuando el sabio señala la luna, el necio mira el dedo”. El dedo representa el discurso del filósofo. Mediatiza una experiencia que el filósofo tuvo antes que otros, pero que no le pertenece. El estudio auténtico consiste en acceder a la misma experiencia desde la perspectiva del autor. Así, por ejemplo, comprender la teoría platónica del amor no consiste en recitar lo que Platón escribió en *Le banquet*, sino en ver lo que él vio tan bien como él lo vio, y, por qué no, mejor que él. Por el contrario, el necio permanece sumido en la historicidad del texto y la personalidad de su autor. Simboliza un estudio puramente histórico de la Historia de la Filosofía.

Desde esta perspectiva, comprender un pensamiento filosófico no consiste en enunciar su formulación, sino en inventarlo como lo hizo su autor antes que nosotros. La mayéutica no es el único método de Sócrates, sino la regla de todo estudio auténtico: aprender es simplemente recordar o, si se prefiere, redescubrir en uno mismo, con la ayuda del autor,

unas verdades eternas e intransmisibles.¹⁴ Eternas, puesto que una evidencia, captada como tal, así parece sustraída al tiempo; intransmisibles, ya que ningún docente tiene el poder de dispensar al discípulo de este esfuerzo de invención o, si se prefiere, de actualización de las verdades ocultas en nuestro interior.

Pero esta es solo una primera fase. Tras esforzarse por guiar al alumno hacia la experimentación de una idea, el docente debe trabajar con él para evaluarla. En la mayoría de los casos, la discusión no se limitará solo a declarar su adopción o rechazo. Además, resultaría contradictorio rechazar totalmente una idea entendida, ya que la aprobación que se le da, en primera instancia, es el criterio de esa comprensión. En realidad, la crítica de una idea no consiste tanto en demostrar su falsedad como en su incompletitud. Tras revelar su parte de verdad, entonces el docente puede mostrar sus limitaciones. En esta labor, se inspirará en el espíritu de Leibniz, que “no despreciaba casi nada”.

Así, el docente que reflexionase con sus alumnos sobre la idea kantiana del juicio sintético *a priori* llevará a observar que las matemáticas modernas ya no remiten a un fundamento intuitivo como pensaba el filósofo alemán. Pero, también, va a destacar que la geometría euclidiana, que indebidamente privilegió Kant, define, sin embargo, como él había afirmado, la forma de la percepción humana y que esto, sin duda, basta para garantizar la validez de su enfoque.

Así, recurrir a la Historia de la Filosofía no tiene nada que ver con un ejercicio de erudición, como lo proclaman sus detractores. Inaugura un doble esfuerzo de pensamiento: la asimilación de la idea de otro y la ubicación de esta idea, ahora personal, en un contexto más amplio.

Este enfoque pedagógico se basa en un postulado: existe una filosofía eterna, que es el objeto de la enseñanza. Aún es preciso comprender plenamente el sentido de este lugar común. Resultaría bastante ingenuo concebir a la filosofía eterna como un catálogo de doctrinas que han resistido la prueba del tiempo, y sería absurdo intentar la compilación de su inventario. Como se ha visto, una idea eterna es una idea entendida y planteada como trascendente al tiempo a través de la misma inteligibilidad que se le confiere. Afirmar la existencia de una filosofía eterna es reconocer que en la Historia de la Filosofía existen unas ideas verdaderas, o al menos, cierto nivel de verdad en ellas. Esta afirmación es la condición necesaria para la enseñanza de la filosofía.

De hecho, para aquel que la rechaza, la historia del pensamiento se reduciría a una sucesión de controversias que ha determinado el espíritu de una época, pero actualmente superadas. Por tanto, la discusión sobre el sexo de los ángeles tiene un interés histórico: le proporciona al especialista una información valiosa sobre la relación entre la sexualidad y la religión en la Edad Media. Pero ya a nadie le importan los argumentos que se intercambiaron entre los teólogos de la época, puesto que no se les concede ningún valor de verdad. El escepticismo generalizado es la consecuencia lógica de esta concepción,¹⁵ ya que la búsqueda de la verdad, que es la razón de ser de las obras, en principio, se rechazaría. Esto prohibiría enseñar la Historia de la Filosofía. Pero, si, por su propio carácter, la filosofía de los filósofos resulta ajena a nuestros alumnos, entonces ¿cuál es esta otra filosofía con la

¹⁴ Se sabe que, según Platón, el alma, una vez, contempló la verdad. Aprender es simplemente recordar. Sin duda, Platón traduce, mediante una metáfora temporal, la eternidad de la verdad antes de su descubrimiento histórico.

¹⁵ En última instancia, resulta contradictorio. De hecho, si las condiciones históricas de su surgimiento determinan todas las ideas, esta tesis no puede ser una excepción. Por tanto, también se determina y, en consecuencia, es falsa.

que supuestamente se les enseña en el último año de secundaria, y qué se les enseña exactamente bajo el nombre de filosofía?

Las pruebas de examen

Desde esta nueva perspectiva, es necesario determinar las pruebas que pudieran implementar el pensamiento personal del alumno, sin exigirle una creación imposible. El objetivo es asegurar que el estudiante poseyera un conocimiento genuino de los problemas y autores que se le presentan a su consideración, y no que se limitase a enunciar unas ideas malinterpretadas. Entonces, ¿cómo se puede asegurar la asimilación de un conocimiento?

La prueba de matemáticas puede brindarnos valiosas perspectivas sobre este punto. Requiere conocimientos indispensables, pero estos conocimientos se desvinculan del contexto de aprendizaje inicial y se utilizan para resolver un nuevo problema. La explicación de un texto filosófico, adecuadamente seleccionado, podría desempeñar el mismo papel.¹⁶

Sin duda, este tipo de prueba existe en el bachillerato actual. Sin embargo, las condiciones que debe cumplir se han definido bastante mal. En general, se acepta que el texto debe resultar inteligible, sin exigir unos conocimientos que no se especificaran explícitamente. Esta cláusula debería eliminarse. Por el contrario, el texto debería constituir la respuesta razonada del autor a un problema clásico. Este problema subyace en la obra del autor, pero a menudo permanece omitido, pues se asume que lo conoce. Inicialmente, la explicación debería aclarar esta problemática implícita. Contrariamente a la definición de la prueba actual, la pregunta que se discute podría, e incluso debería, recurrir a conocimientos externos al texto para su comprensión. Sin embargo, estos conocimientos se habrían explorado en profundidad durante el curso, ya que se hubieran incluido en un programa de resolución de problemas. Se utilizarían como herramienta para responder a la pregunta: “¿De qué se trata?”.

En una segunda fase, el candidato debería explicar la solución personal que aporta el autor a este problema general. Por supuesto, un análisis preciso del texto sería una condición necesaria para su respuesta. Sin embargo, podría no bastar si el argumento del autor incluye alusiones no explícitas en el texto, que podrían tolerarse e incluso buscarse deliberadamente, siempre que no constituyeran unos puntos de erudición o de originalidad doctrinal, sino unas referencias clásicas que se han presentado y debatido en clase. En resumen, el espíritu de la prueba sería recurrir a conocimientos, pero a conocimientos movilizados en una situación nueva, que nada tienen que ver con conocimientos que se repiten. Este esfuerzo por descubrir los supuestos de un texto, al situarlo dentro de una problemática más amplia, cuyo momento específico es, constituiría una explicación genuina. Evitaría solo la paráfrasis, casi inevitable si el aparte presentado al discernimiento del candidato resulta, como una isla, legalmente separable de cualquier contexto interpretativo.

Por último, en una tercera fase, se invitaría al candidato a posicionarse en la discusión con la presentación de un parecer razonado. En cierto modo, esta sería una disertación breve. Pero su marco estricto prohibiría los excesos verbales, ya que implicaría sopesar la respuesta precisa de un filósofo ante un problema claramente definido. Este aspecto más

¹⁶ Planteamos dos ejemplos respecto a cómo podría ser este tipo de evaluación en nuestro libro: *La philosophie au lycée*. Cap. 4. Éditions l'Harmattan, abril 2007.

personal le permitiría mostrar su originalidad. Podría establecer la diferencia entre la excelencia y solo la satisfacción.

De hecho, un candidato que cumpliera a satisfacción los dos primeros requisitos ya tendría prácticamente garantizada la aprobación. Por el contrario, una labor que no identificara el problema se consideraría inválida y se calificaría en consecuencia. Este formato permitiría una amplia gama de opciones de calificación, lo que evitaría la agrupación artificial de exámenes en torno a calificaciones de 7 u 8, debido a la imposibilidad de evaluarlos por falta de criterios objetivos, como ocurre en el sistema actual.¹⁷

Proponemos este ejercicio como ejemplo, para ilustrar, en el marco de un programa de resolución de problemas, el espíritu de un examen renovado. Sin embargo, debería someterse a ajustes graduales, por ejemplo, en el marco de unas clases experimentales. La parte que se deja a la libre iniciativa del candidato en el análisis del texto y la formulación de preguntas para fomentar la investigación posterior permitirían experimentar con una evaluación precisa. Se podrían probar otros tipos de evaluación, según el área temática. Dentro del nuevo marco de un programa de resolución de problemas, la disertación en sí podría potencialmente evaluarse en programas de educación general. De hecho, siempre resulta recomendable mantener cierta distancia de los modelos puramente teóricos. Deben evaluarse con la experiencia y adaptarse en función de lo aprendido. La negativa a reconocer esta omisión ha perpetuado el sistema actual, a pesar de su evidente fracaso. Como un académico que avanza con cautela, al aprender del ensayo y error, y someter sus conjeturas a refutación, la reforma educativa también debe priorizar las “vías flexibles” y “alcanzar sus objetivos mediante ajustes y reajustes limitados que pudieran mejorarse continuamente”. El arte de enseñar es como el arte de la política, que, según Popper, consiste en un continuo “arreglo fragmentario”.¹⁸ Por tanto, las modalidades prácticas de otro tipo de examen podrían ser objeto de adaptaciones experimentales.

Pero el espíritu que lo inspiraría debería seguir siendo un principio pedagógico: el rechazo a una iniciación filosófica que descuida los conocimientos. Esta es una ilusión derivada de una incomprensión del carácter del saber filosófico, que se confunde con el cementerio de las ideas muertas. Se basa en un lugar común cuestionable, que distingue una inteligencia formal de la materia a la que se aplica. El pensamiento del alumno debe ejercitarse en contenidos precisos y no en conceptos vagos y demasiado generales. Esta reflexión sobre la filosofía de los filósofos lo protegería de la pseudofilosofía del retórico. En este nuevo contexto, el examen ya no debería ser una ocasión para inciertas fantasías dialécticas, sino más bien un testimonio de la asimilación de la filosofía viva; en resumen, debería ser una prueba de autenticidad.*

¹⁷ La dificultad del ejercicio podría ajustarse mediante notas y preguntas. Por tanto, en los estudios generales, el texto debería bastar sin añadiduras. En otras asignaturas, las notas podrían facilitar la comprensión de algunos apartes difíciles. Las preguntas bien formuladas podrían abrir nuevas perspectivas y guiar la investigación, para ofrecer un apoyo comparable al de un examen oral bien realizado.

¹⁸ *Karl Popper, Que sais-je? Jean Baudoin, p. 109, passim.*

* Michel Larroque. Apprendre la philosophie. *L'enseignement philosophique*. Año 58, No. 5 (may.-jun., 2008): 46-57. Disponible en: <https://www.appep.net/mat/2015/10/Comment-apprendre-la-philosophie-1.pdf>

¿SE PUEDE ENSEÑAR UN SABER FILOSÓFICO?

Contra la célebre máxima respecto a que la filosofía no se aprende con la filosofía, sino con un filósofo, y que la enseñanza de esta disciplina sería la del conocimiento práctico, sostengo que la enseñanza de la filosofía es la enseñanza de un saber teórico, y no de una práctica, y que este saber consiste en el conocimiento de argumentos, en su mayoría canónicos, que pueden servir tanto de base para la enseñanza en el bachillerato como de métodos para adquirir estructuras y temas más complejos, tanto cotidianos como sofisticados.¹

1. Aprender la filosofía y aprender a filosofar

Según la sabiduría kantiana, no se aprende la filosofía, sino a filosofar. Aplicado a la enseñanza, a menudo esto significa que la filosofía es una práctica, no un saber teórico, y que, al enseñar y aprender la filosofía, no se enseña ni se aprende sobre filosofía, sino a saber cómo filosofar. En la enseñanza de esta disciplina en el nivel secundario se cita a menudo a Alain, quien señala que la filosofía es “una especie de saber universal”, que no tiene por objeto producir unos conocimientos, sino la sabiduría, o sea, una cierta aptitud o saber hacer en relación con la vida y cuyo “verdadero objeto es siempre una buena vigilancia del espíritu”.² Cuando los grandes pensadores cambian —sin cambiar realmente— y nos indican que el objetivo principal de la filosofía es inventar unos conceptos (Deleuze), siempre indican que la filosofía no puede ser un conocimiento, y menos aún transmitirlo. En el mejor de los casos, se nos indica, es una forma de saber práctico, un método o una técnica de sabiduría. Sin embargo, me parece que esta concepción práctica sobre la filosofía y el saber filosófico resulta errónea y que vacía de su contenido buena parte de su enseñanza. La filosofía no es un conocimiento científico, pero es un conocimiento y un saber de verdades —y no solo un método, una técnica o una práctica. Es un saber de doctrinas y argumentos, que se enseña. Esto no excluye que fuese una sabiduría o apuntase a serlo, pero si hay sabiduría, se basa en un saber, que se enseña y se aprende.

Reconozco que tengo una gran dificultad, a pesar de la oposición que a menudo se da por sentada entre saber y saber hacer, saber *qué* y saber *cómo*, o entre saber teórico y saber práctico, en ver cómo, al tratarse de la filosofía, es posible aprender un saber hacer o un saber práctico que no se basase, de algún modo, en un saber teórico, o sea, un saber proposicional, consistente en una verdades expresables en forma de

¹ Este texto se basa en una intervención realizada el 7 de octubre de 2016 en el Congreso de Filosofía de GRDS, tras el cuestionario disponible en <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article221>, donde detallo algunas estrategias didácticas que complementan este artículo. Muchas gracias a Janine Reichstadt por su invitación y a los participantes por la discusión.

Antes enfoqué algunos de estos temas en “Réinventer la philosophie générale”, *Le débat*, 101, 1998, «Y a-t-il une vie après la dissertation?», *Côté philo*, 3, <http://www.cotephilos.net/>.

² Alain, *Elements de philosophie*, 1916, reed. París, Gallimard, 1940.

proposiciones, articulables en un discurso.³ Muchos saberes denominados prácticos basados en aptitudes físicas, como saber montar en bicicleta o tocar un instrumento, no se basan en el conocimiento de verdades proposicionales. Pero muchos otros, como saber leer una carta náutica, saber ensamblar un mueble o pescar truchas, son una combinación de saberes proposicionales y aptitudes físicas. Los primeros se transmiten con mayor frecuencia a través del testimonio: por ejemplo, sin consultar las instrucciones de montaje de un mueble o sin recibir la información pertinente de un experto, es muy difícil montarlo, y sin saber dónde pescar truchas —es decir, sin saber *que* las truchas pasan por tal o cual lugar, que se debe pescar con mosca aquí y no allí, etc.—, resulta difícil saber pescar las truchas.⁴ Esto es aún más cierto en el caso de la filosofía. Aun si se admite que es, en parte, un saber práctico —saber formular preguntas, saber escribir, saber pensar con conceptos y con cierto nivel de generalidad—, no se aprende como se aprende a montar en bicicleta o a tejer, ni siquiera como se aprende a tocar un instrumento o a pintar con acuarelas. Incluso si se admite que se aprende *cómo* filosofar —en particular mediante técnicas de preguntas y respuestas, y unos hábitos de escritura— y no solo la filosofía en sí, el primer aprendizaje presupone el segundo y supone una competencia que implica unas actividades intelectuales complejas, incluso en la forma socrática, según la cual es básicamente un arte de diálogo y la conversación que no requeriría ni lectura ni escritura. Casi nunca he frecuentado los “cafés filosóficos” cuando estaban de moda. Pero a menudo he tenido la impresión relativa a que sus promotores querían promover el aprendizaje de una técnica del acto de filosofar sin pasar por el aprendizaje de la filosofía, o sea, sin pasar por la larga maceración de las doctrinas, los temas y los textos de los filósofos. En verdad, se puede imitar esa técnica, un poco como cuando era estudiante y pensaba que todo lo que necesitabas era tener barba, fumar en pipa, usar una chaqueta de pana y tener un volumen de Kant en la mano para parecer un filósofo. Pero existe una razón aún más profunda por la que el lema kantiano resulta falso. Radica en que la filosofía es un saber teórico, un saber de verdades proposicionales. ¿Cuál?

Kant rechazaba la idea respecto a que pudiera existir un auténtico saber filosófico: la filosofía no es ni una ciencia como las matemáticas o las ciencias naturales, ni un saber sobre entidades, como aquellas a las que se refiere la metafísica. Según él, tampoco es un arte, ni en el sentido de una técnica ni en el sentido de las Bellas Artes. Al afinar la postura kantiana, Gilles Gaston Granger señalaba que la filosofía es un conocimiento, pero sin objeto, sin verdades ni demostraciones.⁵ Lo que quería decir era

³ *Locus classicus*: Gilbert Ryle, *The Concept of Mind*, Londres, Hutchinson 1949, tr. fr. *Le concept d'esprit*, París, Payot, 1978, reed., 2005. Aclaremos que por “proposición” no me refiero necesariamente a una entidad lingüística, sino a cualquier forma de pensamiento con un contenido que puede ser verdadero o falso, no necesariamente en forma verbal.

⁴ J. Stanley y T. Williamson, en “Knowing How”, *Journal of Philosophy*, 2000, han sostenido que todo saber *cómo* se basa en una forma de saber *que*, mediante argumentos semánticos, según los cuales todas las cláusulas en *how to + infinitif* (*how to swim, how to play the piano*, etc.) pueden expresarse en cláusulas *wh-* (*where, what, which*, etc.), se construyen con proposiciones. Estos argumentos no son del todo convincentes, pero Stanley y Williamson tienen razón al decir que las dos formas de saber no son tan heterogéneas como se afirma.

⁵ Granger, G., *Pour la connaissance philosophique*, París, O. Jacob, 1990.

que, aunque no era una ciencia, era, sin embargo, una actividad seria, con sus propios contenidos, aunque estos contenidos no fueran ni formales ni empíricos. Se puede ver claramente lo que Kant, Granger y Alain quieren decir cuando arguyen que no existe un conocimiento filosófico en sentido estricto. Quieren decir que la filosofía no se basa en, ni proporciona, unos contenidos de saberes verificables, como lo hacen las ciencias naturales y las matemáticas, ni unos contenidos de saber especulativos, como afirman hacerlo la teología o la metafísica. Además, quieren decir que no es poesía ni novela, como lo quisieran los estetas de la filosofía, que nos indican que inventa unos conceptos tal como los artistas inventan unas formas. Pero la postura de Granger resulta contradictoria. Si en verdad existe un conocimiento filosófico, debe tener unos objetos y ser capaz de producir verdades. Solo se puede saber algo que es verdadero, y solo se puede tener un conocimiento de objetos. Asimismo, no puede haber una demostración a menos que, a partir de premisas verdaderas, se llegase a conclusiones que también lo fueran. De lo contrario, no se trata ni de conocimientos ni de demostraciones. Entonces, ¿por qué Granger sigue oyendo que se refieren a “conocimiento filosófico”?

2. El conocimiento de los argumentos

Por el contrario, me parece que se puede referir literalmente a conocimiento filosófico y objetos de un conocimiento filosófico, incluso si no se trata de un conocimiento científico. Estas verdades y este conocimiento se basan en *argumentos*, y la filosofía que se puede enseñar consiste en el reconocimiento y examen crítico de estos argumentos. Pero estos argumentos son de un tipo particular: son argumentos *filosóficos*. La tesis que quisiera esbozar aquí radica en que el conocimiento filosófico es el conocimiento de un conjunto de argumentos filosóficos canónicos, que ha sancionado la tradición. Este saber se refiere a un conocimiento sobre las tesis que estos argumentos pretenden probar y los conceptos filosóficos y no filosóficos que implican. Este conocimiento es de carácter teórico: consiste en un repertorio de estas formas argumentativas y las doctrinas que se les asocian. También es “práctico”, no en el sentido de poseer aptitudes físicas o técnicas, sino en el sentido de poseer y aprender unas competencias para criticar racionalmente estos argumentos, o sea, evaluarlos, examinar sus pretensiones para probar lo que afirman y sustituirlos por mejores argumentos. Esto también incluye una competencia para refutarlos, para demostrar que no son convincentes. La filosofía no consiste en aceptar estos argumentos, sino en someterlos a prueba. Todo esto es objeto de un saber, pero también de una crítica de ese saber.

En primer lugar, el conocimiento filosófico no es algo distinto a un conocimiento reflexivo del sentido común. Esto presupone la existencia de algo así como un conocimiento común, cuyas estructuras y conceptos fuesen relativamente estables, y que fuese articulable de una forma, si no sistemática, al menos coherente.⁶ Hay un

⁶ Esta concepción se expone notablemente en P. F. Strawson, *Analyse et métaphysique*, París, Vrin, 1985. Pero es simplemente aquella que Aristóteles practicaba cuando examinó los *endoxa*, los medievales en sus disputas dialécticas, Descartes cuando se propone considerar sus opiniones al comienzo de las *Méditations*, Locke cuando emprende una descripción del conocimiento común, Kant cuando examina las estructuras del entendimiento, Brentano y sus discípulos cuando proponen establecer una psicología descriptiva, y los filósofos contemporáneos de la tradición analítica, desde Moore hasta David Lewis,

conjunto de juicios y conceptos naturales al sentido donde constituyen el objeto de un conocimiento en gran medida tácito que dota a todo individuo y es posible articular y plantear. Según algunos filósofos, estos juicios y conceptos no son objeto de un conocimiento, sino presupuestos que no son ni verdaderos ni falsos.⁷ Pero también resulta muy plausible que muchas proposiciones y conceptos básicos, como la causa, el tiempo, el espacio, el número y todo lo que los filósofos denominan nuestras categorías, fuesen unas estructuras permanentes. Lo mismo ocurre con nuestros conceptos más sofisticados, ya que se relacionan con nuestro conocimiento, como la verdad, la prueba o lo que se sigue de qué. Ante todo, el conocimiento filosófico es un conocimiento sobre esos conceptos básicos y, en este sentido, es un conocimiento sobre el conocimiento mismo. En cambio, el conocimiento natural no tiene nada de filosófico a primera vista, en el sentido de que todos lo tienen, siempre que ejercieran su razón en su uso natural. Pero deviene filosófico cuando es reflexivo, sistemáticamente articulado y expuesto. Entonces, puede devenir un conocimiento sobre el conocimiento filosófico. Una parte importante de la filosofía consiste en descubrir esta estructura básica del conocimiento y, luego, sus articulaciones filosóficas. Esto no resulta evidente, y existen diversas formas de hacerlo. Pero hay motivos para pensar que este conocimiento natural existe, como base permanente de nuestro pensamiento común, y que plantearlo es articular las bases a partir de las que pensamos.

Parte de este conocimiento se refiere a las estructuras lógicas y argumentativas de nuestro pensamiento y a nuestra competencia para razonar. En general, un argumento es un conjunto de proposiciones, algunas de las cuales son premisas, y del que se supone que se siguen una o más conclusiones. Cuando los argumentos son deductivos, y cuando son válidos, la conclusión se asume lógicamente a partir de las premisas, o sea, es tal que no podría ser falsa, si las premisas son verdaderas. También, un argumento puede ser válido cuando sus premisas son falsas, incluso si, en ese caso, no es sólido o correcto (en inglés, *sound*). Si un argumento es sólido y válido, entonces su conclusión constituye un conocimiento. Este es trivialmente el caso de los argumentos lógicos comunes, tales como los silogismos o los argumentos que se ajustan a reglas de inferencia lógica (como las reglas de deducción natural). La lógica, como conjunto de reglas para el razonamiento y la argumentación válida, es un conjunto de verdades. Por ejemplo, es cierto que los argumentos de la forma: P, si P entonces Q, luego Q o no Q, si P entonces Q, luego no P, son válidos. Estos son aspectos conocidos, que pueden enseñarse y aprenderse. Por tanto, ya que la lógica forma parte de la filosofía, se puede aprender y

cuando practican lo que Strawson ha denominado “metafísica descriptiva”. La analítica existencial de Heidegger también apunta a hacerlo, aunque con un nivel considerable de revisión. Sin duda, no existe una descripción neutral de estas estructuras del sentido común, y la antropología cultural puede mostrarnos que estas estructuras pueden variar. Pero la suposición respecto a que podrían variar *de forma considerable*, y de forma *imprevisible*, tanto en el espacio como en el tiempo, es una ficción sofística.

⁷ Esta es la postura de Wittgenstein y sus seguidores. Según ellos, el denominado saber “natural” que tenemos sobre un conjunto de proposiciones “comunes” que constituyen las “bisagras” de nuestra estructura conceptual no es un saber de verdades, sino, en el mejor de los casos, un conjunto de presuposiciones que sirven de base a nuestras acciones. Según la concepción contraria, que sustenta en particular Moore, que es la que sustento, estas proposiciones constituyen el objeto de un saber. Cf. P. Engel, “Epistemic Norms and the Limits of Epistemology”, in A. Coliva y D. Moyal Sharrock, eds, *Hinge Epistemology, International Journal for the Study of Scepticism*, Brill, 2015.

enseñar lógica. El problema radica en que este saber lógico, si se refiere a lógica elemental, suele ser muy limitado, y si se refiere a lógica avanzada, resulta inaccesible para aquellos que no tienen o no han adquirido una formación matemática. ¿Qué sentido tiene saber que “Todos los patos pueden bailar el vals, Gedeón es un pato, por tanto, puede bailar el vals” es un razonamiento válido? Claro que, si se supone que los argumentos filosóficos tienen algún mérito, no deben ser de este tipo. Deben ser argumentos que pusieran en juego ciertas tesis filosóficas o que tuvieran un interés filosófico. Los argumentos filosóficos son aquellos que incluyen conceptos centrales tanto para nuestro entendimiento común como aquellos que han sido objeto de discusión dentro de la tradición filosófica, como los de causa, justicia, libertad, conocimiento, verdad, posibilidad o necesidad. Pero otros argumentos son demostrativos, o al menos apuntan a serlo. Un argumento filosófico no es necesariamente demostrativo, ya que algunos, como los inductivos, solo llevan a verdades plausibles o probables. Existen muchos argumentos de este tipo en filosofía. Esto no basta para garantizar un conocimiento. Pero si un argumento es demostrativo, al menos puede *afirmar* que constituye un conocimiento. Así, el argumento ontológico sobre la existencia de Dios sería válido si fuera correcto y sólido. O si se pudiera demostrar la incompatibilidad del libre albedrío y el determinismo, o su compatibilidad. O, incluso, los argumentos escépticos, como el argumento del sueño, el argumento del genio maligno, el trilema de Agripa, el argumento Dominador, el argumento kantiano sobre la mentira o los argumentos utilitaristas. Estos argumentos pueden ir desde los más simples, como el sorites, hasta los más sofisticados, como el argumento de Hume sobre la circularidad de la inducción, o incluso la “prueba” de Moore sobre la existencia del mundo externo. Un listado completo resultaría tedioso, pero la tradición filosófica los avala a todos. Muchos de estos argumentos pueden pretender ser a la vez válidos (inferidos según las reglas habituales de la lógica) y convincentes (basados en premisas al menos plausibles). Por supuesto, tener un objetivo demostrativo es una cosa, realmente lograrlo es otra, y existe un largo camino entre las verdades filosóficas putativas, tales como las que se supone que se siguen de estos argumentos, y las verdades filosóficas demostradas y, en consecuencia, entre estos objetivos de verdad y un saber, pero estos argumentos, en sí mismos, constituyen la base de un saber filosófico, que no se enseña de una forma dogmática, como se enseñarían unos artículos de fe o unas tesis tomistas, o como se enseñarían unos teoremas matemáticos, sino de una forma crítica y dialéctica, con la intención de mostrar las presuposiciones de estos argumentos, cuáles tienen más probabilidades de llegar a un logro, qué se supone que muestran y qué otros argumentos concurrentes serían posibles.

Es obvio que todo esto implica unas presuposiciones, algunas de las cuales pueden cuestionarse. En primer lugar, supone que se acepta que el discurso filosófico consiste en afirmaciones, o sea, la expresión de juicios considerados verdaderos o falsos. Esto es contrario a la idea, que sostienen muchos filósofos contemporáneos, respecto a que las afirmaciones filosóficas tienen básicamente un valor expresivo, tal como los enunciados relativos al gusto o a la literatura, o incluso las órdenes o imperativos (como si estos

enunciados fueran estipulaciones o imperativos).⁸ Cuando un filósofo, como Deleuze, nos dice que la filosofía inventa y “crea” conceptos y figuras conceptuales que no encajan en proposiciones, que resulta inútil preguntar a los conceptos filosóficos y a los argumentos constituidos a partir de ellos si son correctos o no, y si un filósofo tiene razón o no, bien puede explicar que los conceptos y figuras filosóficos no son como los personajes de una novela, y que se distinguen de las funciones de la ciencia, así como de los perceptos del arte, pero sustrae la filosofía de cualquier evaluación alética y cognitiva.⁹

La postura que sustento es exactamente la contraria. Es cierto, como lo señala Deleuze, que los conceptos filosóficos solo aparecen dentro de conjuntos más o menos coherentes y contruidos (a diferencia de los conceptos que conforman el conocimiento natural), que se denominan “doctrinas” o “sistemas”, y que los enunciados y argumentos filosóficos no siempre pueden evaluarse de forma aislada. Por ejemplo, la doctrina estoica respecto a que existen diversas formas de asentimiento, cuya forma más completa es la voluntaria, y los argumentos de los estoicos al respecto.¹⁰ Pero también es posible examinar ciertos argumentos (como los sorites o el argumento ontológico) de forma aislada. También es posible demostrar que un argumento en particular no resulta convincente. Y si se lo admite, y si también se admite que el discurso filosófico tiene un objetivo argumentativo, tenemos el medio para argüir que existe un conocimiento filosófico. De hecho, basta con considerar el uso refutativo de los argumentos, que ya había señalado Aristóteles: cuando a alguien se lo critica y se puede demostrar que se contradice, entonces el enunciado contradictorio con aquel que se refuta es verdadero, y si la contradicción es de orden lógico, es necesariamente falsa y, en consecuencia, su contradictoria verdadera. La crítica, e incluso la polémica, son frecuentes en filosofía. Si tiene éxito, al menos demuestra que algunos enunciados filosóficos son falsos y, por tanto, que su contradictoria es verdadera.¹¹

Se va a responder que resulta obvio que esto no basta para refutar una filosofía, entendida como un conjunto de tesis. En general, estas tesis constituyen unos sistemas como, por ejemplo, los sistemas platónicos, nominalistas, escépticos. Sin embargo, estos sistemas son incompatibles entre sí y no son equivalentes. Entonces, ¿cómo se puede sostener que existirían unas verdades filosóficas? Martial Gueroult se refería a “verdades de sistema” en el caso de las verdades filosóficas, y Jules Vuillemin lo siguió en la idea respecto a que la filosofía solo puede ser una pluralidad de sistemas que no

⁸ Se tendrá una idea de lo que es un estilo imperativo en filosofía al leer los libros de Alain Badiou, en los que enunciados filosóficos se pronuncian como decretos: “Afirmo que hay Multiplicidad”, “las matemáticas son la historicidad del discurso del ser como tal”, etc.

⁹ G. Deleuze y F. Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, París, Minuit, 1990.

¹⁰ Como relata Diógenes Laercio acerca del sabio estoico Esfero: “Un día, cuando la conversación llegó al tema respecto a si el sabio debe juzgar las cosas por una simple opinión, Esfero se decidió por la negativa. Para convencerlo de su error, el rey ordenó que le presentaran unas granadas de cera moldeada. Esfero las confundió con fruta natural, por lo que el rey exclamó que se había equivocado en su juicio. Esfero respondió de inmediato y muy a propósito que no había juzgado con certeza, sino, probablemente, que eran granadas; y que existe una diferencia entre una idea que se admite positivamente y otra que se acepta como probable”, Diógenes Laercio, VII, 177.

¹¹ Aquí me inspiro en Claude Panaccio, «Philosophie et vérité», in J. Proust y E. Schwartz (dirs.), *La connaissance philosophique, essais sur l'œuvre de Gilles Granger*, París, PUF, 1995.

pueden expresar una única verdad, sino solo verdades relativas a cada tipo de sistema.¹² No me pronunciaré sobre esta concepción aquí, pero es errónea, al menos en dos aspectos. Primero, supone que no puede haber un avance en filosofía. Incluso si se admite que solo existen unas pocas respuestas a las preguntas centrales de la filosofía, plasmadas en tipos de sistemas, evolucionan los tipos de argumentos y método utilizados para demostrarlos. Por tanto, es falso afirmar que los problemas de la teoría del conocimiento no han evolucionado desde el período helenístico. Los temas fundamentales sobre qué justifica el conocimiento siguen en examen, pero los métodos y argumentos se han enriquecido significativamente. El avance no se ha producido en las preguntas en sí o en los temas, sino en su tratamiento. O bien, se puede señalar que las nociones básicas de la teoría del valor se encuentran en Aristóteles y los medievales, pero una teoría filosófica sobre el valor solo surgió hasta finales del siglo XIX.¹³ En segundo lugar, esta concepción sobre la filosofía como inseparable de los sistemas es falsa si afirma que no se puede aislar, al menos relativamente, una tesis o un argumento filosófico del sistema dentro del cual se formuló. Pero sí se puede: existe una permanencia *no holística y trans-sistemática*, por así decirlo, de los argumentos y las tesis filosóficos.¹⁴ Por ejemplo, el trilema de Agripa es un argumento filosófico relativamente estable a lo largo de la historia. Aparece en los *Analíticos segundos* de Aristóteles, lo desarrollan las escuelas escépticas como uno de los tropos clásicos y lo discuten las escuelas helenísticas. Llega hasta el Renacimiento, cuando reaparece el problema escéptico. Retorna con el *Enesidemo* de Schulze, que reseña Fichte, y pasa a Reinhold, luego a Fries y Leonard Nelson, y de ahí a Popper.¹⁵ Se lo vuelve a encontrar en Chisholm y en la epistemología contemporánea. Junto a argumentos estables, como este trilema, existen argumentos de factura más reciente, como el problema de Gettier.¹⁶ Estos argumentos no se vinculan intrínsecamente a una postura filosófica particular (empirista, racionalista, fundacionalista, coherentista, escéptica, etc.). Se discuten y resultan debatibles en sí mismos; o sea, pueden examinarse críticamente sus presupuestos, validez y consecuencias para la teoría del conocimiento. En gran medida, esta tarea crítica es la que se enseña y constituye la base de la competencia enseñable.

Ni los conceptos ni los argumentos filosóficos son idénticos a los conceptos y argumentos del sentido común. Sin embargo, se basan en ellos. Cuando se analizan

¹² M. Gueroult, *Dianoématique*, Martial Gueroult, *Philosophie de l'histoire de la philosophie*, Aubier Montaigne, 1979, J. Vuillemin, *What are Philosophical systems?* Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

¹³ Cf. P. Engel, «Jules Vuillemin, les systèmes philosophiques et la vérité» in P. Pellegrin y R. Rashed, eds. *Philosophie des mathématiques et théorie de la connaissance, l'oeuvre de Jules Vuillemin*, París, Blanchard, 2005, y «Is there really something wrong with Contemporary Epistemology?», *Journal of Philosophical research*, 40 (9999): 287-296 (2015). Sobre los avances de la teoría de los valores, en particular véase, *The Oxford Handbook of Value Theory*, eds. Iwao Hirose y Jonas Olson, Oxford, Oxford University Press, 2015.

¹⁴ Una concepción que sustenté, en particular, contra Alain de Libera, en *La dispute*, París, Minuit, 2007.

¹⁵ En particular, véase C. Bonnet, *L'Autre École de Léna – Critique, métaphysique et psychologie chez Jakob Friedrich Fries*, París, Garnier 2013.

¹⁶ Para un análisis respecto a por qué el problema de Gettier es de origen reciente, véanse J. Dutant «Pourquoi le problème de Gettier est-il si important?» *Klèsis*, 2008, <http://www.revue-klesis.org/pdf/Dutant-Klesis.pdf> y «The Legend of the Justified True Belief Analysis», *Philosophical perspectives*, Vol. 29, No. 1, dic. 2015, pp. 95-145.

estos conceptos, si los análisis son correctos, se obtienen unos enunciados verdaderos en virtud de la significación de los conceptos que contienen; en otras palabras, lo que tradicionalmente se denomina enunciados analíticos. Muchos enunciados filosóficos son de este tipo, pues son verdaderos en virtud de los conceptos que contienen y porque el análisis filosófico puede revelarlos. Por ejemplo, según un célebre análisis, ser libre es tener la posibilidad de actuar de otra forma, y según otro célebre análisis, el conocimiento es una opinión verdadera dotada de razón o de justificación. La filosofía es —y esta es una tesis que se encuentra tanto en Alain como en los filósofos analíticos— el análisis de conceptos. Estos análisis no son necesariamente correctos y pueden refutarse. Pero son el objeto de un saber, que se enseña. En este sentido, este saber es analítico. Esto presupone que se admitiera la existencia de enunciados analíticos y que se aceptara que los análisis filosóficos transcriben este saber, que no es evidente. Pero si se lo admite, es una de las fuentes del saber filosófico, y se enseña.

Desde luego, el saber filosófico no es del mismo tipo que el saber sobre el mundo exterior que G. E. Moore pretendía derivar de su célebre prueba respecto a que existe un mundo exterior —esta es una mano, y otra, y lo sé, luego hay al menos dos objetos en el mundo, y lo sé, entonces sé que el mundo exterior existe. Es más sofisticado. Tampoco es una forma de saber antropológico o psicológico que enfocara las estructuras de nuestro pensamiento. Y no es —ni solo— un saber sobre la historia de las tesis y sistemas y sus combinaciones, como lo quiere la concepción de Gueroult-Vuillemin. Sin embargo, aún se puede señalar que existe lo que podríamos denominar un sentido común filosófico, que se adquiere al interactuar con los autores de la Historia de la Filosofía. Este saber, incluso cuando lo rechazan los filósofos, como en el caso de Nietzsche, sigue estando presente. Constituye la base de sus argumentos. Se enseña, y cuando se tiene una comprensión explícita sobre él, ya se sabe algo de filosofía. Este saber se suma a lo que se podrían denominar las disciplinas auxiliares de la filosofía: lógica, retórica, análisis léxico y semántico, e historia de las ideas. Todo esto conforma un conjunto de saberes, que se pueden enseñar.

3. ¿Cómo enseñarlo?

Se requeriría señalar cómo se enseña, y aquí solo puedo esbozar mi respuesta. Pero si se admite la concepción —de hecho, relativamente tradicional, aunque no kantiana— que he esbozado, se puede concebir que, en su forma elemental en la secundaria, o en formas más sofisticadas en la universidad, la enseñanza de la filosofía consiste en la exposición de un *repertorio de formas argumentativas*, que constituye el objeto de un *saber*, de carácter teórico, y no solo práctico, que es mucho más que una técnica o una disciplina de la mente. Este saber no se identifica con el saber de la lógica, ni con el saber de la Historia de la Filosofía, ni con el saber de la semántica o la retórica. Pero toma elementos de ellos. No es solo dogmático, aunque incluye etapas dogmáticas en las que los alumnos simplemente deben aprender estas formas. También es crítico, en el sentido de que también se debe aprender a criticar argumentos, contrastarlos con otros y buscar corregirlos o refutarlos. Todo esto constituye la base de un aprendizaje. Este saber es en parte práctico, en el sentido de que es dialéctico, pero también es, fundamentalmente, teórico.

Estos son algunos ejemplos sobre cómo podrían ser estas formas argumentativas y las formas de enseñarlas. Las siguientes sugerencias no son originales. La mayoría de estos temas los enseñan profesores en la escuela secundaria, pero quizás no de forma sistemática.¹⁷

En primer lugar, el cultivo del argumento podría aprovechar los trabajos de los lingüistas y los teóricos de la argumentación, para analizar los esquemas habituales de razonamientos correctos e incorrectos. El estudio de las falacias ofrece un vasto repertorio, y existe abundante literatura tanto en los manuales de lógica “informal” (porque no se trata, en secundaria, de enseñar lógica formal, que resulta pesada), en las obras de retórica y en la vasta literatura sobre “pensamiento crítico”. Esta enseñanza puede implicar el análisis de textos literarios, artículos periodísticos o discursos mediáticos.¹⁸

En segundo lugar, muchos argumentos filosóficos clásicos se pueden prestar para una enseñanza que explora tanto su estructura como sus ramificaciones problemáticas. Por ejemplo:

i) Muchos tropos del escepticismo se prestan fácilmente para este ejercicio. Por ejemplo, el trilema de Agripa, ya mencionado (que nos dice que una proposición no puede justificarse sin una regresión infinita, un argumento circular o una interrupción arbitraria), puede servir como lección sobre qué es la justificación y sobre la naturaleza de la razón y la explicación, y puede vincularse con el tema del fundamento de la inducción. Los sorites (el argumento del montón, el argumento del hombre calvo) son fuentes muy útiles. Primero, debe analizarse su estructura:

- i) Si x tiene la propiedad Pi (tiene un cabello), es Q (calvo).
- ii) Si x tiene la propiedad Pi+ii (tiene 1+ 1 cabello), es Q (calvo)
- iii) Si X tiene la propiedad Pn, es Q (es calvo)
- iv) entonces X es Q (calvo)

que se basa en un *modus ponens* simple. ¿Por qué se pasa de una proposición verdadera (Mathieu solo tiene un cabello, por lo tanto, es calvo) a una proposición falsa (Mathieu tiene 1.000.000 de cabellos, por lo tanto, es calvo)? ¿Cuál es el principio falaz (si es falaz)? ¿Puede este razonamiento ser válido? Si no, ¿por qué? Luego, una vez establecida la estructura, enfocar el tema sobre la vaguedad de muchas nociones y entidades (¿la vaguedad está en el lenguaje o en las cosas? ¿Puede eliminarse? ¿Son vagos los colores

¹⁷ En particular, pienso en los trabajos de Serge Cosperec sobre el razonamiento en filosofía, y de ACIREPH, como el volumen de S. Cosperec y J.-J. Rosat, (dirs.). *Les connaissances et la pensée: Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie?*, París, Bréal, 2003. Planteé algunas sugerencias similares hace algún tiempo en: «Y a t-il une vie après la dissertation?», *Côté philo* 9, 1998.

¹⁸ Para los sofismas, se puede recurrir a Aristóteles, *Réfutations sophistiques*, a la *Logique* de Port Royal, al *Manuel des sophismes politiques* de Bentham (tr. fr. LGDJ, 1996), al *Système de logique* de Stuart Mill, o a manuales más recientes como: *Argumenter*, de M. Dufour (A. Colin, 2005). Para el pensamiento crítico, véase, por ejemplo, el manual de M. Montminy, *Raisonnement et pensée critique*, Presses de l'Université de Montréal, 2009. Libros como *Traité de l'argumentation*, de C. Perelman, o el libro de O. Ducrot, *Les échelles argumentatives*, París Minuit, o de Marc Angenot, *La parole pamphlétaire*, Payot, 1985, resultan muy útiles. Por último, para un análisis de muchas falacias en los medios de comunicación, véase J. Whyte, *Crimes contre la logique, comment ne pas être dupe des beaux parleurs*, Les belles lettres, 2003.

y las cualidades sensoriales, y por qué? ¿Son nuestras creencias verdaderas o falsas, o simplemente probables y sujetas a niveles? Por último, los argumentos del error, la ilusión y el Genio Maligno pueden servir de base para una reflexión sobre el conocimiento (ha habido un florecimiento de libros sobre *Matrix* en los últimos años, pero estos temas pueden estudiarse a partir de la literatura (Montaigne, Calderón, literatura fantástica).

ii) El dilema del *Eutifrón*: ¿al piadoso lo aman los dioses por ser piadoso o es piadoso debido a que lo aman los dioses? puede servir para introducir toda una serie de preguntas relacionadas con la oposición entre realismo y antirrealismo respecto a ciertas entidades: las propiedades morales (¿son reales o dependen de la mente?), las cualidades sensibles o secundarias (¿están en las cosas o en la mente?), los objetos matemáticos (¿existen por sí mismos o los construye la mente?)

iii) Varios argumentos clásicos pueden introducir opciones filosóficas muy clásicas. Este es el caso del argumento dominante: a) el pasado es necesario b) de lo posible a lo imposible, la consecuencia no es buena c) todo lo posible sucederá. Según cuál de las dos premisas se aceptase, se optará por la libertad o el fatalismo. Asimismo, la historia del asno de Buridán. O incluso el argumento del diseño inteligente o el del gran relojero. Las implicaciones metafísicas son obvias.¹⁹

iv) Los argumentos utilitaristas en ética, como el dilema del tranvía de Philippa Foot, o el argumento de Judith Thomson sobre el aborto.²⁰

v) Los argumentos de la teoría de juegos (el dilema del prisionero) son buenos puntos de entrada a asuntos de filosofía política (el estado de naturaleza y el contrato social, el tema del voto).

Estos son solo algunos ejemplos de lo que podría denominarse una enseñanza basada en enigmas y argumentos. Al menos en parte, una enseñanza puede estructurarse en torno a uno o varios de estos argumentos. Cada uno de ellos presenta opciones problemáticas y lleva a respuestas que clásicamente han dado los filósofos (o a aporías). Esta enseñanza puede vincularse fácilmente con la lectura de textos clásicos. Sin embargo, los enigmas y argumentos son solo unos estímulos para la reflexión que, en un nivel más avanzado o en una enseñanza más profunda, pueden dar lugar al planteamiento de doctrinas. Es importante insistir en que este enfoque argumentativo de los temas filosóficos difiere significativamente de la idea respecto a que la enseñanza filosófica debería orientarse únicamente a los *problemas*. Insiste en que los problemas y los enigmas tienen respuestas que pueden aprenderse y dominarse, pero también criticarse.

Desde la perspectiva aquí propuesta, el punto fundamental consiste en que estas pautas argumentativas y de resolución de problemas se aprenden, al igual que las posibles respuestas. Un alumno que desconoce la estructura no puede avanzar más, y aquel que la domina puede desarrollar variaciones sobre ella.

Esto en absoluto implica que todo el currículo de filosofía en secundaria debiera estructurarse así. Pero este método me parece a la vez adaptable a los currículos,

¹⁹ No se trata de estudiarlos como lo hizo J. Vuillemin en *Nécessité et contingence*, París, Minuit, 1985, sino se los puede debatir con sencillez, como J. Vidal Rosset, *Les paradoxes de la liberté*, París, Ellipses, 2008.

²⁰ Sobre estos argumentos, véase R. Ogien, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine*, París, Grasset, 2011.

incluso en la forma extremadamente abierta que han adoptado hoy, y coherente con una cierta concepción de la filosofía, la clásica y aristotélica, según la cual la filosofía enfoca las aporías e intenta resolverlas.

A esta concepción, que no es fundamentalmente muy diferente de aquella que se concebía, en la época de los “filósofos de la República”, como Lagneau y Alain, la enseñanza filosófica,²¹ se puede esperar que se opongan al menos dos cosas. Primero, ¿qué ocurre con el ideal de sabiduría que Alain propuso? Y, segundo, ¿por qué pensar que la filosofía debería consistir, sobre todo, en argumentos? A la primera pregunta, se va a responder que, en su forma escolar, la enseñanza de la filosofía no es la enseñanza de la sabiduría ni los medios para alcanzarla. La sabiduría siempre se basa en un saber. Como lo señalaba Brentano, se llega a la segunda etapa de la decadencia de la filosofía, la etapa práctica, de la filosofía, cuando se la separa del conocimiento que incluía en su primera fase, la fase creativa.²² A la segunda pregunta, que surge en la mente de todos los filósofos que siguen a Nietzsche cuando dijo: “¿Para qué plantear refutaciones?” o “¿Qué se hace con los argumentos?”, o aquellos que nos plantean que no se convence a nadie excepto a aquellos que ya están convencidos, se debe responder que ya han entrado en la tercera fase, que Brentano distinguió, la fase escéptica, y que, de hecho, ya se encaminan hacia la cuarta, el misticismo. Ellos ya no tienen el deseo de enseñar, sino de edificar.²³

²¹ Ya he indicado cómo el ideal de la “filosofía general” no era muy diferente del ideal de la filosofía analítica clásica, en «Réinventer la philosophie générale», *Le débat*, 1998/4, 101, 157-164.

²² F. Brentano, *Die Vier Phasen der Philosophie*, Leipzig, Meiner, 1926.

²³ En un artículo dirigido básicamente contra la concepción de la filosofía que aquí se menciona, («L'épouvantail de l'argument: La réception de la philosophie analytique en France», *Esprit* 2012/3 – Marz./abr., pp. 51-61), P. Cassou Noguès nos dice que la filosofía analítica que lleva a que la argumentación fuese la forma básica del examen y de la enseñanza filosófica es, a la vez, trivial (porque todos argumentan en filosofía) y falsa (ya que muchos filósofos analíticos, como Wittgenstein (sic), no aportan ningún argumento). No está claro cómo puede ser ambas cosas, ya que, en principio, una trivialidad es verdadera. Considera que este énfasis en la argumentación es tanto la señal de una “herencia aberrante” como de un “conservadurismo político” que consiste en aceptar lo que es y “comprometerse a permanecer dentro de las escuelas de pensamiento establecidas”. Se sabe bien que todos los creadores de conceptos son revolucionarios, y aquellos que pretenden enseñar la filosofía son, obviamente, reaccionarios. Al menos aquellos que pretenden aferrarse a las formas de la razón podrán satisfacerse con no ser místicos.

Pascal Engel. Peut-on enseigner un savoir philosophique? *Implications philosophiques*. (jun. 30 de 2017). Disponible en: <https://www.implications-philosophiques.org/peut-on-enseigner-un-savoir-philosophique/>

ENSEÑAR FILOSOFÍA VS. ENSEÑAR A FILOSOFAR

Si hacer filosofía es plantear preguntas de un tipo particular sobre problemas humanos centrales y luego enfocarlos de forma rigurosa, la mayoría de las personas puede, en principio, aprender a filosofar. Esto significa que, a diferencia de la mayoría de las disciplinas académicas, la filosofía tiene dos manifestaciones legítimas: la práctica *profesional* de la indagación filosófica, con referencia al canon de obras filosóficas históricas, y la práctica *amateur* de la indagación filosófica, sin referencia a la filosofía previa. En este artículo, distinguiré entre estas dos expresiones de la práctica filosófica y exploraré sus aplicaciones educativas.

Dos manifestaciones de la práctica filosófica

Necesitamos comenzar con una definición de filosofía. Esto es complejo, ya que parece que existen tantas concepciones sobre la filosofía como filósofos. Sin embargo, muchos filósofos trabajan con una noción compartida de lo que es la filosofía, aunque a menudo no se articula: conciben a la filosofía como una actividad o un proceso, más que como una acumulación de contenidos o productos. Esta conceptualización superficial sobre la filosofía presenta al menos dos propiedades relevantes para esta discusión. La primera radica en que la filosofía se define principalmente en términos procedimentales, al identificarla con la actividad de filosofar (lo que hacen los filósofos; es decir, el *método*) más que con los productos de la filosofía (aquello que los filósofos han logrado; es decir, los resultados). La segunda detalla el método filosófico como la combinación de dos elementos básicos: a) un tipo específico de pensamiento (reflexivo, crítico, creativo, en busca de comprensión, etc.), y b) un tipo específico de asuntos o preguntas (fundamentales o conceptuales, que no pueden resolverse solo con la observación o el cálculo).

Si se acepta esta definición ‘procedimental’ de la filosofía, una implicación importante que se sigue indica que, como se ha insinuado, cualquiera puede, en principio, practicarla, sin haberla estudiado a nivel académico. Esto distingue a la filosofía de muchas otras disciplinas académicas, que difícilmente pueden practicarse en un sentido significativo sin tener un conocimiento sustancial del canon de la disciplina y sin mantenerse al día con el conocimiento producido en el campo. Por ejemplo, es muy difícil concebir a alguien que practicara la sociología hoy en día y desconociera las obras de, por ejemplo, Max Weber o C. Wright Mills, o a alguien que practicara la biología e ignorara la teoría de la evolución por selección natural de Darwin y el corolario del equilibrio puntuado de Stephen J. Gould. En cambio, la filosofía *puede* practicarse sin conocer la tradición académica que la sustenta.

Filosofía ‘profesional’. Sin duda, la filosofía puede practicarse sin conocer su tradición académica, pero *poder* no implica *deber*. Existe un amplio registro escrito sobre cómo los filósofos del pasado han enfocado los temas filosóficos y cómo las sucesivas generaciones de filósofos comentaron sus respuestas. Saber que la rica

tradición tiene un valor intelectual intrínseco, pues, como lo ha señalado el filósofo inglés Nigel Warburton, “sin cierto conocimiento de la historia, los filósofos nunca avanzarían: seguirían cometiendo los mismos errores, sin darse cuenta de que ya se han cometido antes” (*Philosophy: The Basics*). Así, dentro del ámbito académico, filosofar significa más que simplemente enfocar temas filosóficos desde cero; implica discutir las respuestas que han dado otros filósofos a los problemas filosóficos, en lo que puede verse como una conversación que abarca muchas generaciones. Según esta perspectiva estrecha, un filósofo (occidental) es alguien que continúa la tradición que han iniciado los antiguos filósofos griegos. Debido a que las universidades son prácticamente las únicas instituciones que les pagan a aquellos que filosofan, se deduce que un filósofo profesional es casi siempre un profesor universitario de filosofía.

Filosofía ‘amateur’. Si bien el modelo profesional de filosofar posee unos méritos innegables, lo cierto es que no es necesario conocer (y mucho menos dominar) la rica tradición de textos filosóficos para poder *filosofar*. Aquellos que desconocen la tradición filosófica naturalmente tienen dificultades con los problemas filosóficos. Esto probablemente se debe a que estos problemas se basan en la experiencia cotidiana. Como señala Thomas Nagel: “La materia prima filosófica proviene directamente del mundo y de nuestra relación con él, no de escritos del pasado” (*What Does It All Mean?*). Según él, esto explica por qué los temas filosóficos “resurgen en la mente de aquellos que no han leído sobre ellos”. (Por cierto, utilizo el adjetivo ‘amateur’ simplemente como antónimo de profesional, es decir, como la actividad que realizan aquellos que filosofan sin referirse necesariamente al canon de las obras filosóficas).

La práctica profesional (académica) de la filosofía ha devenido la dominante y, con diferencia, la más prestigiosa. Esto podría deberse a que, al menos desde finales de la Edad Media, la filosofía profesional ha monopolizado las universidades y otros centros académicos, donde, con el tiempo, adquirió, según Kwame Anthony Appiah, “la etiqueta de mayor prestigio del humanismo occidental” (*In My Father’s House*). En el mundo contemporáneo, la filosofía, como una práctica profesional, goza de gran auge, al menos dentro del ámbito universitario. En su artículo “What is philosophy?”, Barry Stroud arguye que esto es positivo, pues protege la existencia de la filosofía como una actividad relativamente libre, al aislar a los filósofos de los controles restrictivos de la sociedad y el gobierno. Pero, al mismo tiempo, esto resulta *malo* para la filosofía, ya que cuanto más se profesionaliza, más deviene una actividad esotérica, a la que los practicantes amateurs de la filosofía no tienen acceso.

La creciente profesionalización de la filosofía ha tenido, al menos, dos consecuencias lamentables. La primera radica en que, a medida que la filosofía se distancia de la sociedad, los intereses de los filósofos (y sus publicaciones) devienen cada vez más abstractos y menos aplicables a los problemas reales de los individuos comunes y las sociedades. La segunda indica que, a medida que la sociedad se distancia de la filosofía, deviene menos filosófica, lo que fomenta una actitud que Martha Nussbaum ha denominado acertadamente ‘recalcitrancia filosófica’, que alienta respuestas simplistas a los problemas de la vida real.

Un posible antídoto contra la creciente imagen pública de la filosofía como una actividad esotérica y elitista (y el consiguiente aislamiento) es el fomento de la práctica amateur de la filosofía. Y, sin embargo, paradójicamente, una consecuencia del

predominio de la filosofía profesional ha sido, precisamente, el deterioro y debilitamiento de la tradición amateur, que siempre se ha basado en el supuesto no elitista de que todo el mundo podía aprender a filosofar, un supuesto que los filósofos profesionales han atacado. Especialmente durante el apogeo de la profesionalización filosófica (que en el mundo de habla inglesa ha coincidido con el predominio del movimiento analítico durante los años 1950 y 1960), algunos filósofos académicos descartaron abiertamente la posibilidad de que las personas comunes pudieran practicar la filosofía —un equivalente contemporáneo de la conclusión presuntuosa de Platón referida a que solo una pequeña minoría de individuos intelectualmente aventajados resulta capaz de filosofar.

Sin embargo, entre los filósofos académicos, siempre ha habido voces disidentes, que han cuestionado y criticado con dureza a la tradición ‘elitista’. Por ejemplo, Arthur Schopenhauer ridiculizó públicamente a los ‘filósofos de libro’ académicos que dedican la mayor parte de su tiempo al estudio de lo que otros filósofos han dicho en lugar de pensar por sí mismos. Posteriormente, John Dewey arguyó que la filosofía se había convertido en una disciplina enrarecida, obsesionada con la búsqueda de certeza y, por ello, propuso su reconstrucción. En su clásico *Democracy and Education*, afirma que, si bien los problemas filosóficos surgen en la vida cotidiana, la mayoría de las personas no los identifica como tales, pues los filósofos han desarrollado un léxico especializado que solo pueden comprenderlo aquellos que pertenecen al gremio, por así decirlo. Un crítico más reciente de la tradición elitista es Bryan Magee, un conocido divulgador de la filosofía, quien señala: “La noción respecto a que solo aquellos que han estudiado filosofía en una universidad pueden filosofar resulta comparable a la noción referida a que solo aquellos que han realizado un estudio académico sobre literatura pueden leer una novela clásica” (*Confessions of a Philosopher*). Lo que une a todas estas críticas a la tradición exclusivamente profesional (y elitista) de la práctica filosófica es la convicción relativa a que, si se les da la oportunidad, los legos tienden a filosofar. Esto nos lleva directamente al siguiente tema: las implicaciones educativas de la filosofía.

Implicaciones educativas de las dos tradiciones de hacer filosofía

Al pensar en las implicaciones educativas de la filosofía, la distinción entre las tradiciones profesionales y amateurs deviene extremadamente importante. Bajo el predominio de la práctica profesional, la filosofía como disciplina escolar ha devenido una materia casi arcana dedicada al estudio e interpretación de textos que escribieron célebres filósofos del pasado (o fuentes secundarias que se refieren a ellos), en lugar de enfocar problemas filosóficos urgentes, relevantes para las vidas de los estudiantes. El uso de este enfoque educativo, que denominaré ‘didáctico’, tiene el resultado práctico de alejar a muchas personas de la filosofía, no porque fuesen incapaces de estudiarla, sino simplemente porque pierden el interés.

Cuando la filosofía académica se incluye en los programas de estudio de la escuela secundaria o la universidad, generalmente los cursos adoptan un enfoque didáctico. Tal vez con el loable propósito de que los estudiantes aprendieran a filosofar al exponerlos a las ideas inspiradoras de los filósofos académicos, o tal vez con el menos loable de facilitar a los instructores evaluar a los estudiantes, estos cursos, como norma, se

limitan a la enseñanza de la Historia de la Filosofía, ya fuese en etapas cronológicas o de acuerdo a los problemas tradicionales de la filosofía. Al hacerlo, no enseñan a los estudiantes a filosofar, sino simplemente les enseñan lo que dijeron los filósofos del pasado. Esto plantea un problema, por dos razones.

En primer lugar, que incluso cuando se ejecuta bien, el enfoque didáctico no ayuda a los estudiantes a comprender mejor el mundo y a sí mismos. Solo en raras ocasiones los estudiantes que se inician en la filosofía pueden apreciar plenamente lo que otros han escrito sobre problemas filosóficos hasta que los enfocan por sí mismos. Una crítica similar, expresada con mayor contundencia, es la diatriba de Schopenhauer en su ensayo 'On Thinking for Yourself':

El hombre que piensa por sí mismo se familiariza con las autoridades de sus opiniones solo después de haberlas adquirido y simplemente como confirmación de ellas, mientras que el filósofo de libro comienza con sus autoridades, pues construye sus opiniones a través de la reunión de las opiniones de otros; entonces, su mente se compara con la del primero como un autómatas se compara con un hombre vivo. ... Esto determina la diferencia entre un pensador y solo un erudito.

El segundo problema radica en que, en muchos casos, el enfoque didáctico no se aplica bien y ni siquiera logra ayudar a los estudiantes a comprender las ideas filosóficas de filósofos célebres y, en cambio, los lleva a que repitieran como loros unas ideas que no entienden. También confirma el prejuicio de los estudiantes relativo a que la filosofía es una materia inerte, completamente desconectada de sus vidas. Cuando esto sucede —y lamentablemente sucede con frecuencia— no solo se anula por completo el propósito original de enseñar filosofía, sino también es probable que los estudiantes desarrollasen fuertes sentimientos en contra de ella.

En respuesta a la tradición profesional elitista y su enfoque educativo 'didáctico', los defensores de la práctica filosófica amateur han recurrido al ejemplo de Sócrates para proponer un enfoque completamente diferente a la enseñanza de la filosofía. Este enfoque alternativo, que puede denominarse 'dialógico' por su énfasis en el diálogo en el aula, trata de enseñar a los estudiantes a filosofar al hacerlo, incluso si ello implica que los estudiantes principiantes no comprendieran lo que han dicho los principales filósofos del pasado ni cuáles son los problemas filosóficos tradicionales. Así, el enfoque dialógico recrea un aspecto significativo de los orígenes dialécticos de la filosofía, según el cual, para filosofar, no era necesario saber lo que otros habían dicho sobre asuntos filosóficos (principalmente porque no existía un registro acumulado al que referirse). Al priorizar el método sobre el contenido, el enfoque dialógico torna accesible la filosofía a aquellos que no necesariamente han seguido la tradición filosófica profesional. Con inclinaciones típicamente democráticas, este enfoque pedagógico se basa en la premisa según la cual toda persona es un filósofo en potencia.

¿Cómo se utiliza el diálogo para enseñar a filosofar? La palabra 'diálogo' proviene de la combinación de dos palabras griegas: *dia*, que significa 'a través', y *logos*, que significa 'palabra'. Etimológicamente, diálogo sugiere un movimiento o intercambio de palabras entre dos o más personas. 'Diálogo' se usa a veces como sinónimo de conversación, pero ambos se refieren a tipos de comunicación muy diferentes. Matthew Lipman, el fundador de Philosophy for Children, quizás el programa de filosofía K-12 más famoso que utiliza el enfoque dialógico, observa que mientras que el diálogo es

“una exploración mutua, una investigación, una indagación”, la conversación es un simple “intercambio: de sentimientos, pensamientos, información, entendimientos” (*Thinking in Education*). Entonces, un diálogo filosófico es un intercambio colaborativo de ideas y argumentos entre personas, con el propósito de alcanzar una mejor comprensión del problema considerado. El carácter dialógico de la filosofía deriva del simple hecho de que, como explica el filósofo español Fernando Savater, “la filosofía no ocurre como una revelación que alguien que lo sabe todo hace a alguien que nada sabe”. Por el contrario, la filosofía acaece idealmente cuando dos o más personas, que se consideran iguales, para citar una vez más a Savater, “devienen cómplices en su mutua sumisión a la fuerza de las razones y en su mutuo rechazo de las razones de la fuerza” (*The Questions of Life*). En la medida en que el diálogo no busca la persuasión a toda costa, sino la comprensión, va a adoptar la forma de una investigación o indagación filosófica. Y debido a que presupone la falibilidad de los interlocutores, quienes, sin embargo, están dispuestos a ir adonde los lleve la discusión, el diálogo filosófico también es una forma de discusión crítica.

El término “discusión crítica” lo acuñó Karl Popper para referirse a un modelo de interacción dialógica orientado a la resolución de disputas, regido por lo que él denominó ‘racionalismo crítico’. Bajo la influencia de Popper y también de la noción de ‘situación ideal de habla’, de Jürgen Habermas, Frans van Eemeren y Rob Grootendorst han definido el ‘discusión crítica’ como un contexto comunicativo ideal, en el que se utilizan argumentos para resolver disputas, o sea, diferencias de opinión. Explican que las disputas pueden liquidarse o resolverse. *To settle* una disputa significa dejarla a un lado para seguir adelante con la vida. Por otro lado, *to resolve* una disputa significa que uno o más de los participantes en la discusión se retractan de su punto de vista a la luz de los argumentos de la otra parte. ¿De qué formas puede la teoría del diálogo tener aplicaciones educativas?

Muchos teóricos contemporáneos de la educación han escrito extensamente sobre los beneficios de utilizar la discusión en el aula, o lo que algunos de ellos denominan “educación dialógica”. Si bien son importantes, estos aportes parecen realizarse desde una perspectiva puramente educativa/psicológica y tienden a pasar por alto el aspecto filosófico (es decir, normativo) del diálogo, que ha explorado tan bien la tradición filosófica. La pregunta es cómo se pueden combinar la perspectiva educativa/psicológica y la perspectiva filosófica en una teoría del diálogo que pudiera resultar útil en el aula.

Otra forma de plantear la misma pregunta es: ¿cómo puede el diálogo ser, a la vez, filosófico y educativo? Esta podría parecer una pregunta simple, hasta cuando se cae en cuenta que es una variante de la ‘paradoja de la educación moral’, de R. S. Peters. Si la meta de la educación es constituir individuos racionales y morales, ¿cómo podemos educarlos cuando son demasiado jóvenes para entender razones? Así, nos enfrentamos a dos opciones que, aparentemente, resultan asimismo indeseables: esperamos hasta que tuvieran edad suficiente para entender razones y solo entonces les enseñamos a ser morales (momento en el que podría ser demasiado tarde), o les enseñamos a ser morales cuando todavía son muy jóvenes, cuando debemos inculcarles esos ideales de una forma que parece contraria a la razón —mediante el adoctrinamiento. De hecho, esta paradoja es muy antigua, y creo que Aristóteles y Dewey la resolvieron con la teoría

de la adquisición de hábitos. Cuando los niños son demasiado pequeños para persuadirlos por razones, la única forma de enseñarles a ser críticos es desarrollar en ellos el hábito de la crítica. Pero como este hábito no es dogmático —lo que resulta cuestionable—, evitamos el adoctrinamiento en la medida de lo posible.

A partir de la tradición socrática, es posible ofrecer una teoría de la filosofía con aplicación educativa. En la cuna griega de la filosofía occidental, el diálogo era el contexto comunicativo en el que se desarrollaban tanto la práctica como la enseñanza de la filosofía, como lo ilustran las interacciones entre Sócrates y sus interlocutores en los diálogos de Platón. El ‘método socrático’, como se lo suele llamar, resulta un término engañoso, ya que parece sugerir que Sócrates recurría a un solo método. Un estudio más detallado del comportamiento de Sócrates en los diálogos de Platón revela un panorama más complejo. David H. Calhoun ha llevado a cabo un estudio de este tipo (publicado en su artículo ‘Which Socratic Method?’) y concluye que la opinión general que identifica el método socrático con una pedagogía “en la que el docente prepara y engatusa a los estudiantes para que asumieran un papel activo en el proceso de aprendizaje al formular unas preguntas inquisitivas y orientadoras y guiar estratégicamente la discusión”, resulta incorrecta. Como lo explica Calhoun, el Sócrates de Platón mostró diversas estrategias pedagógicas, lo que permite referirse con mayor precisión a métodos socráticos, en plural. Calhoun identifica al menos dos estilos principales de enseñanza o modos pedagógicos en los que se pueden clasificar todas las acciones de Sócrates: transmisión e indagación. Por modo de *transmisión*, Calhoun se refiere al acto de “comunicar un conjunto de información... a otra persona de modo directo e inequívoco”. Por modo de *indagación*, Calhoun se refiere a una relación pedagógica que “se centra en el aprendizaje activo del estudiante y, por tanto, requiere que el docente estructurase el proceso de aprendizaje de tal forma que el estudiante debiera asumir un mayor grado de responsabilidad para el aprendizaje”.

El modo de transmisión tiene una dinámica más autoritaria que el modo de indagación, pero existen importantes similitudes subyacentes. Arguye Calhoun que lo que estos dos estilos de enseñanza tienen en común radica en que ambos aspiran al mismo objetivo final. Como lo expresa Calhoun:

¿Existe algún objetivo identificable al que se dirigieran todas las actividades de Sócrates? ¿A qué, si acaso, busca Sócrates convertir a sus interlocutores? El mejor punto de partida son aquellos métodos para los que Sócrates identifica objetivos claramente. Como él insiste, la refutación tiene por objeto inculcar humildad intelectual y motivar una mayor indagación sobre las cosas más importantes para la vida humana... Lo mismo se aplica a la exhortación socrática, que le recuerda al interlocutor los desafíos de la indagación y, por tanto, lo insta a filosofar sobre las cosas más importantes.

En otras palabras, la meta educativa final de todos los métodos de Sócrates es persuadir a los estudiantes sobre la importancia de la indagación filosófica. Sin embargo, como nos recuerda Calhoun, esto no significa que Sócrates valorase la indagación “por la indagación misma, independientemente de su contribución a esclarecer cómo deberían vivir los seres humanos”. Más bien, el propósito es utilizar el pensamiento filosófico para evaluar a la sociedad y la propia vida. En palabras de Calhoun, los métodos socráticos intentan “buscar verdades sobre cómo vivir, pero

reconocer que estas verdades, por muy firmemente establecidas que estuviesen mediante la argumentación repetida, siempre resultan teóricamente corregibles y, por tanto, siempre se someten a... una mayor indagación”.

Los comportamientos que caracterizan lo que he denominado filosofía amateur son comportamientos modelo que idealmente deberían encontrarse en *cualquier* indagación académica o erudita, no solo en filosofía: análisis conceptual, identificación de supuestos, reconstrucción rigurosa de argumentos, escucha atenta, búsqueda de relevancia, autocorrección, etc. La razón por la que denomino *filosófico* a este tipo de educación radica en que la filosofía es la actividad paradigmática (pero ciertamente no la única) que utiliza un estilo de pensamiento crítico, creativo y riguroso. Como sugiere Martha Nussbaum, en su artículo ‘Public Philosophy and International Feminism’, “en nuestra cultura, la filosofía tiene altos estándares de rigor y refinamiento en la argumentación; en otras profesiones, si se comparan, las discusiones sobre temas relacionados a menudo parecen descuidados”. En el entorno educativo que estoy imaginando, los estudiantes expuestos a la educación filosófica comparten las habilidades y disposiciones que *idealmente* poseen los indagadores filosóficos. Entonces, la educación es filosófica en la medida en que es fundamentalmente dialógica, aunque en un sentido más amplio —lo que podría significar, por ejemplo, aceptar algunas formas de desarrollar clases como dialógicas, siempre que los instructores se autocorrigieran y estimularan las reacciones y preguntas de los estudiantes. Pierre Bourdieu protestó célebremente (en *Acts of Resistance*) respecto a que “la lógica de la vida política, la denuncia y la calumnia, la lógica de la ‘consigna’ y la falsificación del pensamiento del adversario”, había permeado todo discurso, incluso el académico, en lugar de tener “la lógica de la vida intelectual, la argumentación y la refutación», para exportarse a la vida pública. La educación filosófica aspira a este último objetivo.*

* Pablo Cevallos Estarellas. Teaching Philosophy vs. Teaching to Philosophise. *Philosophy Now*, 2007. Disponible en: https://philosophynow.org/issues/63/Teaching_Philosophy_vs_Teaching_To_Philosophise

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y EL ACTO DE FILOSOFAR

1. Reflexiones preliminares

A primera vista, el título parece contradictorio, pero, en realidad, resulta provocador. En general, enseñar Filosofía se suele entender como enseñar la historia de la Filosofía. Según esta concepción, se debería proporcionar a los alumnos unos conocimientos técnicos e informaciones relevantes sobre temas y pensadores consagrados en la historia del pensamiento occidental. En este sentido, existiría una brecha insalvable entre enseñar Filosofía y enseñar a filosofar. De hecho, enseñar Filosofía, limitada a la historia de la Filosofía, sería la forma privilegiada de esa actividad, y esta misma actividad imposibilitaría el acto de filosofar. Por tanto, existiría una disyunción necesaria entre enseñar Filosofía y el acto de filosofar.

La pregunta inquietante se refiere al origen de esta perspectiva en Brasil. Responderla nos permitirá enfocar la hipótesis inicial, que es la negación de la brecha entre la enseñanza de la Filosofía y el acto de filosofar.

En verdad, existen posibilidades para que la Filosofía ocupase más espacios hoy, ya fuese a través de la universidad, con el aumento de los programas *stricto sensu*, el aumento de los cursos de Licenciatura debido a la exigencia legal de la disciplina en la enseñanza media a través de la Ley 11.684, de 2 de junio de 2008, o fuera de la universidad, como Cafés, Cursos Libres, etc. Existe un optimismo moderado, pues esto puede entenderse como unas simples actividades de erudición vacía y no ser Filosofía (sin entrar en el tema conceptual referido a qué es la Filosofía). Por supuesto, más allá de ocupar espacios, la Filosofía debe observar cómo se produce esta ocupación. El optimismo mencionado aquí indica que, cada vez más, Filósofos/Docentes de Filosofía se dedican a este tema (la Enseñanza de la Filosofía). Esto se evidencia en la cantidad de libros y artículos publicados en los últimos años sobre este tema, la creación del *GT Filosofar e ensinar a Filosofar*, vinculado a la Anpof, y el aumento de las discusiones en torno a la enseñanza de la Filosofía en simposios y coloquios nacionales. La investigación sobre la enseñanza de la Filosofía ha dejado de ser un asunto secundario en los Departamentos de Filosofía. Aún es necesario consolidar líneas de investigación sobre la enseñanza de la Filosofía en los Programas de Postgrado *Stricto-Sensu*. Si bien ha habido un avance en los últimos años, no se pueden olvidar el origen y la historia de esta disciplina en Brasil.

Ante este optimismo realista, debido al renovado énfasis en la Filosofía en la enseñanza media, surgen algunas preguntas pertinentes. Entre las diversas preguntas que pueden plantearse, una merecerá especial atención aquí. Se trata de la investigación sobre el método de M. Gueroult. Ahora bien, este tema no es secundario, ya que la influencia de esta forma de estudiar y enseñar la Filosofía ha sido, durante

algunas décadas, casi hegemónica, si no total. Si la influencia de Gueroult ha sido decisiva en la formación de varias generaciones de docentes de Filosofía, es necesario comprender qué constituye esa metodología, las razones por las que se convirtió en la pauta y las fragilidades de una aceptación radical de la propuesta de Gueroult. Este es el quid del asunto, ya que los docentes ya titulados, consciente o inconscientemente, han recibido, inevitablemente, una formación estructuralista, con algunas excepciones.

Una experiencia educativa inicial en la enseñanza de la Filosofía se dio con los jesuitas. El método empleado fue la *ratio studiorum*. La relevancia de la experiencia jesuita para comprender la educación en Brasil, en particular en lo que respecta a la enseñanza de la Filosofía, resulta innegable; sin embargo, aquí se privilegia como objeto de investigación otro acontecimiento:¹ la Filosofía uspiana.

La década de 1940 se determinó mediante la consolidación de la misión francesa en la joven Universidad de São Paulo, fundada en 1934. La enseñanza de la Filosofía en Brasil se determinará por su dependencia del modelo que trajeron los docentes franceses. No en vano Paulo Arantes denomina al Departamento de Filosofía de la USP: “un departamento francés de ultramar”. Sin duda, existe “la implantación del modelo historiográfico francés” (Marques, 1999, p. 648), cuyo exponente más conocido en Brasil es Gueroult. La recepción de la propuesta metodológica de Gueroult se aceptó con pasividad (Marques, 1999, p. 649). Además, su ampliación y ratificación se debieron al texto que Victor Goldschmidt presentó, en 1957, en el XII Congresso de Filosofia, titulado *Temps historique et temps logique dans l'interprétation des systèmes philosophiques*, que tradujo al portugués Porchat Pereira como apéndice del libro *A religião de Platão*.

Con la aparición de una postura política de exclusión de las ideas nacionalistas y el modo ensayístico de plantear la Filosofía, entonces predominante en Brasil, se comprende que la Filosofía no puede existir en detrimento de su historia (Teixeira, 1964, p. 209). Entonces, el estudio trata de comprender los conceptos y el orden interno del texto filosófico. Además, “a diferencia de lo que ocurre en las ciencias, la historia de la Filosofía es, de hecho, el principal instrumento de iniciación a la Filosofía y, para ella, una fuente permanente de inspiración” (Gueroult, 2000, p. 162). Por tanto, la reconstrucción del orden interno u orden de las razones será el método y la finalidad de la investigación y la enseñanza de la Filosofía en la Universidad de São Paulo. La importancia de esta forma de entender la experiencia docente y discente es bastante relevante, ya que, incluso en la década de 1990, el PCN (1999, p. 331), en lo que respecta a la Filosofía, resulta tributario del método estructuralista, pero añade aspectos descuidados por la práctica estructuralista en Brasil, como la crítica y la reflexión, a partir de los clásicos de la historia de la Filosofía, sobre la realidad contemporánea.

Hoy en día, parece que la discusión sobre la legitimidad de la historia de la Filosofía resulta una discusión superada. La tesis de Gueroult (2000, pp. 159-171) demostró, satisfactoriamente, cómo se puede sustentar su *quid juris* más allá de su *quid fact*. Estudiar la historia de la Filosofía debería implicar hacer Filosofía; sin embargo, en la

¹ El término “evento” se utiliza aquí desde la perspectiva de Alain Badiou.

Événement se traduce mejor como “acontecimiento”, entendido como aquello que rompe con el la situación e inicia una nueva realidad.

experiencia brasileña, el método no se ha limitado a su condición de camino, como debería serlo a partir de su propia etimología. Se convirtió en la finalidad. Hacer Filosofía es dialogar con su historia: «Aristóteles, el fundador de la historiografía filosófica antigua, interpreta el pasado de la Filosofía en función de su sistema de causas y el paso de la potencia al acto» (Gueroult, 2000, p. 164). Si bien el método de las estructuras de Gueroult ha devenido una finalidad en sí misma, es posible entender, en palabras del propio Martial Gueroult, que la historia de la Filosofía tiene una función de diálogo con el presente. Desde esta perspectiva, desde Aristóteles, lo ha hecho la historiografía de las ideas. Ningún filósofo ha reconstruido el orden de las cosas en el orden de las razones. Como lo afirma el propio Gueroult, existe la interpretación del pasado en función de intereses filosóficos particulares. Desde esta óptica, cada pensador tiene una comprensión muy particular de otro. Se podría decir que el Heráclito de Heidegger no es el Heráclito de Nietzsche, así como no es el Heráclito de Hegel. ¿Por qué? Simplemente porque cada uno de estos filósofos planteó interpretaciones y apropiaciones muy personales de tesis ya establecidas. Si es importante y no se niega la primacía de la historia de la Filosofía, se debe a que ayuda fundamentalmente a la sistematización de las ideas de aquel que las analiza. Estos pensadores, mencionados como ejemplo, superaron al historiador de la Filosofía; filosofaron a partir de la historia de la Filosofía. Lo superan, pues, a partir de una comprensión rigurosa de los pensamientos de ciertos filósofos y van tejiendo su propia filosofía. Aquí, el problema que se enfoca es la sacralización de un método.

Es importante pensar en las consecuencias. En primer lugar, hay un aspecto positivo que resulta innegable y no puede minimizarse: la profesionalización de la enseñanza de la Filosofía. El aumento de los estudios de postgrado puede considerarse un resultado muy satisfactorio de la aplicación del estructuralismo a la enseñanza de la Filosofía en Brasil. Sin embargo, dado lo previo, la identificación entre método y finalidad, y el desarrollo de la Filosofía como pensamiento autónomo que discute con la tradición, han quedado relegados a un segundo plano. Los docentes de Filosofía se han especializado en las ideas de otros y han devenido ajenos a las suyas propias. Por ejemplo, no sería raro que un docente-especialista conociera detalles del último artículo de Habermas, pero no se posicionara respecto a los temas que trata. En este contexto, el PCN señala que las “razones autoritarias para eliminar la Filosofía de los currículos escolares” (PCN, 1999, p. 327) resultaron decisivas para su exoneración. Ahora bien, si una disciplina no fuera, al menos hipotéticamente, peligrosa, no se hubiera abolido en la historia reciente de Brasil, en concreto durante el periodo de la dictadura. Pero una enseñanza de la Filosofía estéril, como la actual, tendría poco que decir y reflexionar críticamente sobre las atrocidades cometidas, o ayudaría poco a la realización de su índole reflexiva, caracterizada por la reconstrucción y la crítica (PCN, 1999, pp. 330-331). Por ejemplo, idealmente, la Filosofía sería un obstáculo para una dictadura, pero, tal como se ha constituido, sería solo otra disciplina que se enseña de forma técnica. En fin, resultaría inofensiva.

2. Alternativa al método estructural

Una pregunta persiste, y su surgimiento ya resulta una señal positiva: ¿desea la universidad formar filósofos o historiadores de la Filosofía? Se sabe que Gueroult y Goldschmidt introdujeron el método estructuralista francés en Brasil y, más concretamente, en la USP. Sin embargo, Gonçalves Palácios (2004, p. 122) llama la atención sobre otro tema que, necesariamente, debe plantearse. Por un lado, si el estructuralismo, como método de enseñanza, ha resultado eficaz en la formación de historiadores de la Filosofía, por el otro, ¿existiría un método para que se pudiera formar filósofos? Y, además, ¿existiría una metodología capaz de esta labor? El estructuralismo parece eficaz en la formación de historiadores de la Filosofía; sin embargo, como señala Palácios (2004, p. 122), ¿qué hacer con aquellos alumnos que tienen otras perspectivas o impulsos, como un aprendizaje crítico? ¿Contribuye la universidad, y en concreto los docentes de Filosofía de Licenciatura, a la concretización de estos impulsos o a su anulación?

Como podría pensarse al principio, no existe una contradicción necesaria entre el historiador de la Filosofía y el filósofo, como si el alumno y futuro docente, con pretensiones distintas a la historia de la Filosofía, negara la historia del pensamiento occidental, pues discutir filosóficamente los problemas y evaluar las tesis que ya ha presentado la tradición y proponer otras, si fuese el caso, es hacer Filosofía. Por tanto, la historia de la Filosofía no se refiere a un pasado estancado, sino a un pasado presente, un pasado actual, al que siempre es posible recurrir en busca de ayuda para los temas contemporáneos, ya que “la historia de la filosofía es la presencia del pasado, pero no como un pasado muerto: como un pasado vivo” (Gueroult, 2000, p. 168).

¿Cómo cambiar una realidad poco propicia para la enseñanza de esta disciplina en la enseñanza media? La estructura curricular de los cursos de Filosofía resulta excesivamente historiográfica. Palácios (2004, p. 127) propone otra estructura, que parece que aglutina a pensadores de diferentes épocas. Este podría ser un estudio temático que utilizara como referencia a filósofos de diferentes escuelas. Así, sería posible tener un curso de Filosofía del Lenguaje en el que, por ejemplo, se pudiera estudiar, el *Cratilo* de Platón, el *Ensaio sobre a origem das línguas* de Rousseau y las *Investigações filosóficas* de Wittgenstein. De esta forma, la base para la elaboración y el desarrollo del curso serían los textos filosóficos, lo que permitiría tanto un énfasis en el pensamiento contemporáneo como en los clásicos de la Filosofía occidental. Además, resultaría menos dogmático que estudiar a un solo pensador o una sola obra, ya que el alumno estaría en mejores condiciones de evaluar diferentes tesis sobre un mismo tema y formular las suyas propias con mayor consistencia, lo que no ocurriría si, por ejemplo, el curso fuera exclusivamente sobre la comprensión del lenguaje en Wittgenstein. ¿Cómo puede un docente de Filosofía titulado que, por ejemplo, estudió, en la disciplina Filosofía del Lenguaje, solo a Wittgenstein o la tradición analítica, discutir con sus alumnos el lenguaje como un problema filosófico? La limitación resulta significativa. Y el resultado casi inevitable es la reproducción de su formación universitaria en la enseñanza media. Por un lado, el efecto sería la animosidad hacia la disciplina por parte de los discentes, por ser excesivamente historiográfica y acrítica, y por el otro, la imposibilidad de que la disciplina colaborase con las pulsiones y los

interrogantes críticos que caracterizan a la juventud. Ahora bien, si esto llegase a ocurrir, el retorno de la Filosofía a la enseñanza media será bastante desastroso y, en este sentido, la iniciativa ya ha muerto desde el principio.

En fin, se entiende que Palácios señala un camino donde es posible cierta armonía entre la historia de la Filosofía y el pensamiento crítico y emancipatorio. Es un camino, pero no el único, ya que aprender la historia de la Filosofía no es una condición *sine qua non* para el acto de filosofar. Aquí, el acto de filosofar se entiende como el ejercicio de dar racionalidad y explicación a las intuiciones fundamentales. Por tanto, la Filosofía es siempre original, puesto que el origen de un problema, de algo que inquieta, es siempre personal. Sin embargo, cuando se trata de justificar o tornar comprensible esta intuición fundamental, se produce el paso a lo universal, o al intento de universalización. Por tanto, la enseñanza de la filosofía debe ser emancipatoria; debe ser un diálogo con obras, pensadores y problemas. En un primer momento, este diálogo consiste en escuchar, luego en comprender y, por último, plantear y confrontar ideas. Así, la enseñanza de la Filosofía no será una actividad estéril, sino un ejercicio de confrontación de ideas, búsqueda de soluciones a problemas y, en última instancia, emancipación, pues lo más importante no es lo que se hace con la Filosofía, sino lo que le aporta al individuo que se acerca a ella y se siente conmovido por ella.

3. El inicio del acto de filosofar

Hay tres tipos de personas que se preguntan sobre lo que las rodea: los científicos, los religiosos y los filósofos. Estas personas evalúan el mundo y tienen respuestas diversas sobre un mismo tema. El científico busca una explicación naturalista para el fenómeno investigado, por lo que rechaza todo misterio, a diferencia de la persona religiosa, que posee una verdad revelada y, en ella, el error resulta incuestionable. Según el científico, el error no resulta descartable; si se equivoca sobre algún hecho, simplemente podrá decirnos: “Me equivoqué, pero hoy, debido a los avances tecnológicos, pude darme cuenta y corregir mi error”. En cambio, el filósofo intenta explicar el mundo a partir de los hechos que lo rodean, sin ocultarse en escudos, como Dios o la tecnología.

Según la persona religiosa, el origen del conocimiento se encuentra en Dios. En cambio, según el científico y el filósofo, el mundo es la totalidad de los hechos, y el conocimiento se formula en él.

En él construimos nuestras teorías y doctrinas, nuestras ciencias y filosofías, productos superiores de nuestra actividad intelectual. De una u otra forma, pensamientos, opiniones y creencias, teorías y doctrinas, ciencias y filosofías siempre constituyen nuestros puntos de vista sobre el mundo que expresa nuestro discurso (Porchat, § 4, 1975).

Cuando una persona se propone filosofar, trata de comprender lo que la rodea. En un intento por comprender mejor el mundo, la persona plantea sus interpretaciones en textos orales o escritos. Así, comienza a filosofar. Por tanto, el reto del filósofo es entender su propia realidad y plantear públicamente sus métodos y soluciones. Para ello, cada filósofo tiene un método o una apropiación muy particulares de los métodos y conceptos existentes, ya que cada situación requiere una forma diferente de filosofar.

Como diría Camus, toda filosofía resulta una rebelión lógica contra una visión del mundo. Es una rebelión, pues es una insatisfacción, ya fuese con lo que leemos o con otros hechos. La filosofía también es lógica, debido a que exige una discusión, una construcción de argumentos bien desarrollados.

El mundo es el punto de referencia y el fundamento necesario para el acto de filosofar. El filósofo es un ser-en-el-mundo y un ser-del-mundo, no un-ser-de-la-lectura-exegética. A partir del reconocimiento del mundo, el filósofo formula sus problemas y propone sus soluciones. Según Porchat, “el reconocimiento del mundo solo habrá sido el punto de partida. Pero es el único punto de partida posible para una filosofía sensata” (1975, § 10). Una visión del mundo, en sí misma, no es Filosofía, sino el medio por el cual puede desplegarse. En este caso, a pesar de la obviedad de lo que se afirma, la redundancia es necesaria, pues ¿quién podría pensar que la Filosofía no es una visión del mundo? En verdad, nuestros docentes, que insisten en la exégesis de los textos de Filosofía. El comienzo del acto de filosofar no reside en lo que se ha leído, sino en lo que se ha reflexionado. El texto cumple su función como medio para hacer filosofía cuando es un camino hacia la reflexión y hacia el diálogo de ideas, y no cuando deviene una finalidad en sí mismo.

La cultura actual lo instrumentaliza todo y, en el mundo académico, no resulta diferente. Con algunas excepciones, los cursos de filosofía son cursos de filosofía instrumental. Suena extraño, pero es una realidad. Dentro de esta instrumentalización de la Filosofía, no resultaría absurdo que surgiera un curso técnico de Filosofía, en alguna escuela técnica, como aquellas que ofrecen cursos técnicos de enfermería, prótesis dentales, informática, etc. ¿Cuántos técnicos en filosofía ya han formado nuestras universidades? Técnicos que saben muy bien entender la estructura interna de un texto, pero no saben cómo preguntarse sobre lo que leen; no tienen una opinión sobre lo que leen. Si la tuvieran, carecen de la actitud necesaria para plantear su postura, ya que no comparten públicamente su parecer sobre lo que leen, sumado a su experiencia personal; o sea, sumado a su visión del mundo. Cuando un lector empieza a dudar sobre lo que lee, cuando sospecha, investiga y dialoga, ese lector deviene un filósofo.

Entonces, parece que aquel que estudia no va a tener el tiempo, el valor y la autoestima para hacer mucha filosofía a menos que deviniera profesional —peor aún, ya no tiene el tiempo, el valor y la autoestima para hacer mucha filosofía a menos que ya hubiera devenido aprendiz de profesionales (Bensusan, 2002, p. 2).

La técnica de lectura en Filosofía lleva al alumno al silencio filosófico. Así, cuando la Filosofía se trabaja solo desde una perspectiva textual, la institución que debería fomentar el acto de filosofar hace exactamente lo contrario; o sea, propicia una separación entre el alumno de Filosofía y el acto de filosofar. Si los cursos de Filosofía no pueden contribuir en algo al surgimiento de la Filosofía, tampoco pueden, a la inversa, impedir el surgimiento de filósofos. Propiciar el acto de filosofar es incentivar la discusión de ideas. Si el mundo del alumno de Filosofía se limita al texto y a la forma técnica (estructural) de analizarlo, la

consecuencia es distanciarlo del acto de filosofar. Pero debemos recordar siempre que el mundo no es una frase para que se pusiera entre paréntesis.²

Resulta relevante recordar que el mundo académico no está a favor de la Filosofía, porque no le agrada la rebelión y tampoco le agrada la crítica. Sin embargo, le gusta la adaptación, adaptarse a ella. El mundo académico es el mundo de la carrera y de la repetición.

Estimular la filosofía no consiste en incentivar las conjeturas y la proliferación de soluciones irresponsables (debido a que los alumnos carecen de una base sólida e historiográfica). Una visión puramente historiográfica tiene un grave defecto, que consiste en priorizar el conocimiento del pasado, sin dar importancia al presente y al futuro. No se trata de rechazar ni abandonar la tradición. El pasado debe revisarse, constantemente, para pensar mejor la contemporaneidad.

Los docentes de la no-filosofía parece que creen que es posible extraer el mundo desde el interior de un texto. A estos docentes no les interesa el acto de filosofar. Si esta hipótesis es correcta, coincidimos con Hilan Bensusan, docente de la Universidad de Brasilia, en que: “La filosofía es demasiado importante para dejarla en manos de los filósofos”. En este aparte, Bensusan afirma que la Filosofía no debe limitarse solo a los filósofos registrados, con sellos de profesionales y la titulación correspondiente.

Se entiende que la política de no-filosofía y de relleno curricular genera cierta desesperanza y ello, a su vez, trae consigo la deshonestidad intelectual.³ Se entiende que los alumnos que siguen una carrera en Filosofía necesitan presentar numerosos trabajos en eventos para ser unos candidatos más fuertes para renovar su iniciación científica o para ser un competidor más fuerte para una plaza de Maestría. Así, los alumnos en esta situación terminan por presentar el mismo trabajo varias veces, con cambio solo del título, para lograr más de un certificado de presentación para el mismo trabajo, aunque con un título diferente. En un proceso de selección, ya fuese para investigación de pregrado o Maestría, el comité de selección no sabrá que el currículo que manejan se ha constituido mediante la deshonestidad intelectual. Pero esto solo es el resultado de una política universitaria basada en la cantidad y la medición técnica.

Muchos cursos de Filosofía no cumplen con lo que debería ser su papel; o sea, transmitir informaciones y producir conocimiento. Según Badiou, “hoy, el tema principal de la Filosofía es cómo puede proteger y preservar el deseo por la Filosofía” (Badiou, 1993, p. 14). Pero ¿cuál será el futuro de la Filosofía? ¿Aún hay esperanza? ¿Qué debe cambiar? ¿Cómo puede cambiar? De hecho, los clásicos no deben olvidarse, pero tampoco deben recordarse solo en circunstancias que se limitasen al comentario. Resulta sensato cierto optimismo respecto al futuro de la Filosofía. Pero, para que esto suceda, es necesario un cambio de actitud; la Filosofía académica debe cuestionarse; es necesario exponer públicamente las propias soluciones a los problemas filosóficos emergentes. Así como se ha combatido la débil y poco comprometida Filosofía brasileña del siglo XIX, algo similar debe hacerse con el método estructural, doctrinario y antifilosófico. La filosofía se hace de rupturas. Con las rupturas, la Filosofía avanza. De hecho, la filosofía ha surgido de la insatisfacción con las explicaciones mitológicas, y debe seguir por este camino. Empezamos a filosofar cuando nos sentimos capaces de evaluar, criticar y proponer.

² Oswaldo Porchat comparte esta idea en su texto “Filosofia e visão comum do mundo”, publicado en *Manuscrito III*, I, Campinas, 1975.

³ Se refiere a la política cuantitativa que se ha introducido en las universidades.

Pero, en resumen, ¿qué se puede hacer para proteger y preservar el deseo de Filosofía? La respuesta es preservar la rebelión lógica; o sea, preservar nuestra insatisfacción con lo dado (todo lo que nos rodea, incluso nosotros mismos) y también debemos preservar nuestro poder argumentativo, pues solo así seremos capaces de exponer, con coherencia y originalidad, la Filosofía como una visión del mundo.

Referencias

- Arantes, P. E. *Um departamento francês de ultramar. Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência nos anos 60)*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- Badiou, Alain. *Para uma nova teoria do sujeito*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- Besusan, Hilan. Meus aspectos favoritos do ensino de Filosofia (São políticos? São educacionais? Ou são apenas filosóficos?). Goiânia: Mimeo, s/d.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1999.
- Domingues, I.; Mari, Hugo y Pinto, Júlio Machado (Orgs.). *Estruturalismo: memória e repercussões*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- Goldschmidt, V. *Histoire et structure: ouvrage collectif à la mémoire de V. Goldschmidt*. Paris: Vrin, 1985.
- _____. *A Religião de Platão*. Trad. Ieda y Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- _____. Remarques sur la méthode structurale en histoire de la philosophie. *Manuscrito*, v. 2. Campinas: Ed. Unicamp, 1982.
- _____. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: *A Religião de Platão*. Trad. Ieda y Oswaldo Porchat. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- Gueroult, M. O problema da legitimidade da história da filosofia. *Reflexão*, No. 78. Campinas, Puc-Campinas, 2000.
- _____. Lógica, arquitetura e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. *Trans/Form/Ação*, vol. 30, No.1. Marília: Unesp, 2007.
- _____. *La méthode en histoire de la philosophie*. Conferência em la Faculdade de Filosofia da Universidade de Ottawa. oct. 19 de 1970. Ottawa, 1970.
- _____. *Histoire de la philosophie*. Paris: Aubier Montaigne, 1992.
- Leopoldo e Silva, F. Currículo e formação: o ensino de filosofia. *Síntese*, vol. 20, No. 63. Belo Horizonte: CES, 1993.
- _____. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos avançados*. São Paulo: Usp, No. 14, 1992.
- Marques, U. Victor Cousin e Théodore Jouffroy: psicologia e história da filosofia. *Philosophica*, No. 28. Lisboa: UL, 2006.
- _____. Notte sulla storiografia filosofica in Brasile. *Rivista di storia della filosofia*, No. 4, Milán, 1999.
- _____. Notas sobre a história e a historiografia da filosofia entre nós. *Revista Ideação*, Feira de Santana, UEFS, vol. 8, p. 35-66, 2001.
- Palácios, G. *Alheio olhar*. Goiânia: UFG, 2004.
- _____. *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: UFG, 1997.
- Porchat Pereira, O. et al. *A filosofia e a visão comum do mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. A filosofia e a visão de mundo? In: *Manuscrito III*, I. Campinas: Ed. da Unicamp, 1975.
- Teixeira, L. Quelques considérations sur la philosophie et l'étude de l'histoire de la philosophie au Brésil. In: *Études sur l'histoire de la philosophie en hommage a Martial Guéroult*. Paris: Fischbacher, 1964.
- _____. Discurso do professor Lívio Teixeira, paraninfo da turma de 1948, In: "*Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Universidade de São Paulo) - 1939-1949*", volume I, Seção de Publicações, 1953, p. 292.
- _____. Filosofia e história da filosofia. *Cadernos Espinosanos*, N. X, São Paulo: Usp, 2003.
- _____. Algumas considerações sobre a filosofia e o estudo da história da filosofia no Brasil. *Cadernos Espinosanos*, N. X, São Paulo: USP, 2003.*

* Danilo Rodrigues Pimenta y Alessandro Pimenta. O ensino de Filosofia e o ato de filosofar. *Evidência*, Araxá, vol. 7, No. 7 (2011): 13-24. Disponible en: https://www.academia.edu/97336999/O_ensino_de_Filosofia_e_o_ato_de_filosofar

¿POR QUÉ ENSEÑAR LA FILOSOFÍA?

Sin duda, con demasiada frecuencia se han debatido el sentido y el valor de la actividad filosófica. En verdad, es hora de dejar de filosofar sobre la filosofía y justificarla con resultados, en lugar de sofismas. Esta consideración prohibiría cualquier otro enfoque de este tipo, si el tema del alcance de la enseñanza de la filosofía no plantease tantos problemas urgentes y muy concretos que resulta muy difícil darla por cerrada. Nunca se repetirá demasiado que falta producción filosófica en Quebec, pero su aparición masiva no disiparía el problema que se va a estudiar aquí, ya que, en Francia, por ejemplo, donde esta producción se considera en general bastante respetable, el problema no se discute con menos vigor.¹

Un hecho servirá como punto de partida para esta reflexión: el Ministerio de Educación dedica millones a financiar una actividad académica sobre la cual muchos de los más respetados intelectuales no ocultan su desprecio y, además, una actividad de la cual ninguno de los que cobran por practicarla, —si pretenden hablar en nombre de todos sus colegas—, puede decir para qué sirve ni qué les aporta a los estudiantes a los que se la impone. De hecho, los críticos de arte, los sociólogos o los historiadores pueden debatir sobre los métodos o las formas de plantear su disciplina, pero al menos frente al público se presentan de forma bastante inequívoca como los mejor calificados para estudiar las obras de arte, los grupos sociales o el pasado del hombre. Por tanto, este público podrá esperar que respondieran a preguntas legítimas sobre su tema, definido así en términos generales. Por supuesto, se podría, profundizar sobre esto, pero es imposible no notar que en filosofía no se cuenta con los mismos recursos.

¿Se diría que los filósofos son los más capacitados para referirse al ser? Eso llevará a sonreír a la mitad. En cambio, ¿se diría, que se han capacitado para pronunciarse sobre cualquier tema? Eso llevará a reír a todos. Entonces, ¿quizás se recuperaría la compostura y diría que los filósofos pueden referirse con competencia a otros filósofos? Ya parecerán más tranquilos, pero reaccionarán rápido contra cualquier cosa que redujera significativamente el alcance de su actividad: ¿qué sentido tiene estudiar a los filósofos por sí mismos? Si lo merecen por la importancia de sus acciones o la excelencia literaria de sus escritos, ¿no les corresponde estudiarlos a la historia general o a la historia literaria? Entonces, quizás se dijera que se trata de aprender el rigor del pensamiento a través del contacto con ellos. Una vez más, los filósofos se sentirán un tanto avergonzados, ya que el rigor del pensamiento no siempre es la cualidad que los distingue de sus colegas científicos.

Se podría continuar con esta serie de hipótesis, pero resultaría bastante inútil, ya que cada uno de nosotros, aquellos que ofrecemos nuestros servicios como filósofos a la Sociedad, hemos reconocido una innegable inquietud al respecto. Sin embargo, una vez pasado el momento de la verdad, nos sumergimos de nuevo en la actividad filosófica: uno denuncia frenéticamente las contradicciones de Aristóteles, otro

¹ Se conocen los libritos de J. F. Revel y Piaget sobre el tema.

demuestra que Descartes quería decir básicamente lo contrario de lo que realmente señaló, un tercero reduce la obra de Merleau-Ponty a un resumen prácticamente ininteligible para aquel que no hubiera leído y comprendido suficientemente el original, mientras que otros, más audaces, prefieren insistir en algunas paradojas, en que las más exitosas serán aquellas que lograsen divertir a un público exigente. Algunos incluso llegarán a posicionarse (a menudo entre las más recientes) sobre los temas que conmueven a la Sociedad, y varios, cabe reconocerlo, realizarán investigaciones de innegable interés, pero nada de esto supera la inquietud que afecta a la filosofía como disciplina.

Como a nadie se ha autorizado para que hablara en nombre de todos, cada uno, cuando tenga oportunidad, debe expresar su reacción personal a este malestar que afecta a su propia profesión, en espera de que, tras tanta discusión, se aclarasen las diferentes posiciones posibles.²

Por tanto, por mi parte, intentaré responder a estas preguntas sin demasiada arrogancia.

Por ello, primero reconocemos con franqueza que —la filosofía no es una ciencia. Claro que el filósofo es un “erudito” en el sentido que su camarera le da a esta palabra, pero no en el sentido que en general se le atribuye en los círculos intelectuales.

No estudia ningún tema en particular en el que fuese un experto respetado. No estudia nada (excepto las ideas de sus colegas) que ya no hubiera estudiado un especialista con mayor conocimiento que él.

Tampoco puede pretender que tiene un “método” propio que compensara la imposibilidad de definir su objeto. Por el contrario, cada filósofo siente la necesidad de definir desde cero su método personal o al menos reajustar para sus propios fines el método que toma de los demás (sin duda, aquí se podría observar que el científico tampoco tiene un solo “método”; solo sabe que los diversos métodos a su disposición le permiten responder a los diversos problemas a los que se adaptan. Según él, nada hay comparable a la imprecisión metodológica de la filosofía).

La filosofía no es una “superciencia”: mucho menos puede pretender el filósofo que va a llevar a cabo una especie de síntesis de las diversas ciencias al acogerse al amparo de Pico della Mirandola. En particular, en nuestra época, ese ideal sigue siendo un sueño. No basta con no dominar una ciencia en particular para tener derecho a juzgarlas a todas. La enciclopedia siempre será el dominio de equipos de científicos, no de unos filósofos. Además, en este sentido, hoy se debe saludar el surgimiento de la investigación interdisciplinaria, que va a permitir armonizar los resultados obtenidos por diversas disciplinas especializadas mucho mejor que a través de la intervención necesariamente superficial de los filósofos.

La filosofía no puede calificarse simplemente como sabiduría. Quizás fuese una forma válida de caracterizarla, pero concretamente, en nuestro contexto, ¿qué filósofos se atreverían a considerarse “más sabios” que el común de los mortales? ¿Quiénes de ellos pueden asegurarles seriamente a sus alumnos que adquirirán la sabiduría bajo su

² Aquí resultaría muy largo efectuar un listado crítico de los artículos, a menudo muy pertinentes, que se han publicado en Quebec en los últimos años y que han ayudado a aclarar una u otra de estas inquietudes.

tutela? Además, ¿adónde ha llevado la sabiduría de los filósofos cuando ha podido encontrar alguna aplicación práctica?

Por tanto, al remitirse a la idea de ciencia, de sabiduría o a cualquier otra cosa de este tipo, no se posibilitará responder a las preguntas que surgen sobre la pertinencia de la actividad filosófica. Es mejor examinar cada uno de estos temas sucesivamente y tratar de alcanzar claridad a partir de unos ejemplos concretos.

¿QUÉ CARACTERIZA AL ENFOQUE FILOSÓFICO?

Comencemos por afirmar que el trabajo filosófico consiste en esforzarse por mantener unidos, con total coherencia intelectual, los diversos aspectos de la experiencia humana. Este enfoque aproximado nos ayudará a determinar cuándo nos enfrentamos a un tema propiamente filosófico. Tomemos un ejemplo: diversas ciencias (genética, psicología, psicoanálisis, sociología, etc.) cuestionan nuestra comprensión de la libertad humana. Sin embargo, por razones metodológicas, ninguna de estas ciencias pretende estudiar este tema de forma directa y exhaustiva. ¿Significa esto que le correspondería al filósofo sintetizar los datos de estas ciencias? En absoluto, si se es fiel a lo ya mencionado: el filósofo no tiene un objeto propio, no puede erigirse en un supererudito ni dedicarse a acopiar resultados. Para el filósofo, como para todos sus contemporáneos, estos datos científicos constituyen solo algunos aspectos de la experiencia humana de cada hombre de este siglo; se podría referir a algo así como unas repercusiones culturales que significan que no podemos vivir en este siglo sin que ellas determinaran toda nuestra forma de pensar y todo nuestro comportamiento. Por lo demás, estos datos científicos son solo un aspecto de esta experiencia humana, al igual que las repercusiones de la situación social y del marco político, las sedimentaciones de la cultura estética, de los cuestionamientos morales y quizá religiosos; en fin, al igual que todo lo que la vida cotidiana y social de cada individuo aporta en términos de instrucción.

Como cualquier hombre, inmerso en estos datos aparentemente contradictorios, como, por ejemplo, las dificultades que le plantea la ciencia a la idea de libertad y al agudo sentido de la responsabilidad humana, el filósofo es simplemente aquel que se niega a registrar esta contradicción sin más. Se dirá que, en el ejemplo citado, todo depende de lo que entiendo precisamente por libertad y responsabilidad. De hecho, hay muchas formas de conciliar el respeto por la ciencia y el sentido de responsabilidad, pero el punto básico de esta discusión radica en comprender que el fundamento mismo del enfoque filosófico consiste en intentar, a nivel intelectual, esta integración de la experiencia humana. Este enfoque puede parecer común. En realidad, solo constituye el comienzo de un problema filosófico que no puede sino ampliarse y devenir más complejo. La coherencia pretendida nunca se alcanza por completo; más bien, resulta un delicado equilibrio que debe reajustarse constantemente, siempre confrontado con nuevos datos que, en cierto modo, trastocan lo que se creía establecido. El proceso va a desarrollarse infinitamente, pero todo este esfuerzo laborioso, y esto importa aquí, solo me parece un intento exigente de llevar a que los datos duros de la experiencia humana *coexistieran dentro de nosotros* sin embotarlos bajo ningún concepto.

Por supuesto, se podría rastrear la génesis de los grandes temas filosóficos (alcance del conocimiento, noción de verdad, rasgos de la subjetividad, la temporalidad y la

espacialidad, estatuto de los valores, noción de objetividad, de realidad, etc.) del mismo modo a partir de la confrontación cotidiana de los datos elementales de la experiencia humana. No habría nada muy excepcional en esto, pero aun así es necesario recordar esta génesis cuando se discuten los temas considerados.

Asimismo, sería bastante sencillo mostrar cómo a aquellos que a lo largo de la historia fácilmente los han considerado grandes filósofos fueron unos hombres que han tratado de adoptar una actitud intelectual coherente hacia los principales aspectos de su experiencia como hombres de su tiempo.

Siempre resulta difícil encontrar una constante en la Historia de la Filosofía, pero si los grandes esfuerzos filosóficos parecen tan heterogéneos, ¿esto no podría deberse, en gran parte, al hecho de que intentaron aportar una coherencia intelectual a experiencias humanas muy diferentes? De hecho, ahora la vida no nos presenta las mismas contradicciones que a los hombres de la Antigüedad, de la Edad Media o incluso del siglo XIX, pero no es menos imperioso nuestro temor de verlas asumidas en y a través de la reflexión filosófica. Sin sustentar una visión relativista de la historia del pensamiento, que supondría que, de las diversas experiencias humanas específicas de cada época, nada resulta comunicable, se entiende desde esta perspectiva que, si se quiere caracterizar lo que se entiende por “filosofía”, es preciso contentarse con una estimación del orden de la que aquí se ha propuesto.

Sin embargo, es necesario ir más allá y preguntarse:

¿CÓMO VA A PROCEDER EL FILÓSOFO?

De hecho, este enfoque inicial podría considerarse demasiado vago. Claro que los filósofos buscan la coherencia que ya mencioné, pero ¿qué significa eso? Resulta evidente que toda persona intenta evitar al máximo la incoherencia, así que ¿cuál es el aporte del filósofo si le negamos a su enfoque el carácter científico y apodíctico, por así decirlo, que les permite prevalecer a las ciencias? En realidad, ¿se puede siquiera referirse, en filosofía, a la posibilidad de la demostración en sentido estricto? Sin duda, las demostraciones les resultan familiares a aquellos que se dedican a la lógica matemática, por ejemplo, pero ya es difícil no ver en esta actividad una extensión de las matemáticas más que una ilustración del enfoque típico de la filosofía. Además, ¿no surgieron las ciencias, la Física hacia el siglo XVII, la Química a finales del XVIII y la Biología en el XIX, cuando era posible encontrar una forma de sustituir las especulaciones filosóficas por problemas capaces de permitir una progresión demostrativa del pensamiento?

Entonces, ¿qué le queda a la filosofía si, en general, se le niega el recurso a la demostración? Aquí, quizás los filósofos divergen más, pero me parece que el filósofo siempre *crea conciencia*, visibiliza las cosas, llama la atención sobre lo que cada uno puede ver por sí mismo, siempre que se dispusiera a detenerse y considerar ciertos temas, siempre que se dispusiera a participar en lo que parece ser una especie de ascetismo hacia el pensamiento técnico. ¿Algunos ejemplos? Resultaría sencillo recurrir a los fenomenólogos, a la intuición de los filósofos, pero para comprender mejor el alcance de esta forma de entender las cosas, recurramos a Kant, el símbolo, si alguna vez lo hubo, de la filosofía rigurosa. Se debe admitir que hoy el idealismo trascendental

no puede considerarse el punto de partida de una nueva ciencia demostrativa, ya que, al emplear un criterio del propio Kant, se ha convertido en una teoría entre otras en el ámbito del saber filosófico, una teoría que, además, no se ha librado de duros golpes. Por tanto, el mérito del pensamiento kantiano no debe buscarse en el rigor demostrativo, sino en otra parte. Me parece que su fuerza reside en sensibilizarnos para ciertas cosas que ya no pasan desapercibidas. Después de Kant, independientemente del interés que se tuviera por este filósofo, la relación entre el sujeto y el mundo ya no puede entenderse como antes. Hasta Kant, se podía hablar de “cosas en sí” sin la menor incomodidad. Ya fuese para afirmar que es posible conocerlas o para sostener que el conocimiento que tenemos sobre ellas se tiñe de infidelidad, parece que nadie se ha atrevido a preguntarse si tiene sentido que el conocimiento humano (y no el divino) se comparara con una cosa en sí que, por definición, no tiene nada en común con él y que, además, solo puede suponerse a partir de él. Después de Kant, es preciso tener en cuenta esta situación. Kant no demostró nada al respecto; nos llamó la atención sobre nuestra propia finitud, al igual que Bergson nos llamó la atención sobre ciertas diferencias que solemos olvidar entre el tiempo tal como lo experimentamos y el espacio tal como se nos da, o como Merleau-Ponty nos llamó la atención sobre el papel de nuestro cuerpo en la elaboración de nuestro conocimiento. Cada uno de estos filósofos se refería a una experiencia vivida, pero no a una experiencia privada, a una experiencia vivida más o menos intensamente por todos los seres humanos y, por tanto, comunicable.

Entonces, se podrá traducir esto al decir que el filósofo es el hombre de *la expresión*; intenta llevarnos a que viéramos las cosas antes de que el uso las trivializara. La ciencia utiliza una noción bastante banal del tiempo, la noción del tiempo que se sitúa sobre el eje de las abscisas; el filósofo, como Bergson, intenta expresar toda la riqueza de este tiempo vivido que se ha olvidado en favor del tiempo homogéneo de la ciencia. Al hacerlo, no prueba ni demuestra nada, sino llama la atención sobre aquello que se había perdido la costumbre de observar en nosotros mismos y a nuestro alrededor. Desde Sócrates, cuya mayéutica solo ha descubierto lo que ya se sabía —quizás se precisaría ver en ello el sentido todavía válido de la idea de reminiscencia—, en general los filósofos se han dedicado, ya se tratara de aclarar la ambigüedad de un valor moral como la justicia o de recordar, al referirse al ser, una cierta densidad de cosas, a expresar esta riqueza de la experiencia vivida que escapa al espíritu distraído por las exigencias de su actividad.

Sin embargo, algo aún nos incomoda en esta forma de ver las cosas. Si bien el filósofo es un hombre de expresión, lo comparte con el artista, en particular con el poeta, que también pretende prestar los sentidos a su lector, sensibilizarlo a una profundidad de las cosas que antes le resultaba inaccesible. Si este es el caso, ¿deberíamos concluir que el filósofo solo es un poeta que escribe bastante mal, al conformarse con simplemente expresar con claridad lo que otros pueden expresar con fuerza o gracia? Así como resultaba deplorable cuando se lo presentaba como un erudito, corre el riesgo de parecer bastante pesado si se lo considera entre los maestros de la expresión.

Por tanto, se deberá precisar con más detalle el sentido de su aporte. Digamos, siempre de forma aproximada, que al intentar conectar con la experiencia vivida y

traducirla, debe hacerlo con una total coherencia y, por ello, ser responsable, en principio, de cualquier cosa que pudiera perturbar la concepción que propone.

Una vez más, un ejemplo lo aclarará. Sabemos que Proust escribió admirables páginas sobre el tiempo que, como muchas páginas filosóficas, son una profunda expresión de la experiencia humana sobre el tiempo vivido. Sin embargo, al mismo tiempo, Bergson seguía destacando una nueva forma de entender la temporalidad. ¿Cuál es la diferencia entre estas dos obras, que se basan en los recursos de la expresión de una experiencia vivida? Aquí, un criterio cuasioperatorio podrá utilizarse como respuesta.

¿Hoy resultaría serio escribir un artículo para atacar la obra de Proust en estos términos: “¡Este novelista no tiene en cuenta en su análisis del tiempo los nuevos aspectos que abrió Einstein, quien, sin embargo, estaba desarrollando la teoría de la relatividad en su época!”. De inmediato, resulta evidente lo absurdo de esta intervención, pues se sabe que el mérito de Proust está en otra parte. Proust es un artista, no un filósofo: su obra se sostiene por sí misma, como una pintura, que invita a la apreciación pública. La obra de Bergson es muy diferente: resulta perfectamente legítimo y, de hecho, se ha hecho, preguntarle cómo se relaciona su pensamiento con el pensamiento de Einstein. En verdad, su respuesta les pareció insatisfactoria a muchos y quizás a él mismo, pero aquí lo importante es ver que esto ha reabierto la discusión. Si bien hoy es imposible ignorar lo que Bergson nos mostró, la síntesis que propone no elimina por completo nuestra inquietud, pues el filósofo debe responder por todo si realmente pretende revelar la coherencia de la experiencia humana. Quizás en muchos casos no pudiera responder, o necesitara tiempo, incluso años, para reflexionar, pero su obra solo tiene sentido en relación con el proceso que lleva a la coherencia que se requiere. Esto es lo importante de enfatizar para aclarar su condición en relación con la condición del artista.

Aquí se ve lo que significa la especie y universalidad que a menudo se le atribuye a la idea de filosofía: el filósofo no es una enciclopedia y no hay ni una pizca de filosofía en las enciclopedias. Sin embargo, ya se ha visto que ciertos temas filosóficos surgían de la comparación de diversos aspectos de la experiencia humana, y aquí se acaba de ver que la filosofía no aspira a decir todo lo que se ha dicho antes, sino a hacerlo no solo con todas las ciencias, sino con todas las actividades humanas, puesto que, sobre todo, quiere encontrar en sí misma una coherencia suficiente.

Por tanto, surge la pregunta:

¿QUIÉN ESTARÁ CALIFICADO PARA LLEVAR A CABO UN TRABAJO FILOSÓFICO?

Primero, eliminemos un error: aquel que, debido a una cierta distancia que tomaría respecto de todo, haría del filósofo, una persona más calificada para referirse a las ciencias o las artes que los mismos eruditos o los artistas.

Que nos hubiéramos equivocado en esto resulta un prodigio, al tomar en cuenta que, por ejemplo, la base de aquello que los filósofos plantean sobre las ciencias la han revelado los científicos y no los filósofos. Los físicos fueron los primeros en darse cuenta de que “construían su objeto” mucho antes de que los filósofos pensarán en meditar sobre ese asunto. Asimismo, los pintores y los poetas habían establecido la importancia

de romper los marcos estéticos tradicionales mucho antes de que los filósofos se aventuraran a ampliar el alcance de su interés en esa perspectiva.

Sin embargo, resulta cierto que existen varios aportes posibles a la comprensión de la experiencia humana. Sobra decir que científicos como Planck o Heisenberg eran los más indicados para revelar a un público no familiarizado con la actividad científica el alcance preciso de su conocimiento. También fueron los eruditos, aquellos que como Poincaré supieron dedicar gran parte de su trabajo a consideraciones filosóficas, los que lograron dar forma a una filosofía de la ciencia y convertirla en un elemento decisivo de cualquier epistemología. Pero no en vano un filósofo tan conocido como Brunschvicg, muy familiarizado con el pensamiento científico, pero en contacto constante con las grandes elaboraciones de la filosofía occidental, propone una concepción más amplia de la experiencia del conocimiento causal en el hombre. Por último, un filósofo como Merleau-Ponty, que como todos aprende de los resultados de esta filosofía de la ciencia y que está especialmente en deuda con los psicólogos y lingüistas por su paciente puesta de relieve de perspectivas enteramente nuevas, puede traducir la experiencia de la percepción de una forma que resultase a la vez rica y coherente. El filósofo le debe todo a los hombres de ciencia, pero, en el caso mencionado, es difícil no reconocer en Merleau-Ponty un análisis de la percepción (y, por tanto, del conocimiento) más satisfactorio para el espíritu que aquel que un Heisenberg se limita a señalar, no sin cierta rigidez, durante su análisis.

A través de ese intercambio puede avanzar la comprensión de los temas filosóficos. Además, los esfuerzos de cada uno nunca producen obras “acabadas”, sino ofrecen un material que van a cuestionar, debatir y diseccionar los filósofos, eruditos, artistas, polemistas, en fin, todos aquellos que se refieren a él y que así contribuyen a decantar una tradición filosófica y a dar a las obras el tinte que ella nos presenta: ya no se puede leer a Descartes sin tener presente que lo criticaron por sus elucubraciones científicas, su estética sumaria y su dualismo filosófico, sin tomar en cuenta la renovación que la tradición filosófica ha reservado a su *cogito*. En esta especie de “dialéctica” de la producción filosófica se esboza un auténtico avance del pensamiento filosófico, un avance que permitirá ver en Descartes un genio, por supuesto, pero a condición de situarlo en el desarrollo del pensamiento occidental. La filosofía, que nutre la experiencia que analizan los eruditos o señalan los artistas, se esfuerza por traducir de forma coherente el conjunto de esta experiencia, pero solo puede hacerlo a condición de medirse constantemente con las fuentes que la nutren.

Por tanto, resulta evidente que la filosofía solo puede considerarse seria en la medida en que presta la mayor atención a los datos y métodos de las diversas ciencias. Por una curiosa ilusión óptica, uno podría verse tentado a creer que esto es característico de la filosofía contemporánea. Sin embargo, un examen superficial nos va a convencer de lo contrario: Platón fue uno de los grandes matemáticos de la Antigüedad, y Aristóteles, el maestro de la “ciencia” en su época; se conoce la importancia científica de Descartes y Leibniz; también recordemos que Berkeley cultivó la óptica y las matemáticas, que Hume devino historiador, que a Spinoza se lo reconoce como uno de los precursores de la exégesis científica, que Kant mostró un gran interés por la geografía, la antropología y las diversas ciencias físicas y biológicas de su tiempo, etc. ... Resulta sorprendente ver hasta qué punto se comprometieron en la actividad

científica de su tiempo personas a las que el tiempo y la tradición universitaria se encargaron de convertir en representantes típicos de la “filosofía pura”. Entonces, no debería sorprender que los filósofos más creativos de hoy tuvieran dificultades para distinguir su aporte del aporte de los científicos: *siempre ha sido así*. Poco importa que una obra filosófica se nutriera casi básicamente de datos científicos o que se pareciera en muchos aspectos a la creación artística: va a ser filosófica si logra con todo ello sensibilizar al lector sobre ciertos aspectos de una experiencia humana que le resulta directamente accesible, pero que corre el riesgo de pasar desapercibida, y si logra ofrecer una representación coherente del conjunto de esta experiencia humana.

Entonces, ¿quién está cualificado para un enfoque filosófico? ¿El erudito experto? Quizás, si tan solo adoptara este enfoque, al que la propia práctica de su especialidad le ha tornado inusual, si llegara a conectar profundamente —algo que, por supuesto, no se le prohíbe— con esos otros factores humanos en relación con los cuales podría situar su propia experiencia. Sin embargo, en ese caso, ya no se hablaría de un especialista. Husserl, el matemático, deviene filósofo. El matemático ha sido olvidado: ha dado paso al filósofo que, al final de su vida, sentará las bases de una filosofía de la historia sin haber practicado la historia. Es imposible establecer una regla precisa al respecto: muchas vías llevan a la filosofía, o más precisamente, muchos esfuerzos intelectuales se transforman gradualmente en filosofía y deben apreciarse en un plano distinto al plano de la compartimentación de las disciplinas.

En verdad, el tipo de filósofo descrito hasta ahora no resulta marginal; hemos visto que muchos grandes pensadores pertenecen a esta categoría, pues han seguido una trayectoria personal que los ha situado en la confluencia de las ciencias y la filosofía. Sin embargo, esta trayectoria no se encuentra en la mayoría de los denominados “filósofos profesionales”. Entonces, ¿qué significa un “Licenciado en filosofía” en relación con esta concepción de la filosofía? Por supuesto, con este “Licenciado en filosofía” en mente surge la pregunta “¿Por qué unos filósofos?”. Nunca se podría impedir que un matemático como Husserl ampliase sus intereses hacia temas calificados de filosóficos: con ello responde a una necesidad casi vital del ser humano; solo cabe preguntarse si resulta pertinente pagar millones de dólares para permitir que un contingente de jóvenes Licenciados en filosofía se convirtiera en los dispensadores del pensamiento filosófico.

De hecho, si no es en derecho,³ quienes se gradúan en una Facultad de Filosofía y desean efectuar un trabajo filosófico adecuado, deben enseñar la filosofía a personas que no fuesen futuros filósofos. Aunque no todos los grandes filósofos salen de Facultades de Filosofía, y hemos visto por qué, parece evidente que el contacto asiduo con los maestros de la filosofía y la confrontación constante con los problemas filosóficos preparan más directamente a aquellos que desean invitar a los estudiantes a filosofar que los estudios de matemáticas o de historia. No todos los matemáticos siguen el camino de Husserl, en particular al comienzo de su carrera, mientras que, en principio, todos los Licenciados en filosofía deberían haberse enfrentado extensamente a problemas como los que enfocó Husserl, aunque difícilmente pudieran esperar un

³ Aquí no enfocaré el problema de otras salidas teóricamente posibles, dado su carácter aún demasiado “teórico”, pero sigue siendo muy importante.

aporte como el de Husserl al avance del pensamiento filosófico sin imbuirse, como él lo hizo, del espíritu de las matemáticas o de otra disciplina. Por tanto, hay “filósofos profesionales” (por oposición, si se quiere, a los grandes pensadores de la humanidad que están por encima de todas las distinciones académicas y profesionales) en la medida en que se considera útil, para aquellos que se los llamará a desempeñar otras funciones, que ellos los iniciaran en el enfoque filosófico.

Podríamos haber formulado esta observación sin todos los desarrollos previos, pero se requerían para responder a la nueva pregunta que también plantea esta observación.

¿QUÉ AYUDA LES OFRECE LA FILOSOFÍA A AQUELLOS A LOS SE PROPONEN PROPORCIONÁRSELA LOS FILÓSOFOS?

A partir de lo que se acaba de ver, se podría concluir que la filosofía es una actividad intelectual legítima y muy importante, pero sería conveniente dejar a cada ser humano, siempre que se le diera la formación necesaria en el plano científico, artístico, político, etc., la labor de elaborar su propia filosofía, ya que la filosofía solo tiene sentido cuando se relaciona con la experiencia concreta de ese ser humano.

Si el docente de filosofía se presenta como alguien que enseña la síntesis más o menos hermética de tal o cual filósofo, o como alguien que formula dogmáticamente su limitada filosofía personal, los futuros médicos o futuros antropólogos a los que se dirige podrían, con razón, encontrar el ejercicio bastante inútil y considerar que, por su parte, ellos prefieren su forma personal de situar los temas planteados. Por tanto, sería mejor ir precisamente en esa perspectiva y, en lugar de ofrecer a los estudiantes una filosofía ya preparada, invitarlos a que examinaran con lucidez y a la luz de su propia experiencia temas que es muy probable que pasaran por alto. Por supuesto, «Todo hombre es un filósofo» en el sentido en que intenta reflexionar sobre su experiencia con cierta coherencia, pero puede hacerlo de forma resumida, incluso simplista. Por ello, el docente de filosofía no tendrá la tarea de enseñar una filosofía que no tuviera sentido aprender como tal, sino de enseñar a filosofar. La fórmula se ha utilizado con frecuencia: ¿qué significa? Debido a que cada persona, especialmente si emprende una carrera intelectual, se destina a forjar su propia “filosofía” de las cosas, lo importante será hacerlo lo mejor posible. Enseñar a filosofar a estudiantes significa invitarlos a que pensarán por sí mismos, pero sugerirles que, al hacerlo, no olvidasen ciertos datos que filósofos, eruditos y artistas han querido relieves y que le dan al tema toda su complejidad, pero también todo su alcance. Por tanto, aprender a filosofar es ayudar a tomar conciencia de temas fundamentales en todo su alcance, pero también sugerir unos elementos de solución, aclarar unas nociones ambiguas, recordar acertadamente el enfoque de este o aquel filósofo en el momento en que se encuentra con una inquietud que todos han planteado claramente, pero siempre es ayudar al estudiante a ver más abiertamente en su propia situación, digamos la situación de un intelectual de Quebec del siglo XX.

Tal vez pudiéramos estar de acuerdo fácilmente sobre este ideal, pero en la práctica resulta muy difícil de alcanzar y evitar obstáculos. Por ejemplo, enseñar la filosofía de Heidegger a principiantes me parece una labor que distorsiona la mente y socava el

ideal propuesto. (No es que el pensamiento de Heidegger me pareciera poco importante; cuanto más lo leo, más seguro estoy de que pronto comprenderé algo de él). Me parece que es preciso animar constantemente a los estudiantes a no decir o escribir nunca nada (sobre todo en el examen) de lo que no se sintieran profundamente convencidos, que es necesario invitarlos a un máximo de claridad y de rigor de pensamiento. Si la filosofía solo tiene sentido para tornar coherente nuestra experiencia, me parece que no puede sobrevivir a la oscuridad o a la confusión.

Por tanto, una de las labores más urgentes del docente de filosofía sería promover una especie de respeto por la palabra: sin duda, las ciencias nos acostumbran a la precisión de las palabras, pero corren el riesgo de llevarnos a creer que fuera de ellas, donde no se aplican los mismos criterios, resulta lícito decir cualquier cosa. El filósofo que apunta a la coherencia en toda su experiencia solo puede lograrla si no se deja vencer por sus propias palabras. Se ha enfatizado con frecuencia sobre esta necesidad de revisar la propia expresión. Kant planteaba que la inquietud de la filosofía es “más podar que llevar a que proliferaran los tallos exuberantes» (en *La philosophie de l'histoire (Méditations)*, p. 72).

En cierto modo, aprender a filosofar es aprender a defenderse de la magia de las palabras, y aquí también la filosofía puede ir en sentido contrario. De hecho, existe un peligro singular que nos amenaza a todos: el peligro de construir sobre lo que yo denominaría los subproductos de la filosofía. Para responder satisfactoriamente a las grandes preguntas que ha planteado, todo filósofo se ve obligado a utilizar ciertos conceptos que sabe que pueden distorsionar su pensamiento, pero está obligado a utilizar (al tratar de neutralizar sus efectos nocivos) si no quiere quedar reducido al silencio; por ejemplo, este es el caso del concepto de “carne del mundo” en la filosofía tardía de Merleau-Ponty; aquí el caso resulta obvio, pero creo que a menudo es el mismo. Entonces, ¿qué error sería considerar estas cosas como conocimientos adquiridos y gastar energía en desarrollarlas sin tener el cuidado de medir estas nociones frente a las únicas preguntas que les dan un interés! Por ello siempre desconfío cuando me hablan del ser-en-el-mundo y del ego trascendental como si me estuvieran hablando de una pipa o de un gato. Aprender a filosofar es un poco *desaprender la filosofía* o, más precisamente, acostumbrarse a tomar la distancia necesaria de las filosofías más seductoras para retomar su fundamento, o sea, ver cómo todo esto no se trata solo de ofrecer un barniz de cultura, sino de facilitar una respuesta personal a las preguntas que la vida cotidiana nos plantea.

Tal vez se podría objetar este enfoque de la enseñanza de la filosofía, al argüir que corre el riesgo de sofocar el potencial investigador del docente. ¿Acaso desarrollar un curso sobre la filosofía de, por ejemplo, el “cuarto” Husserl, en lugar de un curso centrado en temas fundamentales cotidianos, no le permitiría al docente impulsar investigaciones en las que los estudiantes pudieran participar, para su gran beneficio? Quizás, pero dudo que esto enfocara adecuadamente las inquietudes de los futuros abogados a quienes se dirige el docente de filosofía. En cualquier caso, me parece que esto sería subestimar las infinitas posibilidades de investigación que ofrece un curso centrado en las preguntas que los estudiantes realmente plantean. De hecho, este curso sería aún más valioso si se presenta como un esfuerzo por tornar inteligible una línea de pensamiento que trasciende con creces lo que se limita al curso. Y ninguna

investigación me parece más fructífera que aquella que no estudia a un autor para ver cómo se articulan las singularidades de su pensamiento, sino para ver cómo, en lo fundamental, estas singularidades han sido el resultado de un brillante esfuerzo por responder a una pregunta que cada uno se plantea. Para desarrollar un curso introductorio de filosofía que enfocase, entre otros temas, la inquietud sobre la verdad (sin duda, un asunto sencillo, dadas las contradicciones cotidianas de la vida intelectual), no se requerirá tanto exponer el pensamiento de Kant, sino tenerlo presente al analizar el concepto. Nunca se puede estudiar su pensamiento lo suficiente como para agotar la investigación que requiere dicho curso. *En filosofía, la investigación en absoluto depende de la especialización.*

En cualquier caso, me parece que los cursos de filosofía dirigidos a personas que no serán filósofos, pero cuya “filosofía” impregnará inevitablemente su pensamiento y posiblemente su acción, solo se justifican en la medida en que se centran en ese esfuerzo por estimular la formación de un pensamiento que puede no ser muy original, pero sí personal. Sin duda, un curso de filosofía podría justificarse de otras formas: toda persona culta debe haber oído mencionar el mito de la caverna o la duda cartesiana; las nociones de lógica formal resultan cada vez más necesarias para la comprensión de ciertas disciplinas. Todo esto es cierto; sin embargo, si el curso se centra en un *contenido* filosófico en lugar de una *invitación a filosofar*, me siento incapaz de responder a aquellos que quisieran eliminar los cursos de filosofía por completo. Un especialista en filosofía griega podría llevar a que se conociera perfectamente la herencia cultural del pensamiento griego, ya fuera que proviniera de Platón o de Sófocles. Un curso de historia literaria podría incorporar los rasgos principales del pensamiento de Descartes, así como los de Montaigne o Pascal. Un docente de matemáticas podría fácilmente desarrollar un curso de lógica formal, etc. ... Si hay una labor que recae en el docente de filosofía, radica en ayudar a los estudiantes a *pensar coherentemente sobre la totalidad de su experiencia humana.*

Sin embargo, todo esto plantea algunos problemas pedagógicos bastante específicos; para terminar, mencionemos algunos de ellos.

¿QUÉ MÉTODOS PEDAGÓGICOS REQUIERE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA?

Por supuesto, este asunto requeriría un estudio extenso. Solo me van a interesar tres puntos por ahora: la “filosofía de Quebec”, los “cursos participativos” y el “programa”.

El término “filosofía de Quebec” se ha debatido con frecuencia en los últimos años. En lo fundamental, implica sustituir las meditaciones incorpóreas sobre el pensamiento de un filósofo que vivió en el extranjero por una reflexión sobre los numerosos problemas que enfrenta nuestra propia comunidad. Esta exigencia parece justificada. Sin embargo, se ha planteado una consideración no menos convincente. Toda filosofía aspira a lo universal; no hay razón para que el conocimiento o la percepción tuvieran aspectos específicamente de Quebec, ni para que la libertad individual de un quebequense se sometiera a restricciones diferentes a las de cualquier otra persona. Entonces, ¿cuál es el peligro de una filosofía incorpórea? Me parece que está muy presente, pero trasciende el marco del carácter nacional. El joven parisino que se pierde en elucubraciones sobre la noción de aniquilación en Sartre también corre el riesgo, y

ya se ha criticado por ello, de caer en una filosofía incorpórea. El hecho de que Sartre se refiriera ocasionalmente a un camarero, y que nuestro hombre tuviera a menudo la oportunidad de pasear por los cafés de Saint-Germain, no cambia nada. Esta filosofía se desvirtuará si se centra en el contenido conceptual sin priorizar los asuntos concretos que llevaron a Sartre a apelar a esta noción tan inusual. Si, por el contrario, no se le da primacía al sartreanismo como objeto de pensamiento, sino a los problemas que lo han suscitado, hay grandes posibilidades de que estos problemas se encontraran ilustrados con bastante naturalidad en situaciones cercanas a nosotros y relevantes para un quebequense.

Si, por ejemplo, se estudia la idea de justicia desde la perspectiva de un conflicto laboral, el enfoque del filósofo será universal, no específico de Quebec. Sin embargo, debido a que es importante ilustrar este enfoque con ejemplos, será natural mencionar el conflicto del amianto o, más a fondo, la huelga de docentes o la huelga de los empleados de 7-Up. No se tratará de filosofía de Quebec, pero quizá la discusión en torno a este asunto traduce, en primer lugar, el malestar que surge del hecho de que la filosofía tiende demasiado a olvidar su razón de ser, a refugiarse en el estudio supuestamente intocable de un autor consagrado (y, por tanto, extranjero). Si el objetivo fuese más bien desarrollar un método de enseñanza que respondiera a las preguntas que realmente formulan los estudiantes (en su mayoría de Quebec), ¿quizás la filosofía de Quebec sería una ventaja adicional o, más precisamente, el problema desaparecería?

Otra discusión, quizás más reciente, pero también más intenso, surge de la misma inquietud: me refiero a la discusión en torno a la enseñanza participativa. Este problema trasciende los marcos de la enseñanza de la filosofía. En filosofía, cobra especial importancia, pues la filosofía no puede ser un conjunto de saberes que el docente pudiera plantear desde la comodidad de su plataforma. Sin embargo, no se debe suponer que esto implica que el docente no tiene nada que aportar, que cada estudiante propone su punto de vista y que todos los puntos de vista son iguales, que las preguntas a estudiar son las que plantean los estudiantes, que el curso solo debe ser una oportunidad para que ellos se formularan esas preguntas y afirmaran esos puntos de vista. Si el objetivo del curso es descubrir qué hacen los estudiantes espontáneamente en los pasillos mientras esperan clase, el señor de la Palisse concluiría que sería mejor abolir las clases por completo. Me parece que la justificación de esta nueva pedagogía reside en otra parte. Además de sus fundamentos más generales, en filosofía debe partirse de que los desarrollos del docente, que rara vez son tan esclarecedores como los desarrollos de un buen libro, son rigurosamente inútiles si no son para los estudiantes unas pistas o datos que deben saber utilizar para desarrollar su propio pensamiento. Pero precisamente a partir de esa formación personal el pensamiento adquirirá toda su profundidad y la comunicación afirmará plenamente sus exigencias. Ya no se tratará de una enseñanza tejida con fórmulas vacías que se deslizan suavemente en oídos apáticos, indiferentemente abiertos o cerrados a todo discurso. La participación será un esfuerzo colectivo para que cada uno conservase lo que vale la pena conservar, una oportunidad única para probar, a través de la comunicación, las fórmulas que el pensamiento aislado siempre corre el riesgo de utilizar como un juego privado y, por tanto, inútil e insignificante. Por supuesto, se debe

evitar las prisas, que serían un atajo y podrían comprometer la experiencia. Sin embargo, lo fundamental es no considerar estos nuevos métodos de enseñanza como una concesión a las demandas de los estudiantes, sino como un ideal al que aspirar, un reto que debe alcanzarse mediante una intensa colaboración entre estudiantes y docentes. En filosofía, en particular, la comunicación siempre será un reto, pero, al mismo tiempo, me parece la única garantía de validez.

Es obvio que el tercer punto que debe examinarse es el programa. Aquí el peligro consiste en ignorar los problemas actuales con el mismo celo con el que combatimos los problemas que nos aquejaron hace diez años. Por supuesto, aún hay regiones donde... Me parece que esto no es motivo para sacrificar lo que constituye la mayoría de los círculos filosóficos en los que la libertad de pensamiento no resulta un problema grave, o al menos la amenazan las rigideces de un programa. Pienso que la actual situación de libertad total en la enseñanza de la filosofía, en la que cada uno hace lo que le place, nos representa una amenaza mucho mayor. Aquellos que se oponen a la enseñanza de la filosofía lo entienden bien: deberá traducirse en un programa preciso que se ajustara a sus objetivos, o será un suicidio político. Resulta asombroso que se aceptara con tanta facilidad dar cabida a una enseñanza cuyo carácter, objetivos y propósito nadie puede definir con claridad. Entonces, ¿se debería definir un programa más preciso e imperativo? Se podría dudar de la eficacia de esta medida.

Por tanto, yo iría más allá y diría que incluso se podría considerar una solución como la de un examen único para toda la provincia, basado en una serie de preguntas amplias que ha establecido un grupo de docentes elegidos democráticamente para ese fin, y que posiblemente van a calificar unos docentes distintos al titular del curso. Sé que esta fórmula lleva a pensar en una época oscura, pero si se acepta reconocer que la filosofía no es un “contenido a aprender” sino una “aptitud para pensar inteligentemente sobre los temas”, me parece que todo ha cambiado. No se trataría de saber si alguien ha expuesto adecuadamente las veinticuatro tesis tomistas o nietzscheanas, sino si ha sido capaz de formar unos estudiantes capaces de pensar inteligentemente sobre algunos temas importantes que una autoridad administrativa ha establecido previamente, sino unos docentes de filosofía. En verdad, no me atrevería a proponer este enfoque como la panacea para todos nuestros males. Se podrían mencionar numerosas consideraciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas, basadas tanto en la situación actual como en la que resultará de las reformas educativas futuras, que podrían relieves las dificultades de su aplicación práctica. Aquí solo quiero expresar concretamente un ideal que es al mismo tiempo una exigencia imperativa: la enseñanza de la filosofía debe aportar algo *específico* a los estudiantes y a la sociedad. Si por diversas razones el desarrollo de un programa no basta para alcanzar este ideal, entonces me parece necesario examinar la posibilidad de un tipo de examen o cualquier otra medida que resultase más adecuada para lograrlo.

Por mi parte, me satisface explicar a mis estudiantes (curso de elementos de filosofía para estudiantes procedentes del 12º año) que mis exámenes los corrigen correctores de estudiantes de maestría, pues hay allí una garantía de validez; no podré enseñarles mis limitadas teorías, mis manías y mis caprichos, que no les sirven de nada: solo puedo invitarlos a que reflexionaran con la mayor personalidad posible sobre unos problemas, pues saben que otros se encargarán de valorar su esfuerzo. De ningún modo

vería limitada mi libertad de pensamiento si estas preguntas las eligieran mis colegas; solo vería que la libertad de pensamiento de mis alumnos gozaría de una garantía suplementaria.

En todo caso, reconozco que a veces sueño con el día en que me permitiesen responder a cualquiera que me preguntase sobre el valor de nuestro trabajo como docentes de filosofía: “Somos unas personas que intentamos, cada una a nuestro modo, comprender nuestra propia experiencia; algunas nos formamos principalmente a través del contacto con el pensamiento de Marx, Merleau-Ponty, Kant, Aristóteles u otro filósofo; todas tratamos de penetrar al máximo en las grandes corrientes de pensamiento de nuestro tiempo y no pretendemos tener nada que sacrificar de nuestra libertad de pensamiento; sin embargo, nos comprometemos a ayudar a unos estudiantes que viven experiencias muy dispares a afrontar, con amplitud de visión y personalidad, una veintena de preguntas que planteamos, pero cuya importancia reconocerán para cada persona. A los futuros profesionales que, algo distorsionados por las exigencias de sus respectivas disciplinas, “nada quieren saber” sobre estos temas, queremos sugerirles que es mejor mirar con lucidez estos problemas que responder en forma sumaria que esto podría distorsionar todo su modo de pensar e incluso su comportamiento. Este es el objetivo de nuestra enseñanza y el objetivo de nuestras exigencias, que invitan a los estudiantes no simplemente a reiterar al final de un semestre lo que han retenido de las observaciones de un docente, sino a debatir uno de estos temas con suficiente inteligencia para que cualquier docente (al que le atribuimos una cierta amplitud de visión) pudiera darse cuenta de que al estudiante considerado se lo ha llevado a reflexionar muy seriamente sobre ese tema”. Pero por ahora no puedo responder en forma precisa a aquel que me pregunta sobre el valor de enseñar filosofía en Quebec, excepto recordarle que, al final, hemos alcanzado una libertad de expresión para que casi cualquier cosa se pudiera plantear en estos cursos, lo que los deja bastante perplejos... y a mí también.

Estas observaciones en absoluto pretenden aportar soluciones a los problemas que plantean. Hacerlo sería subestimar su importancia. Más bien, sugieren algunos de los puntos que deberían estudiarse y probarse antes de que, por mi parte, yo pudiera responder de un modo que me pareciera satisfactorio a la pregunta que no se puede evitar: ¿por qué enseñar la filosofía? Como nadie puede responder a esta pregunta en nombre de todos, corresponde a cada uno intentar hacerlo para que al menos los objetivos más generales de aquellos que se dedican, cada uno a su modo, a una actividad que aprecian, pero sobre cuya naturaleza exacta todos se preguntan, esta disciplina cuyos seguidores solo parecen tener en común esa vieja y gastada palabra, que antaño designaba “el amor a la sabiduría”, se aclarasen poco a poco.*

* Maurice Laguerre. “Pourquoi enseigner la philosophie?”, en: Georges Leroux (dir.). *Pourquoi la philosophie? Approche de la tâche philosophique aujourd’hui*. Montreal: Les Éditions Sainte-Marie, 1968, p. 41-60. Disponible en: https://classiques.uqam.ca/contemporains/laguerre_maurice/Pourquoi_enseigner_la_philo/Pourquoi_enseigner_la_philo_texte.html

¿ENSEÑAR FILOSOFÍA?*

El título de mi intervención —*Enseigner la philosophie?*— puede resultar sorprendente, ya que pone en duda la posibilidad de enseñar filosofía en los institutos franceses, tanto en las ramas generalistas como tecnológicas.¹ Esto no es solo vanidad, sino un problema real que se nos plantea a los docentes de filosofía. Un problema que no pretendo resolver, pero que intentaré plantear de la forma más sencilla para intentar comprender a qué nos enfrentamos, como docentes de filosofía, cuando entramos en el aula. De hecho, se trata de tomar un momento para reflexionar sobre los principios que nos guían al plantear una lección o desarrollar nuestro curso de filosofía a lo largo de todo un año académico. Por tanto, mi enfoque no será “técnico” en el sentido más amplio del término, sino solo introductorio.

Para ello, me apoyaré en textos muy conocidos, por no decir a veces mal utilizados, de grandes filósofos, docentes ellos mismos de filosofía, que han reflexionado evidentemente sobre el sentido de su práctica cotidiana y que —esta es mi única ambición— permitirán iluminar nuestra experiencia de docentes.

En resumen, mi comunicación no les enseñará nada nuevo, pero quizá al menos ¿tendrá el mérito de tratar de poner orden en nuestras ideas?

De hecho, existe una auténtica paradoja en lo que respecta a la enseñanza de la filosofía, una paradoja que Kant puso de manifiesto a finales del siglo XVIII, cuando afirmó que la filosofía no se puede aprender. En verdad, se trata de una situación bastante ambigua para este docente de filosofía, que declara abiertamente que la disciplina que se le ha encomendado enseñar resulta inenseñable, puesto que nadie puede aprenderla.

Por tanto, más allá de las preguntas triviales que se pudieran conjeturar —por ejemplo: ¿qué es esta disciplina de enseñanza sin objeto? ¿Por qué Kant, el filósofo del rigor moral, siguiera enseñándola? ¿El docente de filosofía es un impostor que enseña lo que no existe? —se pregunta: ¿qué justifica al docente Kant al sostener esta tesis? y, además, puesto que, de hecho, se da esta enseñanza inenseñable, ¿qué la justifica y cómo se puede enseñar a un alumno o estudiante lo que no se puede enseñar?

Kant y la filosofía

Para intentar alcanzar algo de claridad, es útil citar el aparte completo que la afirmación de la imposibilidad de aprender resume abruptamente antes de tratar de comprenderlo:

* Este breve texto es la versión escrita de una ponencia al *XXIIIe Congrès Mondial de Philosophie* celebrado en Atenas del 4 al 10 de agosto de 2013, que he revisado ligeramente para las *Journées d'études sur l'enseignement de la philosophie* organizadas por la Inspección Regional de Filosofía y la ESPE, que tuvieron lugar en Aix-en-Provence los días 2 y 3 de junio de 2014.

¹ Quiero aclarar que me mantendré en la enseñanza de la filosofía tal y como se imparte en Francia.

El sistema de todo conocimiento filosófico es la *filosofía*. Esto debe admitirse objetivamente, si con ello nos referimos al modelo para evaluar todos los intentos de filosofar, una evaluación que debe servir para juzgar toda filosofía subjetiva, cuyo edificio es a menudo diverso y tan cambiante. Así, la filosofía solo es la simple idea de una ciencia posible, que no se da en parte alguna *in concreto*, sino a la que se intenta aproximarse por diferentes vías hasta descubrir la única vía que lleva a ella, pero que la ha obstruido la sensibilidad, y lograr, en la medida de lo permitido a los hombres, establecer la copia, hasta entonces fallida, semejante al modelo. Hasta ahora no se puede aprender ninguna filosofía, pues ¿dónde está?, ¿quién la posee? y ¿cómo se puede conocer? Solo se puede aprender a filosofar, o sea, a ejercitar el talento de la razón en la aplicación de sus principios generales a ciertos desafíos que se presentan, pero siempre con la reserva del derecho de la razón para buscar estos principios en sus fuentes y confirmarlos o rechazarlos.²

Dos observaciones preliminares: primero, Kant se apega mucho a esta oposición que ha devenido clásica y un tanto trillada entre *aprender filosofía* y *aprender a filosofar*, ya que, en su *Logique*, publicada en 1800, reitera su convicción sobre la imposibilidad de aprender filosofía. Luego, no adopta la perspectiva de un docente, sino de un alumno o estudiante. Y, sin embargo, ha aprendido filosofía, al igual que ha aprendido a filosofar. Sabe de lo que habla. Intentemos presentar su argumento.

En primer lugar, ¿por qué no se puede aprender filosofía? Kant precisa, y esto es importante, que no se puede aprender *ninguna* filosofía. La razón es sencilla. Según él, se debe distinguir entre la filosofía, como un sistema especulativo que es el modelo objetivo, y cada filosofía, que representa un esfuerzo particular para alcanzar ese modelo y es, por tanto, una copia subjetiva de él. Pero la historia muestra que, hasta ahora, las copias nunca se han ajustado al modelo o, al menos, solo se le han acercado parcialmente, ya que han tanteado sin lograr superar el obstáculo de la sensibilidad. Así, no se puede aprender ninguna filosofía puesto que ninguna es la filosofía, y no se puede aprender la filosofía debido a que no existe *in concreto*, en la realidad. La *filosofía* sigue siendo una ciencia posible.

Al retomar la observación cartesiana respecto a que incluso si conociéramos de memoria a Platón y a Aristóteles, no pareceríamos haber aprendido ciencia, sino historia,³ el profesor Kant muestra que cuando, como estudiante, aprendió el sistema de Wolff a partir de su maestro Martin Knutzen, no aprendió la filosofía, aprendió una doctrina. Adquirió únicamente un conocimiento histórico sobre ello (*cognitio ex datis*), o sea, permaneció confinado en una razón externa y ajena, por muy racional que fuera. Recibió su conocimiento, pero no emana de su propia razón. Sin embargo, el conocimiento filosófico es un conocimiento racional (*cognitio ex principiis*), lo que significa que, como sistema especulativo, es *a priori*. Su única fuente son los principios necesariamente *a priori* de la razón. Por tanto, no sorprende que la filosofía no existiera *in concreto* y, en consecuencia, no pudiera aprenderse. Sin embargo —y esta es la objeción que Kant se dirige— las matemáticas, que también son un conocimiento *a priori*, pueden aprenderse ya que el conocimiento matemático es un conocimiento por construcción de conceptos, o sea, considera lo general en lo particular; por ejemplo, la construcción de un triángulo empírico no depende de la experiencia y, cuando el

² Kant, *Critique de la Raison pure*, Architectonique de la raison pure, p. 561, PUF, París, 1963.

³ Descartes, *Règles pour la direction de l'esprit*, Règle III, p. 42-43, in *Œuvres et Lettres*, Pléiade, Gallimard, París, 1953.

estudiante aprende geometría, utiliza su razón *in concreto*, aunque este conocimiento aprendido fuese *a priori*. El alumno aprendió las matemáticas porque, como matemático, ha (re)construido los conceptos matemáticos. En cambio, el conocimiento filosófico, al ser un conocimiento basado en conceptos, considera lo particular dentro de lo general; en otras palabras, nada deriva de la definición del triángulo más allá de lo que le aporta esa definición. El conocimiento filosófico permanece en el *a priori*. Por ello no puede aprenderse.

Sin embargo, y este es el argumento simétrico, el alumno puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar su espíritu crítico sobre los sistemas filosóficos al relacionarlos con la norma de los principios de la razón. Aprender a filosofar significa aplicar la razón a la razón de las doctrinas para validar los principios o rechazarlos. Así, Kant ha despertado de “su letargo dogmático”⁴ debido al escepticismo de David Hume, que, aunque insuficiente, ya que su conocimiento deriva solo de la experiencia, relleva los límites de la metafísica clásica, cuyas doctrinas chocan como en un campo de batalla. Por tanto, estas doctrinas no son en vano, pues se presentan como unos intentos racionales de reflexionar sobre los fines de la razón humana que Kant enumera —¿Qué puedo saber? ¿Qué debo hacer? ¿Qué se me permite esperar? ¿Qué es el hombre?—, fines sobre los que debe ejercitarse la razón.

Sin embargo, sigue siendo cierto que lo que a menudo se retiene del análisis kantiano es solo la oposición entre las fórmulas *aprender la filosofía* y *aprender a filosofar*, y de esto se derivan inmediatamente consecuencias de carácter pedagógico más bien que filosófico, que Hegel denuncia.

Hegel y la pedagogía

De hecho, esto refuta esa separación debido a sus implicaciones didácticas implícitas y muestra que solo se puede aprender a filosofar cuando se aprende la filosofía.

Esta separación se interpreta a menudo, al distorsionar el pensamiento kantiano, en la forma lógica de la disyunción: o... o bien, en beneficio del menor esfuerzo, es decir, aprender a filosofar sin filosofía. Según Hegel, nada podría resultar más vacío, puesto que es como si estuviéramos aprendiendo la “ebanistería, pero nunca a hacer una mesa, una silla, unas puertas, un armario”.⁵ Por ello, en su informe sobre la enseñanza de la filosofía en el Gymnasium, encargado por Niethammer, escribe:

En general, se establece una distinción entre un sistema filosófico, con sus ciencias particulares, y el filósofo mismo. Según la enfermedad moderna, y en particular la pedagogía, no es preciso instruirse tanto en el contenido de la filosofía, sino más bien aprender a filosofar sin contenido, lo que significa, aproximadamente, esto: se debe viajar y viajar siempre, sin aprender a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.⁶

⁴ Kant, *Prolégomènes à tout métaphysique future qui pourra se présenter comme science*, Introduction, p. 13, Vrin, París, 1965.

⁵ Notas de los cuadernos que cita Rosenkranz, *Vie de Hegel*, p. 552, Gallimard, París, 2004.

⁶ Hegel, *Textes pédagogiques*, p. 141, trad. Bernard Bourgeois, Vrin, París, 1978.

A través de imágenes de la ebanistería y el viaje, Hegel relleva el vacío, o incluso el absurdo, desde un punto de vista filosófico, de una enseñanza sin sustancia, que solo impone aprender una forma vacía. Así, rechaza una pedagogía ya en boga en su época que sostiene que el aprendizaje del “pensar por sí mismo” y el “pensar por sí mismo”, ello subsiguiente, significan pensar sin los demás, como si el genio de cada uno consistiera en crear su pensamiento a partir de la nada. Este es otro absurdo, que no resiste el análisis. La historia y la sucesión de refutaciones filosóficas lo demuestran.

Pero, por el contrario, un aprendizaje que prescinde de la sistematicidad rigurosa y metódica y se satisface con el conocimiento de las doctrinas no vale mucho más, pues, en el mejor de los casos, raya en la erudición —se sabe que fulano ha señalado tal o cual cosa, pero no se ha aprendido nada, es decir, no se ha entendido nada; solo se está informado de lo que se ha señalado, se sabe que... pero *saberlo* no es *saber*, es solo estar atento, como el viajero voraz y apresurado que escoge información sin parar— y, en el peor, en el escepticismo y el relativismo generalizados —tantas cabezas, tantas opiniones, decía Spinoza. En ambos casos, precisamente la actividad del pensamiento se excluye. Sin embargo, “un pensamiento solo puede aprenderse puesto que es en sí mismo pensamiento”.⁷ En última instancia, según Hegel, aprender es ejercitar el pensamiento sobre el pensamiento, y aprender de la filosofía es ejercitar el pensamiento sobre un pensamiento filosófico.

Ahora se puede entender que lo que, en el fondo, distingue a Kant de Hegel son sus concepciones de la ciencia filosófica.⁸ Según el primero, la filosofía sigue siendo una ciencia posible, propuesta por la razón como un ideal regulador, cuyas copias se exponen o bien no se juzgan como tales —es decir, unas expresiones particulares del modelo, con el riesgo de interpretarse como *la filosofía*—, o bien para decepcionar al alumno debido a su limitación subjetiva e inducir un escepticismo general. De acuerdo con el segundo, debe entenderse como un enfoque metódico determinado que, en ese sentido, puede aprenderse. Pero, al mismo tiempo, reconoce que la filosofía no se ha, y probablemente nunca se habrá, terminado; en otras palabras, que es una historia y, por tanto, conlleva el peligro de generar un disgusto relativista hacia ella en los alumnos/estudiantes —y, por ello, además, no recomienda la enseñanza de la historia de la filosofía en los gimnasios.⁹ Al fin de cuentas, ambos coinciden en que la filosofía está siempre en proceso de devenir lo que es —pero ¿no es ese el caso de toda ciencia e incluso de las matemáticas?—, pero, añadiría Hegel, siempre que sigamos su propuesta de enseñarla en toda su sistematicidad, conviene tratarla como si fuera una ciencia con contornos bien definidos, o sea, una ciencia acabada.

Queda por entender cómo un docente puede enseñar legítimamente a un alumno/estudiante una ciencia que no es tal.

⁷ Hegel, *Correspondance*, t. II, p. 92-93, Tel, Gallimard, París, 1991.

⁸ Cf. Pierre Macherey, *La parole universitaire*, p. 132-139. La Fabrique éditions, París, 2011, en el que confío.

⁹ Hegel, *Textes pédagogiques*, p. 156, *op. cit.*

Enseñar y aprender

De hecho, el *como si* hegeliano deja dudas y, al mismo tiempo, revela cierta pertinencia en cuanto invita a clarificar la actividad del docente de filosofía en su relación con el alumno que aprende la filosofía —algo que el análisis kantiano no permite clarificar por situarse desde el punto de vista unilateral del aprendizaje. Entonces, ahora parece justificado examinar el objeto específico de nuestro problema, que es la enseñanza de la filosofía, y, en primer lugar, proporcionar algunos detalles acerca del acto de enseñar en general.

Enseñar es un acto que se lleva a cabo al dirigirse a alguien, pero es un acto particular pues se desarrolla a través de un objeto de estudio. Se enseña algo a alguien; de lo contrario, es solo una retórica vacía, carente de pensamiento, o simplemente la comunicación de informaciones que se desvanecen una vez enunciadas. Enseñar requiere tiempo y una disciplina mental. En la enseñanza, se opera la transmisión de un saber adquirido por medios laboriosos y metódicos, y más ampliamente de una cultura, que el docente trata de compartir con el alumno al instruirlo, es decir, cuando reproduce ante y para el alumno su propio proceso de aprendizaje del saber que le transmite.¹⁰ Esto simplemente significa que el alumno/estudiante le brinda al docente la oportunidad de reaprender lo aprendido, de repasar, antes, a través y para ese alumno/estudiante, su propio proceso de comprensión, determinado por logros, dudas y fracasos. A su modo, Martin Heidegger resume esta dialéctica:

Enseñar no significa algo distinto a dejar que otros aprendieran, es decir, animarse mutuamente a aprender. Aprender es más difícil que enseñar, pues aquel que, en verdad, quiere aprender [...] y mientras pudiera —es capaz de enseñar. El verdadero docente solo se diferencia del alumno en que puede aprender mejor y tiene un deseo más genuino de aprender. En la enseñanza, el docente aprende más.¹¹

Por supuesto, aquí lo que importa es el adverbio *mutuamente*. Heidegger enfatiza en que enseñar es aprender y que es una oportunidad para que el docente reforzara su saber a través de la mediación del alumno, quien, recíprocamente, se beneficia intelectualmente de ello. En otras palabras, Kant tenía razón cuando se refería a “imitación”¹² en relación con el aprendizaje, pero esta imitación también es la imitación del maestro y del alumno; con esta diferencia inicial respecto a que no resulta servil, ya que el docente que enseña ejercita su razón sobre el objeto que conoce y así enseña al alumno a hacerlo a imitación del docente. Un discípulo auténtico es un alumno que quiere aprender, para utilizar el lenguaje heideggeriano, es decir, que entiende que debe ejercitar su juicio respecto del saber dispensado, que la imitación no es una repetición idéntica.

¿Qué ocurre con la enseñanza de la filosofía actualmente? Resulta fácil admitir que, aparentemente, difiere poco de la de otras disciplinas de enseñanza. Cada una transmite

¹⁰ Debo el conjunto de estas observaciones y la referencia a Heidegger a Charles Coutel, *L'École de la philosophie*, cap. II, p. 32-37, éd. Pleins Feux, Nantes, 2000.

¹¹ Martin Heidegger, *Qu'est-ce qu'une chose?* p. 85, col. Tel, Gallimard, París, 1971.

¹² Kant, p. 560, *op. cit.*

unos conocimientos y ningún docente es un simple repetidor —por ello un ordenador nada enseña; como su nombre lo indica, informa. Además, todos sabemos que los conocimientos transmitidos siempre son parciales y/o provisionales y que el *Aristoteles dixit*, el argumento de autoridad, obstaculiza el pensamiento tanto del docente como del alumno.

El objetivo de la enseñanza filosófica consiste en enseñar al alumno/estudiante a enfocar la filosofía filosóficamente. Por ello, la recomendación de Hegel de tratar a la filosofía *como si* fuera una ciencia con límites muy definidos se ha justificado, al igual que la formulación definitiva de Kant: *aprender a filosofar*, o sea, aprender a ejercitar el propio juicio. Así, el arte del docente de filosofía consiste en llevar a que el alumno/estudiante comprendiera que el conocimiento que transmite es a la vez verdadero y parcial y, en el mismo gesto, mostrarle por qué lo es. Verdadero, porque la verdad que porta el sistema filosófico es el aliento que le confiere su unidad y su identidad. Bergson lo enuncia claramente. Una gran filosofía: “es algo simple, infinitamente simple, tan extraordinariamente simple que el filósofo nunca ha logrado expresarlo. Y por ello ha hablado toda su vida”.¹³ Para proseguir, Bergson ilustra su punto al tomar el ejemplo de la filosofía sistemática de Spinoza, que se desarrolla en una *Éthique* escrita *more geometrico*, a la que Kant probablemente se refiere cuando compara la filosofía con las matemáticas:

[...] la intuición, que era la intuición de Spinoza, una intuición que ninguna fórmula, por simple que fuera, será lo suficientemente sencilla para expresar. Digamos, para satisfacernos con una aproximación, que es el sentimiento de una coincidencia entre el acto por el cual nuestro espíritu conoce perfectamente la verdad y la operación por la cual Dios la engendra.¹⁴

En este sentido, el papel del docente de filosofía es retornar con el alumno/estudiante a esa fuente única de la que depende todo —al ir hacia atrás de concepto en concepto (Kant tenía razón), pero también tomar conciencia de que toda gran filosofía solo puede desarrollarse al crear sus propios conceptos, como lo señala Gilles Deleuze¹⁵ —algo que Kant no había especificado. Entonces, no se trata de resumir o plantear una filosofía, sino de leer los textos, las obras, como unos edificios estructurados para descubrir la piedra angular, esa intuición que los integra. Además, si se continúa con el ejemplo de Spinoza, es posible preguntarse cuál es la fuente de esta intuición de la coincidencia, que él sistematizó. ¿No es acaso la respuesta a una pregunta original, prefilosófica? Así, es posible encontrar que el asunto que inquieta a Spinoza es comprender cómo los hombres son al mismo tiempo libres y no libres y que su respuesta se construye a través de un nuevo examen de las soluciones estoica, escolástica, cartesiana, etc., que él considera incompletas. Por ello, este verdadero conocimiento también es parcial, según nuestra observación anterior, pues, en filosofía, cada sistema difiere de otro. Opera una ampliación del saber al ampliar su territorio. A

¹³ Bergson, *La Pensée et le mouvant*, Conférence «L'intuition philosophie», p. 1347, in *Œuvres*, édition du Centenaire, PUF, París, 1963.

¹⁴ *Ibid.*, p. 1351.

¹⁵ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?* Introduction, p. 8, éd. de Minuit, París, 1991.

diferencia de las ciencias, que avanzan cuantitativamente (hoy se sabe más que ayer), la filosofía se amplía cualitativamente (hoy se sabe mejor que ayer).

Por tanto, resulta comprensible que la enseñanza de la filosofía debiera ser filosófica. En otras palabras, debe ser una enseñanza que no se centrara en la Historia de la Filosofía ni en la Historia de las Ideas, aunque estas dos disciplinas le fuesen unas herramientas indispensables. Por otra parte, debe ser una enseñanza que partiera de las preguntas de todos; por ejemplo, aquellas que Kant denominaba el tema de los fines, en que el docente corre el riesgo de exponerse al armarse, por supuesto, de su cultura filosófica, pero también de su cultura, en el sentido más amplio posible. En este sentido, resulta poco probable que se pudiera filosofar seriamente con los niños —no se tiene tanto en cuenta la edad como la madurez— que demandan una respuesta inmediata a sus legítimas preguntas mientras permanecieran incapaces de comprender que, tras ellas, está el problema que plantean que debe desvelarse y que requiere la paciencia del concepto para resolverse; como, por ejemplo, Spinoza, que piensa en el tema común de la libertad humana desde su intuición originaria para deducir las consecuencias a lo largo de las cinco partes de la *Éthique*. Por supuesto, no todo docente, autor de su propio curso, es Spinoza, Kant o Hegel, y no busca imperativamente la originalidad. Hace *una* filosofía con sus alumnos/estudiantes sin pretender estar haciendo *la* filosofía.

Y, además, por ello, así como no hay enseñanza filosófica posible sin soportes filosóficos y culturales, como si los asuntos planteados no hubieran sido enfocados previamente de una u otra forma, so pena de ser un discurso hueco o sectario, ni hay aprendizaje filosófico sin aprendizaje, así como no hay un método formal o formalizable para enseñar a aprender a filosofar, puesto que cada docente tiene su propio método, que descubre, a menudo *a posteriori*, cuando enseña. Cuando Descartes plantea su método en el *Discours de la Méthode*, precisa que ese es su método, y que se puede adoptar si se desea, pero no afirma que fuese *EL* método para orientar adecuadamente su mente. El verdadero método es un camino (*odos*) que cada uno se forja. “Mi método son mis *Méditations*”, señaló Descartes en alguna parte. Así como no existe un método universal para pensar, tampoco lo hay para enseñar, pues enseñar es pensar.

Las dos imágenes, de la ebanistería y el viaje, se superponen, se complementan y juntas simbolizan la enseñanza de la filosofía. El ebanista enseña a su alumno a conocer el material con el que trabaja para fabricar la mesa o el armario; le muestra, delante y junto a él, los pasos que lo ayudarán a dominar sus gestos; le toma la mano, corrige sus errores, le muestra cómo usar las herramientas básicas y, al final de su aprendizaje, le deja al aprendiz la iniciativa de su “obra maestra”. Así termina el acompañamiento. Entonces, ¿qué mejor homenaje que el de Aristóteles a su maestro cuando declara: “Nosotros, los platónicos”,¹⁶ cuando critica severamente la teoría de las Ideas? También, imaginemos que, a punto de dejarlo ir, Platón le dijera a su discípulo: “Si realmente quieres viajar a Larisa,¹⁷ se te abren muchos caminos, pero el más seguro será el que con paciencia y habilidad construyas tú mismo”. Aristóteles lo escuchó.*

¹⁶ Aristóteles, *Métaphysique*, A 9, p. 78 y ss., trad. Tricot, Vrin, París, 1964.

¹⁷ Platón, *Ménon*, 96d-98a, p. 552-554, in *Œuvres complètes*, T. I, Pléiade, Gallimard, París, 1950.

* Alain Billecoq. Enseigner la philosophie? *L'Enseignement philosophique*. Año 65, Vol. 3 (2015): 67-73. Disponible en: <https://shs.cairn.info/revue-l-enseignement-philosophique-2015-3-page-67>

APORTE AL DESARROLLO DE UNA DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE DEL ACTO DE FILOSOFAR

En un contexto de desarrollo de didácticas disciplinares y de mayor acceso al último año de secundaria, surgen las investigaciones en didáctica de la filosofía. Sin embargo, los especialistas discrepan sobre la posibilidad misma de una didáctica para aprender a filosofar; y cuando coinciden en su necesidad, proponen enfoques diferentes. Por tanto, se trata de explicitar los presupuestos para clarificar la discusión. ¿Se puede definir didácticamente el acto de filosofar como una actividad que intenta problematizar, argumentar y conceptualizar nuestra relación con el mundo, con los demás y con nosotros mismos? ¿Por un lado, se puede plantear una relación heurística entre las investigaciones actuales sobre el aprendizaje escolar y, por otro, la especificidad y las finalidades de la disciplina filosófica? ¿Cuál es la pertinencia de un modelo que enfatiza en el aprendizaje de “saber hacer” reflexivos, al articular operaciones intelectuales específicas y estrechamente vinculadas al movimiento de un pensamiento?

EL SURGIMIENTO DE UN TEMA

Hoy se plantea el “tema de la didáctica de la filosofía” en Francia, como lo atestiguan numerosos indicios.¹ ¿A qué se debe este resurgimiento en el panorama intelectual francés? Se pueden aducir dos razones principales:

¹ Existen múltiples indicadores del surgimiento de una “pregunta sobre la didáctica de la filosofía” en Francia durante los últimos cinco años:

—La referencia explícita a la reflexión didáctica en el informe Derrida Bouveresse sobre la enseñanza de la filosofía (jul. 1989).

—La introducción de una prueba profesional en el concurso de contratación lleva a los IUFM a enfocar explícitamente los problemas de la didáctica disciplinaria en la preparación de los candidatos.

—La nueva inquietud, en la formación continua de docentes de filosofía, sobre problemas específicamente pedagógicos:

- por ejemplo, en la enseñanza privada, cursos de formación ARPEC (por ejemplo, Marsella y Amiens). Creación de un grupo de reflexión didáctica en el CEPEC, de Lyon.

- En el INRAP de Dijon, a los docentes que enseñan la filosofía en la formación agrícola pública se les ofrece la opción de un ingreso privilegiado por la vía didáctica, tras haber probado la fórmula menos convincente de los cursos más teóricos.

En el Sistema de Educación Nacional francés, la didáctica ha surgido en los tres niveles de formación:

—En los MAFPEN: cursos sobre la pedagogía de la enseñanza filosófica en Montpellier y Toulouse; sobre “¿Qué es la didáctica de la filosofía?”, en Créteil; sobre “La pregunta por la didáctica de la filosofía”, en Niza, etc.

—Universidades de verano en 91 y 92, sobre la Didáctica de la filosofía.

—Acciones en el Plan Nacional de Formación en 91/92 y 92/93.

—En cuanto a la investigación, se asiste al surgimiento de algunos DEA, doctorados en Nancy y Lyon II, y existe un departamento de “Didáctica del Francés y de la Filosofía” en el INRP.

—En la enseñanza superior, el Departamento de Filosofía de Estrasburgo abrió en 92/93 un taller sobre la didáctica de la filosofía, y allí se prepararán unos DEA sobre didáctica de la filosofía.

1. La primera es el **cambio cuantitativo y cualitativo de los alumnos del último año de secundaria**.

El número de estudiantes de secundaria se ha duplicado en veinte años. Hemos pasado del 5% de un grupo de edad determinado que obtenía el bachillerato en 1950 a más del 50% en 1992, o sea un aumento de diez veces. Esto representa un cambio fundamental en la historia de la enseñanza de la filosofía: la transición gradual de una asignatura reservada a una minoría, socialmente seleccionada por el sistema escolar, a su enseñanza generalizada. Hoy resulta urgente explorar los retos filosóficos, políticos y didácticos de esta ruptura histórica entre una enseñanza elitista y una “enseñanza filosófica masiva”. De hecho, la democratización del acceso al último año de secundaria ha transformado, para muchos estudiantes, la relación con la institución y el saber. Los “nuevos estudiantes de secundaria”, aquellos que hasta hace poco no tenían acceso a la educación secundaria superior, se han desconectado lingüística y culturalmente del discurso filosófico tradicional. Por tanto, ¿no se les debería enseñar la filosofía “de forma diferente”? A. Chervel, historiador de las disciplinas escolares, arguye que la enseñanza de una asignatura evoluciona ya fuese por los cambios en su auditorio o por la necesidad de actualizar su contenido a la luz de los avances del conocimiento. Ahora bien, existe una débil obsolescencia del saber filosófico; a pesar de las renovaciones de la filosofía contemporánea, Platón sigue planteándonos tantos desafíos como siempre. Y como, a diferencia de las disciplinas científicas, tecnológicas, deportivas o artísticas, en filosofía hay pocas prácticas sociales de referencia fuera de la escuela, entonces, en adelante, se puede medir con mayor razón el importante efecto que tiene sobre la enseñanza filosófica la transformación de los jóvenes a los que se dirige.

2. La segunda razón es el **desarrollo irresistible**, durante los últimos veinte años aproximadamente, de las **didácticas disciplinares**. Estas investigaciones en didáctica se han visto impulsadas por sucesivas reformas del Sistema educativo, que han revolucionado los métodos y el contenido de los currículos. Y han podido aprovechar la institucionalización de las Ciencias de la Educación, la profundización de las teorías del aprendizaje y la reflexión sobre los campos de los saberes disciplinares. Hubiera resultado sorprendente que la filosofía, como asignatura escolar, aunque se imparte al final de la secundaria y a pesar de las resistencias internas, a su vez no se hubiera visto afectada por estas investigaciones.

¿Cuál es la **situación actual en Francia sobre este tema**?

La problemática aún se está definiendo. La situación resulta compleja y las discusiones son intensas:

—Se multiplican las publicaciones:

- A nivel de los movimientos educativos: los **Cahiers Pédagogiques** publicaron un número especial y numerosos artículos, el grupo Français d'Education Nouvelle publicó un número de **Dialogue** y dos números especiales: **Pratiques de la Philosophie**.

- El CNDP acaba de publicar “Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui”; el CRDP de Lille prevé 12 volúmenes de una colección “L'Ecole des philosophes”; el CRDP de Montpellier publicará en 1993 una obra sobre el análisis de nociones y la lectura de textos filosóficos.

—Por último, y esto resulta significativo, está el interés de los editores por las nuevas investigaciones, en particular Hachette, etc.

—Según algunos, las nuevas investigaciones son mucho ruido y pocas nueces. Solo la posibilidad de una didáctica de la filosofía resulta problemática. Según ellos, la filosofía es inherentemente didáctica. Es su propia pedagogía: a través de la tradición de pensamiento que transmite, a través de su vocación de despertar a través de su propio movimiento la libertad del espíritu. No tiene que confrontar sus aspectos externos ni esperar del otro de la filosofía lo que ya posee. Al contrario, ese aporte solo podría distorsionar la especificidad de su enseñanza (sobre este punto, véase el número de la revista *Éducation et pédagogies*, del CIEP de Sèvres, sobre “Los fines de la escuela...”).

—Según otros, por el contrario, esta didáctica se debe desarrollar, pues no basta con que el pensamiento apareciera para llevar a pensar. El sentido del discurso filosófico para el alumno no se reduce al simple despliegue conceptual del docente, aun cuando, como señala Hegel, la verdad fuese la manifestación de lo absoluto en el discurso. Según el aprendiz de filósofo, el sentido siempre surge de la relación de su libertad con la verdad. La didactización de la enseñanza filosófica es la mediatización de este acceso.

- Pero, según algunos, este necesario desarrollo de una didáctica encuentra su fundamento último en la filosofía misma, para escapar de todo reduccionismo cientificista del pensamiento, de toda subordinación de la filosofía a las Ciencias Humanas y, en particular, a las Ciencias de la Educación.

- Y hay quienes creen que, como disciplina, la filosofía, ya que es una asignatura que se enseña, debe confrontar las exigencias específicamente filosóficas de su campo disciplinar con las investigaciones actuales en pedagogía y didáctica. Esta es la hipótesis de nuestro trabajo.

—Ya que esto concierne tanto a la investigación como a la filosofía, añadamos que este pluralismo nos parece sumamente deseable, y que deben existir espacios y foros —por ejemplo, Universidades de verano, publicaciones— en los que la discusión debe proseguir, al exigir una reflexión para aquellos que se dedican a reflexionar, pero serena para aquellos que recurren fácilmente a la sabiduría. Entonces, ¿en qué consiste nuestro enfoque?

LA HIPÓTESIS SOBRE UNA DIDÁCTICA DEL ACTO DE FILOSOFAR

Rechazamos el postulado que se proclama sobre la identidad o isomorfismo de la filosofía como disciplina de investigación y la filosofía como asignatura de secundaria. Postulamos la hipótesis sobre una brecha significativa, una fuente de disfunción, entre filosofar ante un alumno y enseñarle a filosofar, entre la instrucción filosófica del docente y el aprendizaje del acto de filosofar por parte del alumno. Y en este espacio desarticulado nos parece legítimo el despliegue de la didáctica, es decir, la reflexión sobre las mediaciones necesarias entre filosofar por sí mismo y enseñar filosofía a otros, entre enseñarla y aprenderla, entre escuchar o leer filosofía y empezar a filosofar por sí mismo. La didáctica de la filosofía sería un esfuerzo por clarificar las condiciones concretas para el surgimiento de un pensamiento filosófico en el ámbito escolar.

Por tanto, trabajamos en las interfaces necesarias entre la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del acto de filosofar; entre, por un lado, la enseñanza filosófica y las

investigaciones en la pedagogía general, y, por otro, la didáctica del acto de filosofar y otras didácticas disciplinares. Nos podrían acusar de una “laxitud epistemológica”. Nos pareció metodológicamente heurístico superar una actitud defensiva para examinar si existían unos puntos de resistencia genuinos y dónde opera la especificidad del campo disciplinar de la filosofía cuando deviene enseñanza.

En nuestra investigación doctoral, identificamos trece objeciones a la aplicación de la pedagogía basada en objetivos a la enseñanza filosófica. Sin embargo, llegamos a un “**enfoque de los objetivos filosóficos y su evaluación**” más acorde con la especificidad de esta disciplina, basados en una teoría cognitivista del aprendizaje que, a su vez, presupone una filosofía constructivista del conocimiento.

Asimismo, el objetivo de posibilitar a los sujetos de derecho el acceso a la razón universal nos ha llevado a considerar la “**diferenciación pedagógica**” como necesaria en filosofía para intentar responder a la heterogeneidad de los alumnos a los que, de hecho, nos enfrentamos, puesto que enfocar directamente la razón supuestamente resolvería el problema de acceder a la racionalidad plena para alguien que sigue siendo un aprendiz-filósofo, y solo puede liberarse del empirismo de sus particularismos al trabajar sus contingencias a través de situaciones didácticas apropiadas.

Así se pueden resumir nuestras hipótesis de trabajo:

1. ¿Acaso, como asignatura de secundaria, la filosofía no pretende que el alumno **aprendiera a filosofar**? (Para nosotros, el enfoque kantiano de esta expresión es un punto de referencia fundamental).

2. ¿No puede el “acto de filosofar” como proceso de pensamiento descomponerse didácticamente en tres operaciones intelectuales, a la vez específicas e interdependientes en el movimiento del espíritu?

La **conceptualización de unas nociones**, que se puede realizar de varias formas:

- La formulación del sentido implícito connotado mediante imágenes, símbolos, alegorías, mitos... que se refieren a estas nociones. (Enfoque **metafórico**).

- La explicitación de su(s) sentido(s) **lingüístico(s)**. (Enfoque a través de las significaciones de la palabra que las expresa).

- La expresión y cuestionamiento de su **representación** espontánea, a través de la confrontación del aprendiz-filósofo con sus pares, el docente, los grandes autores. (Enfoque crítico de la opinión).

- La determinación de los **atributos** de su concepto. (Enfoque predicativo de tipo aristotélico).

- La amplia exploración de su inteligibilidad de la realidad a través de la polisemia de sus **campos de aplicación** (lo que se refiere a su unidad problemática de sentido).

Problematizar un tema, una noción mediante:

- el **cuestionamiento** de suposiciones y preconcepciones;
- la exploración de los **problemas** filosóficos que subyacen a estas preguntas;
- la formulación de estos problemas de forma abierta, **alternativa** (pero no necesariamente contradictoria);
- la exploración diversificada de **respuestas posibles**.

Argumentar una duda o una tesis, lo que implica:

- el registro de una **razón** orientado hacia la convicción universal;
- **coherente** consigo mismo;
- y con **priorización** pertinente de **sus razones**.

Es importante aclarar que estos “objetivos centrales” del aprendizaje del acto de filosofar no son actividades formales, sino se centran en nociones y temas filosóficos, con diversos aspectos epistemológicos, éticos, metafísicos, etc. Sin embargo, precisamente se les pide a los estudiantes que articulasen estas operaciones intelectuales (disertación) o identificaran (lectura de texto) en tareas escolares complejas.

3. También, creemos que, como objetivos pedagógicos de aprendizaje, estos procesos de pensamiento deben ser **evaluados**, y proponemos que se evaluaran de un modo verdaderamente **formativo** (y no solo sumativo y social), y que los alumnos construyeran y utilizaran los criterios de logro y finalización de las tareas que se les asignan.

4. Por último, sugerimos que estos objetivos pueden lograrse mediante dispositivos **pedagógicos diferenciados** que considerasen tanto las diferencias psicológicas como socioculturales de los individuos y sus diversas estrategias cognitivas, sin olvidar la especificidad de cada bachillerato. De ahí la necesidad de una **variedad metodológica** en las secuencias de aprendizaje.

Estos diversos puntos se han desarrollado extensamente en otros trabajos,² y en este artículo nos gustaría ponerlos en perspectiva al examinar dos puntos:

1. ¿Cuáles son los presupuestos de esta didáctica?
2. ¿Es pertinente el modelo didáctico propuesto?

LOS SUPUESTOS DE ESTA DIDÁCTICA

Definimos nuestro enfoque didáctico como:

“Un intento por clarificar y optimizar los posibles procesos de aprendizaje del acto de filosofar en el marco de una iniciación escolar”.

² Nuestros trabajos se difunden notablemente en:

—Folletos de Montpellier III (Y. FUMAT - Departamento de Ciencias de la Educación): **Enseigner la philosophie aujourd’hui I (89/90) y II (90/91); Apprendre à philosopher I** (Universidad de verano 91) y **II (UV 92); 88/92: Contribution à une didactique de l’apprentissage du philosophe. Trace d’une recherche collective**, 330 p. (Este último aún está disponible).

—Los **Cahiers Pédagogiques** en particular los números 258, 270, 277, 295, 298, 300, y los relativos a las representaciones y a la cultura literaria (1993).

—**Pratiques de la philosophie** No. 2, folleto del GFEN (1992).

—Una obra que coeditaron en 1992 el CNDP y Hachette: **Apprendre à philosopher dans les lycées aujourd’hui**.

—Una entrevista en el primer volumen de la colección del CADP de Lille, “L’école des philosophes”: **La philosophie et sa pédagogie** (1991).

—**L’enseignement philosophique**. Nov.-dic. 1992. “Pour une approche par objectif des programmes”.

—**Analyse de notions, lecture de textes**. CRDP de Montpellier (se publicará a finales de 1993).

• Se tendrá una visión global de la investigación en la tesis sustentada en junio de 1992, en Lyon II: **Vers une didactique de l’apprentissage du philosophe** (480 p).

En el centro del asunto está el aprendizaje del **alumno**, no la enseñanza del docente. No el aprendizaje de la filosofía en sí, sino del **acto de filosofar** como una forma de pensar. Es una experiencia de aprendizaje **escolar**, con grupos-clases y una relación educativa, dentro de una institución específica, la escuela secundaria, y no una autodidaxia. Es un proceso de aprendizaje que apunta a una **iniciación**, un nivel determinado de rigor, y no un perfeccionamiento ni una especialización. Este proceso de aprendizaje se dirige a unas personas lingüística y culturalmente muy heterogéneas, unos **sujetos de hecho**, aunque debieran convertirse en sujetos de derecho. Se trata de un intento de clarificar unos **procesos de aprendizaje**, con el apoyo de referencias inteligibles, pero sin la ilusión de una transparencia total, pues persiste la opacidad del deseo de aprender y el “valor **de los comienzos**”. Un intento de **dilucidar, de forma didáctica, el modo filosófico de pensar**, sin pretender una modelización que redujera mecánicamente su complejidad inherente. Un esfuerzo **de racionalización para optimizar** estos procesos de aprendizaje del pensamiento, pero sin caer en la fantasía de un dominio tecnicista de la libertad de aprender.

Esta elaboración didáctica se define en su constitución como un bricolaje, en el sentido no peyorativo de Lévi-Strauss, de **finalidades** éticas, **teorías** científicas, **presupuestos** filosóficos y ensayos sobre el **terreno**. Debido a su carácter mixto, no es una ciencia, a pesar de sus referentes teóricos; ni una tecnología, y mucho menos un arte, a pesar de su aspecto praxeológico; ni una filosofía de la educación, a pesar de sus fundamentos reflexivos y axiológicos. Orientada hacia la acción, busca una eficacia pedagógica, pero se arraiga en valores. Y esta acción se aclara tanto por los conocimientos positivos como por una reflexión filosófica.

Retomemos estos diferentes puntos:

1. En su aspecto **praxeológico** (que concierne a la práctica pedagógica), esta didáctica no puede desarrollarse fuera del aula y sin los alumnos. Sin embargo, la enseñanza filosófica, cuando intenta reflexionar sobre sí misma, casi siempre se reduce a un discurso filosófico sobre sí misma, del que curiosamente el aula y el alumnado se hallan ausentes: solo una razón etérea e indiferenciada subsiste como sujeto y objeto del discurso. Cabe preguntarse sobre esta omisión de cualquier aspecto más específicamente pedagógico, o esta negación de la realidad cotidiana. Sin recurrir a sospechas de ocultamiento ideológico, discurso de clase ni a la hermenéutica psicoanalítica de la oralidad, consideraremos una razón intrínseca: al ser, en Occidente, una cierta relación entre pensamiento y lenguaje, la filosofía es por naturaleza un discurso, y no puede concebirse, expresarse ni enseñarse fuera del *logos*. En el dominio de la razón universal, el discurso es el rey, y existe la tentación de un único método didáctico de enseñanza: la palabra del docente sobre nociones, problemas y textos. La comprensión no se considera en plural: el alumno ha desaparecido en su singularidad, así como el grupo de la clase, ya que solo existe la Razón Común para todos. La didáctica del aprendizaje del acto de filosofar, por ser praxeológica y no solo teórica, trasciende la relación puramente filosófica a la que la confina la reflexión. Al centrarse no tanto en el discurso del docente como en el aprendizaje del alumno, se inquieta más por lo que **debe hacer** que por lo que se le debe **decir** y, por tanto, por las estrategias de aprendizaje que deben implementarse. La sección “saber-callar-filosofar — los alumnos” se mediatiza a través de situaciones didácticas en las que el discurso del

docente solo es una de las modalidades posibles. Lo principal es incluir a los estudiantes en la actividad filosofante. Y dirigirse a estos aprendices de “filósofos” en un grupo de clase determinado, y a cada uno de ellos, en su singularidad y totalidad, su “rostro”, y no solo —al menos al principio— a su comprensión pura.

2. Como aspecto praxeológico, es decir, orientado a la práctica, a la decisión, la acción y la eficacia pedagógica, la didáctica implica un aspecto **axiológico**. Se relaciona con los valores a través de las finalidades de su praxis. Por nuestra parte, la basamos en una triple legitimidad: social, filosófica y política, y pedagógica.

a) En primer lugar, la legitimidad del **investigador como actor social**, que finaliza sus investigaciones a través de la demanda explícita de los profesionales en dificultad, esta queja insistente de los docentes de filosofía, en particular de lo técnico, para aquellos a los que una sólida formación disciplinaria por sí sola no puede sustituir la conducta pedagógica.

b) Luego, la legitimidad del docente de filosofía, que como **filósofo** tiene el deber de posibilitar el acceso de **la humanidad** del alumno al pensamiento racional, y como **funcionario de un Estado democrático**, de formar al aprendiz de filósofo en la ciudadanía lúcida de una República crítica.

c) Por último, la legitimidad del **pedagogo y del especialista en didáctica**, que sitúa al aprendiz-filósofo en el centro ético de su enfoque, y postula como idea reguladora la educabilidad filosófica de cada uno de sus alumnos.

3. Praxeológica, axiológica, esta didáctica también se nutre de ciertas **referencias teóricas** procedentes de las Ciencias de la Educación: por ejemplo, los estudios de psicología, psicología, sociología, neurobiología aplicados a la situación escolar, en particular los aportes de las diferentes **teorías del aprendizaje**, con sus consecuencias sobre las investigaciones pedagógicas (por ejemplo: enfoque por objetivos, trabajos docimológicos, etc.). Se enfocan específicamente unos conceptos interdisciplinarios o transversales producidos por las investigaciones de pedagogía general (por ejemplo: objetivo pedagógico, objetivo central, objetivo-obstáculo, situación-problema, evaluación formativa, diferenciación, estilo cognitivo, secuencia de aprendizaje, dispositivo didáctico, etc.). Pero también hemos examinado el desarrollo teórico de otras **didácticas disciplinares**.

Este llamado de la didáctica del acto de filosofar a las investigaciones fuera del campo de la filosofía, como “disciplinas contributivas”, plantea unos problemas fundamentales:

a) La real **cientificidad de estos referentes** teóricos. Algunos los cuestiona la propia comunidad científica, ya fuese por una discusión entre investigadores (por ejemplo, la especialización y la articulación entre el hemisferio izquierdo y el derecho del cerebro), o entre pedagogos y especialistas en didáctica (por ejemplo, “Habilidades transversales 1”); o porque algunos defensores de las ciencias más “duras” no les reconocen un estatuto científico a las investigaciones en educación. Por tanto, la didáctica del aprendizaje del acto de filosofar debe tomar en cuenta las discusiones propias sobre la validez de sus referentes y debe seguir **evolucionando** en proporción a sus préstamos de conceptos o teorías denominadas “científicas”.

b) Pero el problema resurge cuando la filosofía, y ya no la ciencia, se pregunta sobre el **estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación**. Por ejemplo, considérese

el enfoque criticista de Nanine Charbonnel sobre la razón educativa (Cf.: **Pour une critique de la raison éducative**), que le niega a cualquier Ciencia de la Educación la posibilidad de un conocimiento nouménico del niño o del alumno. Aquí la problemática sigue abierta, ya que un conocimiento fenoménico puede desarrollarse al mismo tiempo, siempre que, como afirma Guy Avanzini (p. 78, **Introduction aux sciences de l'éducation**), se cumplieran ciertas condiciones: competencia metodológica, no predeterminación de las conclusiones, libertad frente a la institución y máxima separación de ideologías. Aquí todo depende de la primacía que se le otorgara, en terminología kantiana, a la dialéctica de los conceptos de la razón o a la analítica de los conceptos del entendimiento.

c) Pero, a través de su epistemología de los saberes regionales, en cuanto la filosofía lleva a cabo una crítica de las Ciencias de la Educación, pondrá *a fortiori* en tela de juicio —tercer problema— **la legitimidad de aplicar unos referentes científicos a una didáctica de la filosofía**. Pues no solo puede considerarse dudoso su estatuto epistemológico —y esta crítica resulta válida para toda didáctica disciplinar—, sino su importación incontrolada también constituiría un ataque al campo disciplinario de la filosofía. Aquí el quid del asunto radica en que, en su didáctica, la filosofía solo podría basarse en sí misma, ya que ella sería su propia pedagogía. Aquí preguntamos simplemente a los profesionales si, por indispensable que fuera, su formación filosófica les parece suficiente hoy en día, sobre todo en los campos técnicos, para saber cómo llevar a que los alumnos filosofaran. Pero observemos, más allá de este argumento fáctico, que esta postura presupone dos afirmaciones discutibles:

—El primer punto radica en que cualquier didáctica filosófica que se inspirara en las Ciencias de la Educación se subordina a ellas y aliena su especificidad disciplinar —mientras que podría ser posible apropiarse **críticamente** de sus conceptos para enseñar mejor. Aclaremos que la didáctica filosófica no es ni puede ser una ciencia, ni las ciencias pueden deducirla ni reducirla, ni siquiera las Ciencias de la Educación, debido a los aspectos axiológicos y praxeológicos ya mencionados. Esto resulta cierto para toda didáctica disciplinar, pues se trata de un sujeto al que se propone algo y no de un objeto que se modela o se produce, y resulta aún más cierto para una didáctica de la filosofía, cuando se trata del aprendizaje de la libertad de pensamiento.

—La segunda premisa indica que, si la pedagogía de la filosofía es la filosofía misma, ¿qué fundamenta a la filosofía al establecerse como pedagogía, sino esa filosofía misma? Esto implica que la filosofía puede autofundamentarse, lo cual es, por excelencia, un problema filosófico abierto, y no un consenso, ni siquiera entre los filósofos.

4. Queda por observar que toda didáctica de la filosofía —y este es su cuarto aspecto—, si no es puramente filosófica, pues su enseñanza debe tener en cuenta un marco institucional determinado, con sus programas y exámenes, su estatuto de docente, una población de alumnos determinada, etc., debe:

- cuestionar éticamente los valores que la fundamentan **axiológicamente**,
- reflexionar **praxeológicamente** sobre el afán de eficiencia que la motiva,
- explicitar **científicamente** los presupuestos que la sustentan.

Esto significa que no puede haber una didáctica del acto de filosofar que no fuese también y principalmente **filosófica**, debido a los aspectos **éticos y epistemológicos** que (se) plantea. Implica, en particular, reflexionar filosóficamente sobre el encuentro,

en el proceso de didactización del aprendizaje y la enseñanza del acto de filosofar, entre la filosofía y unos conceptos procedentes de otras disciplinas.

- Por ejemplo, en un cierto nivel de reflexión, la Pedagogía Basada en Objetivos no nos permite aprehender los procesos del acto de filosofar. Pero esto se debe precisamente a que ha eliminado metodológicamente la “caja negra”, ya que se basa en presupuestos filosóficos epifenomenistas, conductistas y behavioristas y, como tal, resulta filosóficamente discutible. Asimismo, el concepto de perfil pedagógico (cf. A. de la Garanderie), si bien de algún modo rehabilita la introspección y atribuye así a la libertad del sujeto la autenticidad de su palabra, también, con el uso acrítico de un diferencialismo innatista, puede confinar esta libertad dentro de un naturalismo, que puede debatirse filosóficamente.

- También debemos trabajar en la resistencia del propio campo conceptual de la filosofía a la transferencia incontrolada de conceptos de otras didácticas. Por ejemplo, la “transposición didáctica” (Y. Chevallard) de los matemáticos no tiene sentido, como tal, en filosofía, donde no existe un saber consensual, ni siquiera provisional, como en la comunidad científica. De igual forma, ¿resultaría eficaz la elección de las “prácticas sociales de referencia”, tan apreciadas por los físicos o los tecnólogos (J. L. Martinand), para didactizar a la filosofía, cuyas prácticas extradocentes se han formalizado poco? Además, ¿qué transferencia se puede hacer de los “registros de formulación” de los biólogos (J. P. Astolfi y Aster), que se centran en un nivel de comprensión y lenguaje, mientras que la filosofía trata de modificar la relación con el lenguaje en lugar de un nivel de la lengua? Y así sucesivamente con cada nuevo concepto. Didactizar la filosofía no implica rechazar estos conceptos *a priori*, sino evaluar su relevancia dentro de otro campo disciplinar o crear nuevos, como nuestro “triángulo del acto de filosofar”, basado en la conceptualización, la problematización y la argumentación. Esta es la inventiva de un enfoque didáctico: llevar a un uso crítico y apropiado de conceptos nómadas y crear unos conceptos específicos del propio campo disciplinar.

- ¿Qué podemos concluir de este bricolaje didáctico en cuatro dimensiones? Que la didáctica de la filosofía debe ser pluralista, dada la diversidad de posibles opciones praxeológicas, epistemológicas, axiológicas y filosóficas. Proponemos una de estas orientaciones, que toma ciertas decisiones éticas y políticas (“El derecho a la filosofía”, “la educabilidad filosófica de todos”). Busca los referentes teóricos que le parecen más eficaces debido al estado actual de los conocimientos científicos. Explicita los presupuestos filosóficos que considera más pertinentes desde el punto de vista didáctico para que un alumno de último año de bachillerato asumiera la responsabilidad intelectual de su propio aprendizaje: la duda metodológica cartesiana, y no doctrinal, respecto a las opiniones, la vía principal hacia la problematización; la idea kantiana, y no hegeliana, respecto a que se aprende no tanto sobre la filosofía en sí como a filosofar; una teoría constructivista del conocimiento, más de Bachelard que de Platón, coherente con las teorías del aprendizaje que utilizamos. Por supuesto, algunos harán otras elecciones.

LA PERTINENCIA DEL MODELO DIDÁCTICO

- Si se acepta la hipótesis sobre la posibilidad de una didáctica para aprender a filosofar, y si se enfoca esta didáctica según la concepción que acabamos de explicitar, aún se plantea el problema respecto a la pertinencia del modelo didáctico construido. Consideremos la modelización didáctica del acto de filosofar que hemos propuesto.³

1. Hemos aislado tres aspectos fundamentales del acto de filosofar — conceptualizar, problematizar y argumentar. ¿Así se puede **descomponer la totalidad compleja de un pensamiento en elementos de pensamiento**, fragmentar la unidad, la globalidad y la complejidad de un enfoque filosófico? Entonces, ¿no resulta insuperable la dificultad de intentar recomponer y sintetizar lo que se ha separado analíticamente en sus elementos? La objeción resulta filosóficamente pertinente, pues la libertad de pensamiento no puede reducirse a una disposición mecanicista de procesos. Además, en verdad resulta válida contra cualquier intento de modelización del pensamiento.

Responderemos que nuestra modelización no pretende desconstruir filosóficamente, describir psicológicamente ni explicitar científicamente el pensamiento. Trata de generar una **inteligibilidad y operacionalidad didáctica**; es decir, una clasificación del acto de filosofar accesible para los alumnos y un recurso de ejercicios de aprendizaje del pensamiento para los docentes. Desde esta perspectiva,

³ Por limitaciones de espacio, aquí solo podremos desarrollar la segunda hipótesis de nuestra segunda parte. En cuanto a la tercera hipótesis sobre la evaluación, aclaremos brevemente que no todo es evaluable en filosofía, en particular los efectos formativos a largo plazo, y en especial los relacionados con las actitudes (por ejemplo, “Aprender a morir”). En cuanto a las exigencias filosóficas de un pensamiento, toda evaluación chocará con los límites de toda evaluación humana (Ilusión de lo cuantitativo e inevitable aspecto hermenéutico) y en particular con la evaluación de los procesos más complejos del pensamiento, que rompen el techo de las taxonomías habituales, mediante la reducción psicologizante de los enfoques intelectuales para las operaciones mentales.

- Dicho esto, no haremos de lo inevaluable una excusa perezosa para lo inenseñable. En consonancia con nuestro enfoque racionalista, pero no positivista, compartimos el esfuerzo heurístico por racionalizar la acción educativa, que apunta a no considerar como objetivo pedagógico, más allá de fines vagos, sino aquello que se puede tratar de evaluar. Pero debido a que el “objeto” a evaluar aquí es el pensamiento de un sujeto, este no puede reducirse solo a una “conducta mental”. De ahí nuestro enfoque por objetivo no behaviorista, sino cognitivista, donde el individuo puede “autoevaluar” sus actos de pensamiento a través de la aclaración didáctica de una serie de criterios para la realización y el logro de tareas que implican unos procesos de pensamiento filosófico.

- En cuanto a nuestra cuarta hipótesis, la diferenciación pedagógica de los métodos al considerar la diversidad de los aprendices-filósofos, solo se requiere una aclaración. Desde un punto de vista ético, consideramos que el sujeto de hecho puede llegar a existir como sujeto de derecho (Postulado de la educabilidad filosófica). Por tanto, no por falta de confianza en el sujeto de derecho consideramos (en todos los sentidos del término) al sujeto de hecho. Debemos pensar en la verdadera dificultad de superar la contradicción entre la universalidad, tanto postulada como buscada, de la razón pensante del sujeto, que atribuye a todos los individuos la misma naturaleza racional, y la diferencia, psicológica, sociológica y cognitiva de los sujetos concretos, que enfatiza en la categoría del otro. Para nosotros, la universalidad no corresponde a un orden de una naturaleza. Es una perspectiva que se ofrece a la comunidad de sujetos pensantes, cuya guía didáctica, en el marco del aprendizaje escolar, abre la vía a la ética comunicativa del mejor argumento. Las vías pueden ser paradójicamente diversas, lo que lleva a la universalidad, en la medida en que resulta una conquista y un ajuste. Nunca hay demasiado apoyo didáctico para ayudar a algunos, precisamente porque todos tienen el mismo “derecho a la filosofía”.

conceptualizar, problematizar y argumentar nos parecen procesos que, aunque estrechamente vinculados, no pueden confundirse, pues no tienen la misma finalidad: la conceptualización desarrolla la definición de una noción, la problematización plantea una pregunta o un problema, y la argumentación sienta las bases para la convicción. Por tanto, pueden ser el punto de partida de ejercicios didácticos específicos. Sin embargo, forman un sistema dentro del acto de filosofar y, por ende, deben articularse entre sí. Por ello, los entrelazamos en tareas complejas (disertación, lectura de texto, etc.), sin limitarnos a estos ejercicios específicos.

2. ¿Por qué estos tres aspectos del acto de filosofar? ¿Esta “división” resulta relevante en su aplicación? ¿No existen otros?

—Al identificar elementos o variables dentro de una realidad global y compleja, toda modelización conserva un aspecto arbitrario que toca los límites epistemológicos del pensamiento analítico, incluso cuando trata de “sistematizarse”. Pero, en este caso, arbitrario no significa sin razón, pues existen elecciones en la construcción modelizante que tienen sus propios criterios de inteligibilidad o eficacia.

—Por ejemplo, inicialmente aislamos “cuestionar”, es decir, el enfoque filosófico mediante el cual se cuestiona, ya fuese mediante una pregunta, una afirmación, una verdad evidente o un prejuicio. Mientras que “problematizar” nos pareció que se centraba más específicamente en revisar esta pregunta para cuestionarla en sí misma y lograr una formulación más filosófica de un problema... Pero, tras reflexionar, este cuestionamiento inicial nos pareció el primer momento de la problematización, aquel que la inaugura al poner en duda una certeza (lo denominamos el paradigma de la problemática), e inicia el proceso filosófico. Otros especialistas en didáctica podrían, quizás, con un marco diferente, construir un modelo más didácticamente pertinente. Este es el interés de una investigación compartida colectivamente.

3. Ahora, ¿en qué consiste cada uno de estos procesos? ¿Resulta pertinente su análisis? Aquí surgen dos subpreguntas:

a) ¿Son estos procesos **específicamente filosóficos**?

—Porque se conceptualiza, problematiza y argumenta en muchas otras asignaturas escolares. ¿No podrían ser estos saber-hacer unas operaciones intelectuales interdisciplinarias? Este es un punto difícil de resolver actualmente, ya que el concepto de capacidad transversal se discute entre pedagogos y especialistas en didáctica; estos últimos tienden a sostener que la verdadera competencia solo existe en relación con un contenido disciplinar específico. Un aporte importante podría provenir de la discusión entre los propios especialistas en didáctica: por ello hemos lanzado en el IUFM de Montpellier una investigación sobre “Didactique de la philosophie et didactique du français”, para estudiar en particular las continuidades y las posibles rupturas entre la capacidad de argumentar en estos dos campos disciplinares.

—En nuestra tesis planteamos la hipótesis respecto a que cada proceso tiene un aspecto específicamente filosófico, que tratamos de caracterizar: por ejemplo, la problematización como paso obligatorio en la filosofía del proceso de conceptualización; el carácter de la audiencia universal o el tipo de jerarquización axiológica de los argumentos incluidos en la argumentación filosófica.... Pero los puentes didácticos de estas capacidades con otras disciplinas siguen abiertos para nosotros y nos proponemos explorarlos.

b) ¿Cómo **definir cada uno de estos procesos**?

—Buscar una definición puramente filosófica nos pareció un callejón sin salida, ya que los filósofos siempre han discrepado sobre esta definición: entre la dialéctica ascendente de Platón hacia las ideas, la determinación aristotélica del concepto a través de la comprensión y la extensión, el alcance de Descartes relacionado con unas ideas claras y distintas, la configuración conceptual de los fenómenos mediante los conceptos de comprensión de la **Analítica Trascendental** de Kant, la construcción de Bachelard a través de errores rectificados, etc., apenas hay puntos en común.

—Por tanto, hemos intentado una **definición didáctica**, en el sentido de inteligibilidad operativa que ya le dimos. Así, la conceptualización nos parece posible para los alumnos a través de varias vías: el enfoque de la hermenéutica lingüística, que va de la noción como **palabra** a su(s) significado(s) conceptual(es); el enfoque predicativo, que va de la noción como **idea** a los atributos de su concepto; el enfoque extensivo, que va de los **campos** de aplicación de la noción a su función de inteligibilidad de la **realidad**; y el enfoque representativo y conflictual, que va de la noción a una concepción filosófica mediante el cuestionamiento sociocognitivo de su **opinión** inicial. En esta forma, nuestra hipótesis indica que los alumnos pueden encontrar puntos de referencia para su proceso de aprendizaje y los docentes vías para realizar unos ejercicios.

—Entonces, podría preguntarse si un enfoque didáctico de un proceso de pensamiento aún tiene un sentido en filosofía cuando este no es intrínsecamente filosófico, la única garantía para que, en verdad, la conceptualización filosófica se llevase a cabo. Y por esto ciertos enfoques filosóficos de los procesos de pensamiento nos parecen didácticamente pertinentes como, por ejemplo, la duda metodológica cartesiana para el paradigma de lo problemático o la argumentación cuestionadora. Sin embargo, la pregunta persiste con respecto al alumno: ¿en qué condiciones se trabajará en la comprensión lingüística de los sentidos de una palabra, en qué condiciones se definirá predicativamente un concepto, en qué condiciones se explorará la comprensión de los sentidos de una noción mediante la ampliación de sus campos de aplicación, y en qué condiciones el cuestionamiento de la representación espontánea de una idea dará lugar a un proceso de genuina conceptualización filosófica? Debe haber una verdadera indagación filosófica sobre el sentido, la hermenéutica, y la interrelación y problematización de esta noción con otras.

—Pero nunca tendremos la certeza *a priori* respecto a que la clarificación del sentido no fuese solo lingüística, y no conceptual, ni respecto a que el cuestionamiento condujera automáticamente a una concepción filosófica. La única condición radica en que el aprendiz-filósofo emprendiera el proceso por sí mismo; nadie puede hacerlo en su lugar, pues debe hacerlo por sí mismo para acceder a la autonomía de su pensamiento. Ningún dispositivo didáctico, por sofisticado que fuera, puede servir como detonante automático de la reflexión. Pero al menos —y esto precisamente lleva a que esta investigación resultase tan valiosa— habrá proporcionado un trampolín, mostrado el objetivo. Sin duda, algunas personas lo necesitan.

4. Otro punto fundamental: **¿Cuál es la articulación entre estos tres procesos de pensamiento?**

Cada proceso se vincula indisolublemente a los otros dos, y de la originalidad y la fuerza de esta articulación surgen la unidad, la coherencia y la complejidad de un enfoque filosófico. El marco sistémico parece ser actualmente el más eficaz para modelizarlo. De hecho, no se puede conceptualizar una noción sin cuestionar el fundamento de su concepto, es decir, sin problematizar su representación mediante una indagación razonada. Asimismo, no se puede problematizar un asunto sin relacionar la conceptualización de sus términos y formular múltiples tesis para argumentar. Por último, no se puede argumentar rigurosamente sin definir los conceptos utilizados o situarse en relación con las posibles alternativas para la solución de un problema.

—De ahí el interés de la esquematización triangular, en la que cada vértice se conecta con los otros dos. Sin embargo, esta representación resulta demasiado estática. Cada proceso es un **objetivo-núcleo** del acto de filosofar, que debe trabajarse en sí mismo mediante ejercicios específicos, y a la vez una **herramienta** para los otros dos: por tanto, la argumentación es el soporte de la duda problematizadora, pero también lo es para la conceptualización que resuelve el problema planteado al cuestionar la representación inicial de una noción. Y esta articulación debe trabajarse en tareas complejas (por ejemplo, disertación, lectura de texto) para aprender a filosofar, no mediante una combinatoria de mecanismos de pensamiento, sino a través del sentido filosófico que la unidad de un pensamiento pensante le otorga a la totalidad de sus momentos y finalidades. Corresponde a los especialistas en didáctica afinar el modelo para que diese cuenta mejor sobre la riqueza y el dinamismo del pensamiento.

5. También se podría preguntar por qué nuestro modelo didáctico del acto de filosofar gira en torno a operaciones intelectuales que se presentan como “una metodología del pensamiento filosófico” y pasa por alto las formas de ser o los contenidos doctrinales. **¿Por qué privilegiar el “saber pensar” sobre el “saber vivir/morir/transformar el mundo” o el “saber filosófico”?**

—Hemos definido el concepto de **objetivo-núcleo** como un compromiso dinámico entre lo que se **debe** aprender de la disciplina, ya que eso es lo básico, y lo que el aprendiz-filósofo **puede** asimilar dadas sus potencialidades como alumno. Esta referencia a la accesibilidad implica que un objetivo-núcleo solo tiene contenido en relación con un nivel de exigencia determinado: por ejemplo, conceptualizar una noción no puede significar lo mismo para un principiante que para un docente de filosofía que se prepara para la oposición. No deben confundirse la iniciación y el perfeccionamiento.

a) Nos parece que el primer objetivo-núcleo es la **actitud ante la vida —el saber-ser o devenir filósofo**. Aquí el filósofo aparece no tanto como un maestro del pensamiento que como un maestro-de-la-acción, por ejemplo, en su forma de comportarse con sabiduría o en su deseo de transformar el mundo. Y resulta cierto que, al aprender sobre la discusión filosófica en el aula, el alumno debe adquirir ciertas actitudes de tipo ético: la escucha del otro, el respeto a su palabra y el control sobre sus propios impulsos. Pero observemos que estas actitudes se ordenan en relación con el aprendizaje del pensamiento. No se trata de aprender, de forma integral y directa, cómo vivir una vida sabia o ser un activista... Esta situación resulta de la ruptura, en cierta tradición occidental, entre el pensamiento y la acción, y sobre todo de la institucionalización en la École de la République de un neutralismo laico, donde, si bien

parece necesario socializar al niño para integrarlo en una democracia, también es necesario preservar la privacidad de sus decisiones de vida de alumno como persona. Como filósofo, en verdad se puede cuestionar esta ideología institucional que nos impone como funcionarios. Sin embargo, no hemos profundizado este objetivo central a fondo en nuestro trabajo, debido a que la legitimidad de tal o cual saber-ser filosófico no es un asunto de consenso entre los propios filósofos.

- De hecho, en nuestro intento de desarrollo didáctico, nos guiamos por la búsqueda de un cierto consenso sobre el objeto de la disciplina a enseñar. Este consenso no es un hecho, sino debe construirse mediante la verificación mutua entre pares y, en el caso de la filosofía, nunca puede ser un dogma.

b) Por ello no profundizamos en lo que podría ser un segundo objetivo-núcleo: **el conocimiento de las doctrinas filosóficas**, objetivo de **saber**, y ya no de saber-ser. En verdad, bajo la diversidad de sus formas históricas, el concepto de doctrina filosófica subsume la unidad de lo que Kant denomina la idea de la filosofía, es decir, un conjunto racional de preguntas y respuestas. Pero esta idea solo es posible, y en realidad despliega el consenso elusivo de una multiplicidad divergente. Por ello no se puede enseñar una sola filosofía (la de una convicción íntima), pues todas reivindican la misma legitimidad, aunque cada persona pensara que no todas tienen el mismo valor. (Lo cual, además, nos pone filosóficamente de acuerdo con el principio político del secularismo). Los filósofos nos enseñan no tanto qué **se debe** pensar como la **forma** en que se **podría** pensar (lo que nos remite más al método para pensar eficazmente que al contenido).

- De hecho, resulta muy posible conocer una doctrina a nivel de la historia de las ideas sin necesariamente dedicarse a la filosofía. En este caso, Kant afirmó que, aunque existiera un conocimiento objetivamente racional, subjetivamente solo existe un conocimiento histórico. O sea, la doctrina se conoce sin pensarla. Pero una doctrina solo resulta filosóficamente enriquecedora si se replantea y, por ello, no se aprende la filosofía, sino a filosofar.

c) Por tanto, el tercer objetivo-núcleo nos parece central, ya que no concierne a la filosofía como producto, sino como **proceso** de pensamiento. Filosofar es un **saber-hacer intelectual**, una forma de pensar, y este aprendizaje sobre el acto de filosofar nos parece el objetivo común de los docentes de filosofía, la base de una didáctica.

6. Pero al presentar didácticamente al acto de filosofar como un proceso de pensamiento, ¿no corremos el riesgo de **separar artificialmente el método de pensamiento de su contenido**? Debemos ser claros en este punto: la reflexión filosófica nunca gira en círculos, sino que siempre tiene un OBJETO. La relación con el mundo, con los demás, consigo mismo, el ser, el valor, el sentido: cada filósofo los define con su propio lenguaje, pero en todos los casos se trata de asuntos fundamentales. Y es precisamente al confrontar estos problemas, cuyas implicaciones conciernen a todo ser humano, donde reside el **deseo de filosofar**. Por tanto, en el acto mismo de la reflexión, no se puede separar la forma del pensamiento. Siempre se conceptualiza una noción dada, se problematiza un asunto determinado, se argumenta una tesis determinada o se cuestiona una supuesta certeza dada. Precisamente por ello, sea cual fuese la noción o la pregunta enfocada, la exigencia filosófica de conceptualizar, problematizar y argumentar sigue siendo la piedra angular de la reflexión en acto. Por ende, se debe

aclarar esta exigencia en términos de las competencias requeridas y, así, proporcionar a los alumnos pautas para llevar a cabo estos procesos.

- De ahí el valor de una modelización didáctica para pensar este aprendizaje filosófico en el marco de una enseñanza. Además, esta modelización siempre existe, aunque solo fuera como una pedagogía implícita en una práctica escolar determinada. Por tanto, la lógica expositiva presupone una concepción de la visión de la evidencia provocada por un orden de razones, etc. Si nuestra modelización se centra más en los enfoques intelectuales que en el campo de la reflexión, no es para separar el pensamiento de su objeto, lo que sería una interpretación filosófica errónea, sino porque nos parecen transversales a los diferentes campos implicados (epistemología, ética, etc.).

¿HACIA UNA DIDÁCTICA DEL APRENDIZAJE FILOSOFICO? UN RETO AL PENSAMIENTO COMPLEJO

- Aprender a filosofar, por ser un DESEO de saber y LIBERTAD ESPIRITUAL (expresiones deliberadamente elegidas con diversas connotaciones), trasciende los intentos de racionalización, los modelos teóricos y los marcos didácticos que tratan de explicitarlo o sustentarlo. Asimismo, si bien depende políticamente de la institución educativa, la trasciende mediante su finalidad crítica. Y, sin embargo, no existiría, como una práctica organizada generalizada, sin su institucionalización en las escuelas. Y precisamente en la medida en que la filosofía es una disciplina de enseñanza que, como tal, y al igual que otras disciplinas, debe didactizarse.

- La experiencia de ciertas clases lo atestigua, las teorías actuales del aprendizaje parten de este supuesto, toda teoría constructivista del conocimiento lo presupone: no basta que el pensamiento del docente apareciera para que llevara al alumno a pensar, no basta solo con el **saber** disciplinar para **saber-enseñar** y menos aún para **saber-callar-aprender**. El **saber-filosofar** del docente, si bien fundamental, no siempre basta para **saber-hacer aprender-a filosofar** a los alumnos. En el imaginario popular, el concurso para plazas docentes en las escuelas secundarias francesas (oposición) es simplemente un pasaporte para despertar el deseo y la capacidad de filosofar en un joven de las afueras.

Hoy en día, un docente de filosofía no es simplemente alguien que filosofa, sino alguien —y esto no resulta necesariamente sinónimo— que debe saber llevar a que otros aprendieran a filosofar. Es una profesión. Para devenir un verdadero **profesional del aprendizaje del acto de filosofar**, es necesario clarificar las competencias necesarias, lo que implica enfocar con valentía y lucidez el problema de un **referente de formación**. En primer lugar, esto implica la capacidad de filosofar por sí mismo, es decir, el dominio del objeto de enseñanza: seamos modestos en este punto, pues ¿se puede llegar a dominar verdaderamente el saber filosófico, que se describe con mayor precisión como el deseo de saber y la idea de la filosofía? (Pero aquí no cerramos la discusión entre Kant y Hegel...) Este referente debe tener también, y asimismo importante, **un aspecto pedagógico y didáctico**, ya que, en muchos casos, filosofar por sí mismo no basta para llevar a que los alumnos filosofaran. Por tanto, existen elementos específicamente pedagógicos y didácticos en el saber-hacer que aprendieran a filosofar. Desde nuestra perspectiva, esto justifica **teóricamente** la existencia de una

evaluación **profesional** (cuyo lugar y modalidades dentro del currículo deben debatirse posteriormente).

- Entonces, aportar a la constitución de la enseñanza filosófica en la didáctica del aprendizaje del acto de filosofar deviene un objetivo. Una labor ambiciosa para finales de este siglo y para Europa. Se trata de un doble desafío:

1. **Un desafío ético y político:** ¿logrará la filosofía democratizar su enseñanza? Por primera vez en la historia de la enseñanza filosófica, se convoca a un casi grupo etario, y ya no a una élite socialmente seleccionada, a aprender a filosofar. ¿Este “derecho a la filosofía” en una República crítica, en la que el Sistema escolar prevé explícitamente un lugar en sus programas para (casi) todos, que perfila el horizonte posible de una **demosofía** (se puede medir la distancia recorrida desde Platón) y postula como idea reguladora “la educabilidad filosófica de todos”, encontrará los medios para que se ejerciera realmente, y no solo formalmente? ¿Puede Francia ofrecer al resto de Europa un ejemplo de aprendizaje del acto de filosofar generalizado? Una posible respuesta⁴ a estos desafíos podría ser este enfoque didáctico, en que el docente de filosofía mediatiza la relación del alumno con el acto de filosofar mediante la comprensión de unas situaciones que propician este aprendizaje.

2. **Un desafío intelectual:** ¿es posible una discusión exigente, pero serena, entre las Ciencias de la Educación y la enseñanza filosófica? Por nuestra parte, nos hemos arriesgado a este diálogo, que ha resultado heurístico. Mientras las investigaciones de las primeras les parecieran escandalosas a las segundas, y la argumentación de la segunda científica y praxeológicamente obsoletas a las primeras, poco se va a avanzar. Para superar esta aporía, creemos que es necesario inventar una nueva figura, ya existente en otras disciplinas: el **especialista en didáctica de la filosofía**. Esta figura sería no tanto un bastardo o un monstruo híbrido como un mediador vigilante: atento a todo lo que proviniera del otro lado, es decir, abierto a lo otro de la filosofía, pero exigente en cuanto a la especificidad de su campo, riguroso sobre las apropiaciones críticas. Hoy en día, el término “especialista en didáctica” no intimida tanto a los filósofos como el de “pedagogo”: se trata de reenfocar la disciplina. Pero ¿seguirá siendo la expresión pleonástica, en el sentido de que el especialista en didáctica de la filosofía

⁴ No somos tan ingenuos como para creer que el desarrollo de una pedagogía para aprender a filosofar podría, por sí solo, resolver la crisis de la enseñanza de la filosofía. Además de que ningún enfoque didáctico puede garantizar automáticamente el deseo de filosofar, cuyo compromiso corresponde únicamente al aprendiz-filósofo, se oculta la queja subyacente derivada de la creciente carga de trabajo de los docentes de filosofía, sobre todo en cuanto al número de clases y de alumnos, en particular en las disciplinas técnicas, lo que contribuye considerablemente al malestar. Más allá de la especificidad disciplinaria de la crisis, también se encuentra su raíz en los desafíos que enfrenta la escuela secundaria contemporánea como institución, claramente demostrados por la sociología del alumnado de secundaria de R. Ballion y F. Dubet. De ahí la responsabilidad del Ministerio en relación con la vida escolar, la reforma curricular, las modalidades de evaluación y la formación profesional del profesorado... Por último, está la relación crucial, en todos los sentidos, de la filosofía con una sociedad dominada por los paradigmas economicista y tecnocientífico.

Por tanto, debemos relativizar el alcance de la investigación didáctica en relación con el malestar social en torno a la filosofía y su enseñanza. Pero si esta investigación pudiera abrir camino a un aporte, por modesto que fuera, al aspecto específicamente pedagógico de esta crisis, se generarían nuevos puntos de referencia para el profesorado desorientado y un apoyo oportuno para el alumnado con dificultades filosóficas. Esto no carecería de valor. Y en este marco hemos comenzado a trabajar.

sería un especialista en didáctica porque la filosofía es en sí misma didáctica? En cuyo caso, lo didáctico nada aportaría a la filosofía, el docente se reduciría a filósofo: por tanto, ya no hay una trashumancia en un campo *a priori* tan cerrado. ¿O podría ser ese hasta ahora improbable lugar de encuentro y de pensamiento, entre una ciencia que, en virtud de sus dimensiones axiológicas y praxeológicas, renunciaría a querer expulsar a la filosofía, y una filosofía que, al devenir enseñanza, ya no puede situarse autárquicamente en su punto de vista metadisciplinar, ya que se privaría de las riquezas del pensamiento complejo, que solo vive a través de la interdisciplinariedad?

INDICACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Se puede encontrar una bibliografía completa en nuestra tesis o en el libro publicado por el CNDP. Sin embargo, cabe destacar que:

Se pueden encontrar análisis críticos del GREPH, por ejemplo, en: **Qui a peur de la philosophie?** Champs-Flammarion, 1977.

Rollin, F. (1982). – **L'éveil philosophique, apprendre à philosopher**, UNAPEC, 277, rue Saint-Jacques, 75005 París.

Véanse los interesantes trabajos publicados en los Nos. de feb. 85, pp. 74-55, dic. 85, pp. 49-50, jun. 1986, pp. 33-41 y abr. 87, pp. 86-87 de la **Revue de l'Enseignement philosophique** sobre los criterios de evaluación de la disertación.

Cossutta, F. (1989). – **Éléments pour la lecture des textes philosophiques**, París, Bordas.

Dossier Évaluation (1989). - publicado, alrededor de C. Vincent (Lycée Rive Gauche, av. Baylet, 31081 Toulouse Cedex), por el Groupe recherche-formation de la MAFPEN, de Toulouse.

Baranger, P. (1992). - Doctorado, **Pédagogie des conceptions**, Université de Nancy II.

La investigación actual del INRP sobre la señora Raffin. Y los artículos de los **Cahiers philosophiques** (INRP).*

* Michel Tozzi. Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*. No. 103 (abr.-jun., 1993): 19-31. Disponible en: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1294

LA DISCUSIÓN SOBRE UNA “DIDACTIZACIÓN” DEL APRENDIZAJE DEL ACTO DE FILOSOFAR

1. En la educación secundaria francesa, la filosofía no es tanto una disciplina de investigación (como en la universidad) o un estilo de vida (como en la Antigüedad) como una disciplina escolar, que da lugar a la enseñanza y al aprendizaje. En esta situación institucional surge, como en otras disciplinas, el tema didáctico: ¿por qué y cómo enseñar y aprender filosofía como una materia escolar?

2. Sin embargo, en el “campo filosófico” (en el sentido de Pierre Bourdieu), entendido como el juego de influencias y relaciones de poder entre instituciones filosóficas (por ejemplo, la inspección), asociaciones corporativas (por ejemplo, la Association des professeurs de philosophie de l’enseignement public (Appep) y la Association pour la Création d’Instituts de Recherche sur l’Enseignement de la Philosophie (Acireph)), personalidades (por ejemplo, universitarios, docentes de secundaria), esta pregunta resulta controvertida. Hasta tal punto que se puede referir a una “pregunta sobre didáctica de la filosofía”. Esta pregunta se evidencia en los profundos desacuerdos dentro de la profesión respecto a la definición de didáctica de la filosofía (relacionada con la definición de filosofía y del acto de filosofar), sus condiciones de posibilidad, sus presupuestos, sus fines, sus objetivos y sus métodos. Los puntos de vista divergentes resultan legítimos y fructíferos en filosofía, pero, en este campo, a menudo adquieren un tono polémico. Se puede esbozar una hipótesis: se trataría del núcleo de la identidad de la enseñanza profesional de la filosofía, aquello que, en el imaginario del cuerpo, remite al ideal de un maestro pensador, en referencia-reverencia magistral a la Historia de la Filosofía.

3. A través de sus programas y de sus instrucciones, la institución francesa ha decidido eficazmente sobre una serie de asuntos y ha respondido: por ejemplo, la filosofía merece enseñarse en la escuela secundaria; es parte de un proyecto republicano y de una sociedad democrática con un carácter laico; tiene como doble finalidad el desarrollo del juicio crítico y la adquisición de una cultura filosófica; se plantea solo como asignatura de último año, con dos temas de ensayo y uno de texto a modo de prueba; con un programa de nociones y una lista de autores; en los programas de bachillerato general y tecnológico, pero no en los profesionales; con un número de horas semanales variable según las series, con esos coeficientes; se reconoce oficialmente la libertad pedagógica y filosófica del docente, etc. Según Jean-Louis Martinand, estas decisiones se derivan de una “didáctica normativa y prescriptiva”:¹ prescriptiva, pues enuncia oficialmente el “saber escolar” que “debe enseñarse”; normativa, ya que define “el currículo”, es decir, lo que debe desarrollarse en clase. Estas decisiones son las que se critican. Y porque puede haber otras,² como lo atestigua

¹ Jean-Louis Martinand, «Didactique», in *Dictionnaire de l’éducation et de la formation*, París, Nathan, 1994, p. 254.

² Michel Tozzi, «Relativiser notre prétention à l’universel», *Cahiers pédagogiques*, No. 378, nov. 1999.

la didactización de la filosofía en otras épocas o en otros países, dan lugar a propuestas alternativas, en las que se incluyen los trabajos que hemos llevado a cabo durante más de 25 años. Este capítulo pretende, pues, enfocar el tema de la didactización del aprendizaje del acto de filosofar en el sistema educativo francés, analizar los desafíos planteados, identificar los principales temas planteados y las controversias, los puntos que se discuten, las alternativas.

Algunos temas planteados

4. En efecto, son posibles otras opciones en la propia organización de la enseñanza de la filosofía con respecto a las opciones francesas: nada de filosofía en la secundaria (Estados Unidos), o filosofía a partir del segundo año (Burkina Faso), y no filosofía solo en el último año; aprender a nombrar y priorizar los valores para tomar decisiones éticas (curso de filosofía en Bélgica),³ o difundir el patrimonio de la historia de las ideas (Italia),⁴ y no básicamente aprender a pensar por sí mismo. Ejercicios diferentes a los practicados en Francia: un ensayo (Curso 1 de universidad, en Quebec), y no una disertación; un estudio de texto de una obra del programa del examen, y no un texto cuyo autor no se supone necesariamente conocer; un programa de problemas, y no de nociones; un enfoque por competencias (Mali), y no de contenido puramente nocional; un programa de obras, y no de autores; un docente con dos asignaturas (por ejemplo, historia y filosofía, en Italia), y no una sola; un docente ideológicamente determinado, por ejemplo marxista (ex URSS), y no libre en sus elecciones filosóficas; reclutado a partir de un simple examen (Bélgica), o por concurso.

5. Por tanto, las decisiones tomadas dan lugar a unas discusiones: ¿la institucionalización de la filosofía no arruina su carácter subversivo? ¿Debería iniciarse en la secundaria o la primaria, o esperar hasta “la madurez”, y en función de “culminar los estudios secundarios” en el último año? ¿Se la debe suprimir de las series tecnológicas, donde a algunos parece imposible, o, por el contrario, se la debe extender democráticamente a las series profesionales, como se pedía, en 1999, en la encuesta de Philippe Meirieu sobre los institutos y como lo atestigua la experiencia presentada en este libro? ¿Se debe aprender solo a pensar, o también a vivir? ¿Se debe “aprender filosofía”⁵ según la fórmula de Hegel, o “aprender a filosofar”,⁶ como lo proponía Kant? ¿Se debe tener un programa específico de problemas (ACIREPH) o un programa más general de nociones (APPEP)? ¿La disertación es un “componente básico de la enseñanza filosófica?” (Alain Renaut)⁷ o ¿se deberían proponer diversos ejercicios de

³ Véase Jean-Paul Martín, Chapitre 9. Le cas de la Belgique, en: Bruno Poucet y Patrick Rayou (dirs.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Burdeos: Presses Universitaires de Bordeaux, 2016.

⁴ Véase Gérard Malkassian, Chapitre 8. Le cas de l'Italie, en: Poucet y Rayou, *Enseignement et pratiques de la philosophie*, Op. cit.

* Se refiere al libro *Enseignement et pratiques de la philosophie*.

⁵ Wilhelm Hegel, *Phénoménologie de l'esprit*, prefacio, J. Hyppolite (trad.), París, Aubier, 1976, t. 1, p. 57-58.

⁶ Emmanuel Kant, *Annonce du programme des leçons de M. E. Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, Michel Fichant (trad.), Vrin, 1966 [1766], p. 68-69.

⁷ Luc Ferry y Alain Renaut, *Philosopher à 18 ans. Faut-il réformer l'enseignement de la philosophie?*, París, Grasset, 1999.

escritura (disertación, aforismo, ensayo, diálogo, etc.)? ¿Esta enseñanza se basa principalmente en la escritura o se prioriza la discusión oral?⁸ ¿Los cursos deben basarse exclusivamente en conferencias o incorporar también métodos de aprendizaje activo? ¿Debería el currículo incluir temas de actualidad o centrarse en temas clásicos y atemporales? Y, en la perspectiva de los programas actuales: ¿con esta o aquella noción (¿Dios en el programa en una República laica?); con “referentes conceptuales” o no, con esta o aquella formulación de los temas de los exámenes, con una evolución o no de las pruebas en las series tecnológicas, etc.?

6. La cantidad de temas controversiales es infinita, con divisiones que oponen y cruzan instituciones, asociaciones, sindicatos y profesionales. Resulta claro que una vez que se produce una didactización institucional, por ser histórica, susceptible de evoluciones debidas a la historia de un sistema educativo y de la disciplina dentro de ese sistema, a las relaciones de poder entre concepciones diferentes y grupos opuestos, estabilizados provisionalmente en la institución, hay algo de relativo en ella (prueba: la didactización se lleva a cabo de forma distinta en otros lugares y antes), a menos que se esencializara, deshistorizara y mitificara esa enseñanza. Cada uno busca “el mejor” argumento (Jürgen Habermas)⁹ para legitimar su posición y prevalecer en la discusión.

7. Esta discusión resulta saludable en una democracia, que legitima la pluralidad de puntos de vista y establece un “espacio público de discusión”. Resulta filosóficamente saludable, mediante la confrontación de visiones de la filosofía, su enseñanza y su aprendizaje, al reivindicar cada una la legitimidad de su argumento. En gran medida, el resultado de la discusión es indecible, dada la distancia entre algunas posturas, lo que en ningún caso invalida el valor de continuarla, lo que, de hecho, lleva a avances en la institucionalización de la filosofía.

8. Por ejemplo, algunos creen que, en sí misma, la filosofía es su propia pedagogía o didáctica (Jacques Muglioni,¹⁰ ex decano de la Inspection générale de philosophie), y que cualquier didactización resultaría ya redundante, ya una traición a su especificidad; el despliegue de un pensamiento en clase a través del discurso del docente o de textos filosóficos bastaría para acompañar el aprendizaje de la filosofía por parte de los alumnos. Otros creen que no basta simplemente con pensar frente a los estudiantes para que piensen por sí mismos, y que la mediación resulta necesaria, lo que da paso al proceso de didactización. Pero algunos creen que esto debe hacerse por medios puramente filosóficos, mediante la autorreferencia, como Jacqueline Russ,¹¹ quien toma como modelo la claridad cartesiana. Otros creen que es necesario analizar y tomar en cuenta las dificultades del alumno, como en los trabajos del equipo de Françoise Raffin¹² en el INRP, pero sin poner en tela de juicio el modelo dominante de enseñanza de la filosofía. Por último, otros —y me incluyo—, arguyen que la didactización de la filosofía,

⁸ Michel Tozzi, *L'oral argumentatif en philosophie*, Montpellier, CRDP, 1999.

⁹ Jürgen Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel* [t. 1], *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, J.-M. Ferry (trad.), París, Fayard, 1981 y 1987.

¹⁰ Gérard Guest, «La présupposition philosophique» in Jacques Muglioni, *Philosophie, École, même combat*, París, PUF, 1984.

¹¹ Jacqueline Russ, *Les méthodes en philosophie*, París, Armand Colin, 1992.

¹² Françoise Raffin (coord.), *La dissertation philosophique. La didactique à l'œuvre*, pref. Dina Dreyfus, París, INRP/CNDP, Hachette éducation, 1994.

en particular la de aprender a filosofar, debe enriquecerse al integrar investigaciones sobre el aprendizaje. Por tanto, este capítulo propone una nueva didactización.

¿Hacia una nueva didactización?

9. De hecho, otro tipo de didactización nos parece capaz de reducir las dificultades que plantean las prácticas docentes diseñadas para una élite, mientras que ahora la educación de masas es la norma, como se destaca en el primer capítulo de este libro. Esto implica ubicarse en una lógica orientada al aprendizaje, no solo a la enseñanza.

10. De ahí nuestro punto de vista como “didacticista de la filosofía”, que intenta contribuir a una “didactización del aprendizaje del acto de filosofar”, al apoyarse, en particular, en los logros de las ciencias de la educación (por ejemplo, teorías sobre el aprendizaje, conceptos de transposición didáctica, matriz disciplinaria, situación problema, representación, conflicto sociocognitivo). Las controversias se centran, pues, en la legitimidad de una didáctica de la filosofía que no fuese exclusivamente autorreferencial (“La filosofía es en sí misma su propia pedagogía”), en la pertinencia de las ciencias de la educación para nutrir la enseñanza de la filosofía (frente a: «¿Qué necesidad hay de teorías del aprendizaje cuando le corresponde al docente transmitir y al alumno elevarse, como su nombre lo indica, al discurso del maestro?»); en el préstamo de conceptos de otras didácticas (frente a: “¿No tiene la filosofía sus propias filosofías de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje?”). Aquí se observa como opera la tensión histórica que se desarrolla entre la filosofía y el surgimiento de las ciencias humanas y sociales en el siglo XX, en que la primera a menudo percibe a las segundas como antagonistas (por ejemplo, juzgaron a Pierre Bourdieu como un “filósofo traidor”). Mientras tanto, creemos que la didáctica de la filosofía puede, e incluso debe, beneficiarse fructíferamente de su otro, como la filosofía siempre lo ha hecho a lo largo de su historia.

11. Como acabamos de señalar, resulta útil establecer un balance de las discusiones, los problemas planteados y las respuestas contradictorias con sus argumentos. Esto podría constituir un programa de investigación en didáctica de la filosofía —por ejemplo, una tesis—, que podría consistir en enumerar de forma más exhaustiva las preguntas planteadas y las posiciones presentadas, con sus argumentos precisos.

Aporte a una didáctica del aprendizaje del acto de filosofar

12. Hemos partido de la constatación ampliamente aceptada sobre la crisis actual en la enseñanza de la filosofía: por parte de los actores, estudiantes inicialmente motivados a estudiar su disciplina, pero rápidamente confrontados con dificultades, y quienes, como docentes, encuentran a algunos alumnos desinteresados en sus cursos y algo incapaces de producir un trabajo filosóficamente sólido; alumnos que a menudo inicialmente los atrae la disciplina, pero rápido los desaniman cursos, textos o pruebas difíciles, y los desaniman las bajas calificaciones obtenidas.¹³ Desde una perspectiva

¹³ Aquí nos referiremos al Capítulo 2 de *Enseignement et pratiques de la philosophie*, donde Patrick Rayou enfoca específicamente estas dificultades.

institucional, si bien existen buenas clases y alumnos perseverantes, la media de calificaciones es muy baja en el bachillerato, y su asignación se considera arbitraria por las investigaciones en docimología, que ponen en duda la utilidad y los resultados de esta disciplina... Los últimos informes de la Inspection Générale son elocuentes en este punto, sobre todo para las series tecnológicas, pero también para las series literarias, cada vez más descuidadas...

13. Aunque existen algunas tesis en historia (como la de Bruno Poucet)¹⁴ y en sociología (Hervé Boillot)¹⁵ de la disciplina, hay muy pocas investigaciones en didáctica de la filosofía, del tipo de las del equipo de Françoise Raffin o del sector de filosofía del Groupe français pour une éducation nouvelle (GFEN), y prácticamente ninguna en los Departamentos universitarios de filosofía. Es preciso preguntarse por qué: ¿Por qué, en sí misma, la filosofía es su propia didáctica, en cuyo caso solo cuenta la formación filosófica? ¿Porque el descrédito de la pedagogía dentro de la profesión lleva al descrédito de la didáctica?¹⁶

14. Según Jean-Louis Martinand, hoy la didáctica se entiende como “el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista privilegiado de los contenidos”.¹⁷ Al constatar que la investigación francesa en didáctica de la filosofía era modesta, desde 1988 hasta ahora, primero en el último año de secundaria (1988-1998), luego más abajo y en la ciudad, hemos intentado aportar a una “didactización del aprendizaje del acto de filosofar”, al abrir un proyecto complejo: un “programa de investigación en didáctica de la filosofía”, que comprende al menos tres componentes, correspondientes a lo que Jean-Louis Martinand denomina “didáctica normativa y prescriptiva”, “didáctica práctica” y “didáctica crítica y prospectiva”. ¿En qué consiste este enfoque?

Sobre la didáctica normativa y prescriptiva

15. Este estudio examina los requisitos de la enseñanza filosófica para un docente de filosofía francés y sus alumnos. ¿Qué debe enseñarse y aprenderse reglamentariamente? Como dice Yves Chevallard,¹⁸ ¿cuáles son el “saber a enseñar” y las competencias esperadas? Y, en cuanto a los métodos, ¿cómo enseñar y aprender este contenido, adquirir estas competencias? ¿Qué se “prescribe” y estandariza exactamente en la filosofía como una asignatura escolar?

16. Para responder a estas preguntas, primero se debe analizar el programa y las instrucciones actuales, que detallan la materia y los métodos de enseñanza a utilizar. Esto implica poner en perspectiva los retos, los objetivos, los contenidos, los métodos,

¹⁴ Bruno Poucet. *Enseigner la philosophie: histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, pref. Claude Lelièvre, París, CNRS ed., 1999.

¹⁵ Hervé Boillot, *Enseigner la philosophie dans les lycées en France: un métier immuable? 1945-2003*, tesis doctoral en Ciencias Sociales, mención Sociología, dir. Françoise Piotet, Université Paris I Panthéon Sorbonne, 2012.

¹⁶ Michel Tozzi, «La didactique de la philosophie en France – 20 ans de recherche (1989-2009)», *Les Cahiers du Cerfee*, No. 26, Montpellier 3, 2009 y *Diotime*, No. 39, en. 2009.

¹⁷ Véase nota 1.

¹⁸ Yves Chevallard, *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 1985.

las pruebas y los criterios de evaluación del programa. Esto se aclara a través de los procedimientos y procesos de “fabricación institucional”, en particular en las comisiones designadas por el Ministro, pues allí se propondrán las orientaciones.

17. Es importante estudiar la composición de estas comisiones. La elección de sus miembros resulta muy estratégica, ya que es necesario tomar en cuenta a los principales interlocutores del sector: instituciones (Inspección, jurados de concurso, etc.), asociaciones de especialistas, etc., y compararlos con unas personas: ¿qué inspectores, generales y regionales, se elegirán, debido a que existen discusiones internas en la inspección? ¿Qué académicos (filósofos reconocidos en su disciplina, presidentes de jurados, etc.)? ¿Qué papel desempeñan los docentes (de preparatoria o de último año)? ¿Qué asociaciones (APPEP, que defiende el *statu quo*, y Acireph, que aboga por los cambios)? Un espacio para sindicatos y movimientos pedagógicos.

18. También es necesario aclarar los temas planteados en las discusiones, las posiciones presentes (ya diferentes con matices, ya contradictorias), sus argumentos, las dinámicas de poder y los compromisos en juego, pues esto aclara el sentido del programa propuesto.

19. El análisis de los manuales también resulta importante,¹⁹ pues es una didactización del programa por parte de profesionales reconocidos, un intermediario entre el programa y los practicantes que se inspiran en él. Desde nuestro punto de vista, en filosofía, se hacen mucho más para los colegas, e insuficientemente para los alumnos, en una especie de compromiso insatisfactorio.

20. Entre las formas de didactización de la filosofía en el ámbito occidental, el rodeo a través de la “didáctica comparada”²⁰ plantea también interrogantes sobre el carácter histórico, culturalmente arbitrario de la forma francesa, ya que existen unos “paradigmas organizadores” (Michel Develay)²¹ distintos. Así, hemos distinguido varios paradigmas: doctrinal y dogmático (filosofía oficial en la ex URSS), histórico y relativizador (historias de las ideas en Italia),²² problematizador y sin alusión a autores (filosofía para niños y adolescentes y Matthew Lipman),²³ praxeológico (deliberar éticamente para decidir y actuar, en la carrera de filosofía belga)...²⁴ En este sentido, el paradigma francés resulta una mezcla del paradigma problematizador (aprender a pensar...) y el paradigma histórico (... con apoyo en unos autores).

21. Asimismo, se analizará lo prescrito del “currículo oculto”.²⁵ Por ejemplo, si se reconoce oficialmente la libertad pedagógica del docente, algunos métodos se privilegian (la clase magistral como “lección” del maestro), mientras que otros se

¹⁹ Michel Tozzi, «Le manuel en philosophie, un compromis subtilement conservateur», *Cahiers pédagogiques*, No. 364, dic. 1998.

²⁰ Michel Tozzi, «Témoignages réflexif d'un chercheur et considérations épistémologiques», *Diotime*, No. 59, en. 2014.

²¹ Michel Develay (coord.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, París, ESF, 1995.

²² Aquí nos referiremos al Capítulo 8, de *Enseignement et pratiques de la philosophie*, dedicado a examinar el tema.

²³ Matthew Lipman, *Philosophy goes to school*, Filadelfia, Temple University Press, 1998; ibíd., “philosophy for children”, *Metaphilosophy*, 1976, No. 7, p. 17-39.

²⁴ En este trabajo, nos referiremos al Capítulo 9 de *Enseignement et pratiques de la philosophie*, que escribió Jean-Paul Martin.

²⁵ Henry Giroux y David Purpel, *The hidden curriculum*, Berkeley, Mc Cutchan Publishing, 1982.

privilegian menos o en absoluto se privilegian (la discusión, el trabajo en grupo, etc.). El “modelo de enseñanza” transmisivo prevalece en la norma institucional implícita, y el nivel teórico de los cursos por encima de su apropiación por los alumnos: de hecho, el habitus tradicional de la profesión, la modelación del “curso-lección” por los académicos, las pruebas de concurso, los criterios de reclutamiento, el tipo de formación impartida, los criterios de los evaluadores en clase determinan las prácticas profesionales...

La didáctica práctica

22. Las preguntas que plantea se centran más en la descripción de prácticas que en la prescripción. Se refieren a lo que realmente se enseña y aprende: el “saber enseñado” por los docentes y el “saber aprendido” por los alumnos. Esto implica una doble “transposición didáctica” (Yves Chevallard): el docente adapta el programa para preparar las clases, y el alumno adapta las lecciones o los textos de estudio del docente. ¿Qué dificultades se encuentran? ¿Cómo las enfocan los docentes y los alumnos? En resumen, se trata de analizar unas prácticas reales en el aula.

23. El material del análisis puede consistir en trazas de la actividad del docente (apuntes de clase, cuaderno de textos, etc.), o de los alumnos (trabajos entregados, etc.); o bien en la observación directa de la práctica del docente y de sus alumnos en el aula, por parte de un inspector, con la traza de sus informes, un par, un formador, un investigador; o bien, mediante una entrevista con el practicante, con fines ya de evaluación, ya de análisis en formación o en investigación (por ejemplo, una entrevista de explicitación según Pierre Vermersch, autoconfrontación simple o cruzada según Yves Clot, análisis *verbatim* de conferencias, etc.).

24. Así, se analizará, con utilización de los enfoques y herramientas de lo que se denomina “el análisis de las prácticas”:

- la autoprescripción del docente y los alumnos (la conformidad de su acción con la representación de lo que creen que deben hacer); la brecha entre las prescripciones del programa para el docente y las prescripciones del docente para los alumnos y sus autoprescripciones (por ejemplo, mala comprensión de las instrucciones por parte de los alumnos); entre las intenciones más o menos explícitas de los actores y sus acciones reales;
- el desfase entre “el trabajo prescrito” y el “trabajo real” (Yves Clot) de los actores, mediante la construcción de hipótesis para explicar este desfase;
- los “gestos profesionales” de los docentes de filosofía y los “gestos de estudio” (D. Bucheton) de los alumnos, el “estilo” (Yves Clot) de un docente en particular, su forma de encarnar un gesto particular. Esto implica establecer una tipología de estos gestos profesionales (por ejemplo, preparar una sesión de docencia, desarrollar un curso, (hacer) problematizar, conceptualizar o argumentar, (hacer) estudiar un texto o preparar una tarea, evaluar un trabajo, realizar una corrección grupal, etc.). Así, se puede analizar la problemática de la lectura filosófica de una

obra²⁶ y observar que los autores y obras seleccionados para la prueba oral resultan muy limitados en comparación con las posibilidades.²⁷

La didáctica crítica y prospectiva

25. Este tipo de didáctica se opone a las didácticas prescriptiva y descriptiva. Por un lado, critica la didáctica institucional, sus prescripciones y sus traducciones clásicas en el aula. Se trata no tanto de críticas marginales (por ejemplo, introducir o eliminar una noción o un autor del programa actual) como de críticas más fundamentales, incluso frontales: sobre los objetivos perseguidos (por ejemplo, ¿se debe situar a la filosofía en una perspectiva democrática, y en qué medida?); sobre la extensión del programa (¿demasiado ambicioso?); sobre sus contenidos (¿insuficientemente determinados?); sobre la falta de consideración de la entrada en el programa a través del tema de las competencias; sobre la subestimación de la importancia de lo oral (solo para el trabajo de recuperación en el examen) y de la discusión en clase (considerada demasiado cercana a la opinión y, por tanto, poco formativa, mientras que puede serlo en ciertas condiciones que hemos tratado de determinar didácticamente); sobre la excesiva dificultad de las pruebas en series tecnológicas; sobre el monopolio formativo de la disertación, mientras que se podría tener una diversidad de escritos filosóficos; sobre el modelo transmisivo dominante, y no suficientemente apropiativo de la disciplina, etc.

26. Por otro lado, la didáctica prospectiva formula propuestas, ya sean innovadoras dentro del marco institucional regulatorio, ya divergentes, alternativas.²⁸ Acompaña y analiza todas las prácticas que renuevan las “costumbres” de la enseñanza filosófica en el último año. Aquellas que se encuentran en diferentes grados de institucionalización: las aperturas institucionales, como las posibilidades de actividades filosóficas en proyectos de segundo y primer año desde 2011, que dan lugar sobre el terreno a nuevas prácticas disciplinares o interdisciplinares; los experimentos oficiales, seguidos de una inspección, pero no de una generalización a todas las clases, tal como la filosofía en los bachilleratos profesionales;²⁹ las innovaciones de campo en el último año, tales como los dispositivos experimentados por el GFEN, como unas formas diversificadas de escritura, el “coloquio de filósofos” o el “juicio filosófico”, que más o menos tolera la institución.

27. Pero, sobre todo, promueve unas innovaciones radicales (por ejemplo, las prácticas filosóficas en la escuela primaria o en los programas SEGPA en las escuelas medias), a veces fomentadas en ciertas escuelas normales o inspecciones de escuelas primarias; a veces, por el contrario, criticadas por la Inspección de Filosofía. A esto se puede añadir la experimentación de nuevas prácticas filosóficas en la ciudad, como los cafés filosóficos o la consulta filosófica, que implican procesos de didactización formales o informales. También, se puede establecer un balance de la investigación-acción en

²⁶ Michel Tozzi, «Problématique de la lecture philosophique d'une œuvre», *Diotime*, No. 3, oct. 1999.

²⁷ Michel Tozzi, «Auteurs et œuvres à l'oral de rattrapage», *Diotime*, No. 16, oct. 2002.

²⁸ Etienne Richard y Michel Tozzi, *La discussion en éducation et en formation*, París, L'Harmattan, 2004.

²⁹ Nos referiremos al Capítulo 10 de *Enseignement et pratiques de la philosophie*, que escribió Francis Foreaux sobre el experimento realizado en Reims.

filosofía, las formas renovadas de formación en las prácticas y la investigación universitaria (por ejemplo, las tesis sobre la filosofía con niños).

28. Por nuestra parte, hemos iniciado una “didáctica del aprendizaje del acto de filosofar”, basada en un modelo didáctico del filosofar (unos procesos de pensamiento articulados), un enfoque por competencias, nuevos ejercicios para aprender a filosofar, primero para los cursos de último año, luego para la escuela primaria y, por último, para algunas actividades en la ciudad.

29. Los resultados de estas investigaciones arrojan un cierto número de resultados que pueden definirse así: la definición de un modelo didáctico del acto de filosofar, inducido empíricamente en un seminario con una veintena de docentes de filosofía que corrigieron tesis de filosofía para el bachillerato (1988-1990): Filosofar es “articular, sobre preguntas y nociones fundamentales para la condición humana, en una relación comprometida con el sentido y la verdad, procesos de problematización de temas y nociones, conceptualización de nociones y distinciones conceptuales, y argumentación de tesis y objeciones”.

30. La puesta a punto de una lectura metódica filosófica, inspirada en particular en la didáctica del francés,³⁰ adaptada especialmente a los textos que problematizan, conceptualizan y argumentan (lo que puede orientar la elección de los textos a estudiar): leer filosóficamente un texto filosófico significa responder a una serie de preguntas, en el orden elegido (ruta individualizada de lectura), que permiten identificar procesos de pensamiento en el texto y ponerlos en práctica.

31. La experimentación, que ha retomado el GFEN y ampliado, de formas diversificadas de escritura filosófica, transposición didáctica de “géneros filosóficos” (F. Cossutta)³¹ utilizados por los mismos filósofos, como el aforismo, el ensayo, la carta, la entrevista, el diálogo con dos o tres interlocutores, el mito, etc.

32. La invención didáctica de la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), un dispositivo apoyado, por una parte, filosóficamente en las exigencias intelectuales del acto de filosofar y en una ética de la discusión, y, por la otra, en las exigencias democráticas de una discusión con funciones distribuidas y estandarizado por reglas, inspirada en la pedagogía institucional.

33. La didactización de la filosofía a niños y adolescentes, en Francia, inspirada en la Communauté de Recherche Philosophique (CRP), de Matthew Lipman, pero basada en nuestro modelo didáctico del acto de filosofar, que ha dado lugar a una docena de tesis basadas en corpus de discusiones en clase y a numerosos programas de formación en los que la DVDP se vive y, luego, se analiza.

34. La conceptualización del fenómeno del café filosófico, como una articulación en tensión de las necesidades sociales de filosofía, democracia y convivencia. La reseña, descripción y análisis de las hoy llamadas «Nouvelles Pratiques Philosophiques»³²

³⁰ Michel Tozzi, «Une recherche français-philo sur le texte argumentatif», *Le français dans tous ses états*, No. 25, CRDP Montpellier, 1994; «Apprendre à écrire philosophiquement», *Entre-vues*, No. 39-40, Bruselas, 1992.

³¹ François Cossutta, *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*, París, Bordas, 1989.

³² Michel Tozzi, «Petit dictionnaire sur l'apprentissage du philosophe en classe terminale et dans les nouvelles pratiques philosophiques», *Diotime*, No. 54, oct. 2012 ; id., *Nouvelles pratiques philosophiques – Répondre à une demande sociale et scolaire*, Chronique sociale, 2012.

(NPP) en la escuela y en la ciudad (como el café o el banquete filosófico, el cine filosófico, el senderismo filosófico, la consulta filosófica, etc.), que ha fomentado la Unesco y difundido en coloquios internacionales anuales.

Conclusión

35. El Estado francés ha “didactizado” la filosofía en la enseñanza secundaria a su modo, al elegir, entre una pluralidad de opciones posibles, un tipo, entre otros, de programas, objetivos, modalidades de enseñanza y examen. Una elección política (que ha ratificado un Ministro), siempre históricamente situada (hoy en día en una República), evolutiva (durante mucho tiempo no hubo un programa, en Francia, en el siglo XIX),³³ que a menudo dio lugar a intensas discusiones y recientemente, en la década de 2000, en torno a nuevos programas...

36. Esta didactización se ha cuestionado durante años; por ejemplo, en el pasado por el GREPH, que fundó Jacques Derrida en los años 1970; más recientemente, una asociación de profesores de filosofía (Acireph, desde 1998), grupos de docentes de filosofía, como la asociación Enseigner la philosophie autrement – (EPHA), movimientos pedagógicos (por ejemplo, el sector de filosofía del GFEN desde 1990) o investigadores en didáctica. Practicantes e investigadores elaboran nuevas propuestas de programas y han experimentado con prácticas prometedoras. En este contexto se sitúan los trabajos que presentamos.

37. La labor de “didactización de la filosofía” aún está en gran parte inexplorada. Se está perfilando el desarrollo de una “didáctica para aprender a filosofar”, que avanza principalmente en el ámbito de las nuevas prácticas filosóficas, especialmente en la escuela primaria. Debería seguir desarrollándose para el último año de secundaria... Es necesario desarrollar y ampliar un auténtico programa de investigación.*

³³ Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie: histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*, pref. Claude Lelièvre, París, CNRS ed., 1999.

* Michel Tozzi. La question d'une «didactisation» de l'apprentissage du philosophe, en: Bruno Poucet y Patrick Rayou (dirs.), *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Burdeos: Presses Universitaires de Bordeaux, 2016, p. 191-202. Disponible en: <https://books.openedition.org/pub/37932>

MICHEL TOZZI, UN MODELO DIDÁCTICO DEL ACTO DE FILOSOFAR

Quizás la mejor forma de introducir el tema fuese señalar un elemento inicial relativo al título de esta presentación, que no deja de ser importante, al que volveré luego. M. Tozzi no ha desarrollado un modelo de didáctica de la filosofía, sino un modelo de didáctica del acto de filosofar:

Si el objeto del aprendizaje de la filosofía no se refiere tanto a los saberes como a los problemas, las afirmaciones (o incluso las preguntas) que deben conocerse, sino las preguntas que deben plantearse, resulta comprensible que no se tratase tanto de aprender filosofía como de aprender a filosofar.¹

No pretende que la filosofía en sí pudiera didactizarse, para sumarse así, al menos implícitamente, a la idea a menudo expresada en Francia respecto a que, en realidad, cada filosofía es original y organiza conceptos según problemáticas específicas, con argumentaciones diferentes. En este sentido, enseñar filosofía sería imposible; en el mejor de los casos, solo se podría enseñar una filosofía al aprender los saberes que ha desarrollado, el marco en el que los sitúa, los problemas que se plantea, los argumentos que presenta. Pero, realmente, ¿de esto se trata enseñar la filosofía? Como suele suceder con la innovación, M. Tozzi ha sabido renovar el examen de este tema, al pasar de una enseñanza vista desde la perspectiva de los saberes que va a transmitir un docente, a aquella que se centrara en los procesos de aprendizaje de un alumno, que ha podido aclarar los elementos de un triángulo didáctico del acto de filosofar y, de hecho, posicionarse como un estudioso de la didáctica de referencia.

¿Cómo explicar y detallar este reexamen? Tras una breve presentación de algunos elementos biográficos, dentro de las múltiples perspectivas que incorpora el investigador (y que, por tanto, no pueden descartarse, ya que todo alimenta su modelo), intentaremos aclarar qué aspectos permiten especificarla. El itinerario del M. Tozzi es complejo y muy rico; aquí solo podemos indicar algunas perspectivas, sin poder siempre clarificarlas a fondo: esto nos ha llevado, en pleno acuerdo con él,² a proponer aquí un itinerario, que se desarrollará sistemáticamente según tres referencias, como un eco con tres polos de su modelo didáctico triangular, según este plan.

- **Antes, respecto a las investigaciones:**

- aquello que considera decisivo para el carácter de su investigación en su formación intelectual; las tres personalidades que explican por qué un día M. Tozzi deviene profesor de filosofía y, luego, investigador;
- sus tres áreas de interés profesional y político: el profesor de filosofía, el activista pedagógico, el activista sindical;

¹ M. Tozzi, *Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe. Bilan des acquis et proposition d'un ensemble de recherches* ; université Lumière-Lyon II, 1998, II A 2°/Le philosophe comme processus de pensée: Apprendre non la philosophie, mais à philosopher.

² Este artículo adopta deliberadamente las perspectivas del investigador.

- **su trayectoria investigativa vista desde tres perspectivas:**
- *sobre la enseñanza de la filosofía en Francia*, en el último año de secundaria, y la determinación de una matriz didáctica del acto de filosofar;
- *fuera del contexto francés*: con la reflexión sobre la educación moral en Bélgica;
- *fuera de la situación institucional, en Francia*: fuera de la escuela, con la reflexión en los cafés filosóficos y el trabajo en los talleres de escritura; en otras clases distintas al último año, con el desarrollo de la filosofía para niños;
- **los tres elementos clave de este modelo**: el modelo didáctico del acto de filosofar, representado por el triángulo didáctico; su articulación con tres competencias filosóficas básicas (leer, escribir, debatir); los tres tipos de aplicaciones didácticas en torno a las tres competencias (lectura y escritura de textos de filosofía; trabajo sobre otros géneros distintos al ensayo; trabajo sobre lo oral argumentativo; y la filosofía para niños).
- **la brecha y las diferencias entre M. Tozzi y otros modelos**
- en qué se discute con los otros tres modelos de la enseñanza tradicional francesa: la perspectiva de Muglioni, de Russ y Raffin, y del Groupe Français d'Education nouvelle;
- el tema de la filosofía para niños. El intercambio entre tres modelos: M. Lipman, J. Levine y M. Tozzi.
- **Conclusión: tres desarrollos en este trabajo**
- un trabajo sobre los mitos, que permite unir cultura, patrimonio de la humanidad y filosofía para niños;
- filosofar con las personas enfermas, neuróticas, especialmente niños;
- el trabajo en la Université Populaire, y el esfuerzo por articular en una misma sesión las tres competencias del acto de filosofar.

Antes, respecto a las investigaciones

Tres figuras clave. Nacido en 1935 en Nîmes, hijo único de un pequeño empresario que depositó en él todas sus esperanzas de logro académico, algo que su propio padre no le permitió alcanzar, M. Tozzi obtuvo una formación brillante que le permitió cursar, tras el bachillerato, las Letras superiores y, luego, la Primera superior (L1).

Además de este padre, en cuyo proyecto reconoce haber participado, tres figuras parecen haber sido decisivas para la formación intelectual de M. Tozzi. Antes de ser el estudioso de la didáctica que conocemos, fue docente de filosofía y, como tal, profundamente interesado en la disciplina de la “filosofía”. Este interés surgió del trabajo de su propio docente de secundaria, el profesor **François**, quien fue el primero en despertar su interés por la materia, al estremecer sus convicciones cuando le permitió confrontar su cosmovisión cristiana y, en particular, su comprensión de la caridad, con una crítica marxista que la presentaba como un instrumento de servidumbre. Sin embargo, intrigado, M. Tozzi aún no consideraba la enseñanza de la filosofía. Este punto de inflexión llegaría a partir de su encuentro con otra figura influyente, **Jean Lacroix**, su docente de filosofía en L1, en Lyon.

En cuanto a nuestro tema específico, la investigación didáctica, el encuentro con una tercera persona lo influyó profundamente, ya que de este encuentro surgieron sus

primeros trabajos. Esta persona fue **P. Meirieu**, un reconocido educador en Francia, al que conoció en 1986 en el marco del comité editorial de *Cahiers pédagogiques* (órgano difusor de un movimiento pedagógico, el Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP)). P. Meirieu lo animó a efectuar un Diplôme d'Etude Approfondie (DEA), luego una tesis, que sustentó en 1992: *Contribution à une didactique de l'apprentissage du philosophe* (Université Lumière, Lyon II),³ en la que aparece la descripción de una matriz didáctica del acto de filosofar ordenada en torno a tres competencias intelectuales: *conceptualizar* nociones, *problematizar* temas, afirmaciones y nociones, *argumentar* racionalmente tesis y objeciones sobre temas relacionados con la condición humana. La mención de P. Meirieu, conocido sobre todo como investigador en Ciencias de la Educación, una referencia fundamental para M. Tozzi, indica hasta qué punto su recorrido investigativo se inscribe, sin negarlos, en elementos más amplios que solo las referencias filosóficas: una perspectiva a la vez humanística, política, pedagógica y científica.

Tres perspectivas de reflexión para un investigador: del profesional enfocado en la enseñanza hacia el activista con amplias referencias

Al principio, Michel Tozzi es un **docente de filosofía**. Por ello, su trayectoria investigadora se origina en la implementación política de la propuesta 101 del candidato presidencial François Mitterrand: desarrollar la enseñanza de la filosofía en todos los cursos de último año:

Por mi parte, fui docente de filosofía de 1967 a 1995 en el último año de una escuela secundaria técnica. A partir de 1985, ante la llegada de los “nuevos estudiantes de secundaria” (F. Dubet) y el desafío de una enseñanza filosófica masiva, mis investigaciones se centraron en una renovación del aprendizaje escolar del acto de filosofar.⁴

Así, en lugar de considerar que nuevos públicos quedarían descalificados para aprender filosofía, ya que no parecen reaccionar y avanzar en un modelo clásico de curso a menudo basado en conferencias, M. Tozzi, en nombre de convicciones más amplias, particularmente políticas, con la afirmación de un derecho a la filosofía, elige invertir el problema y tratar de determinar las condiciones de un aprendizaje real por parte de todos, y utilizar para este propósito los conocimientos más amplios, constituidos en particular en una carrera como activista pedagógico y sindicalista.

De hecho, su trayectoria debe entenderse como la trayectoria de un **activista pedagógico** dentro del movimiento de la Education nouvelle, donde, como se recuerda, conoció a P. Meirieu. En este marco político y educativo de movimientos que buscan “cambiar la escuela para cambiar la sociedad” (el lema de Crap), hacia una democracia más genuina, se trata de desarrollar métodos en los que el estudiante participase

³ Sus principales elementos de aplicación se retoman en M. Tozzi, *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Lyon, Ed. Chronique Sociale, 1994.

⁴ M. Tozzi, “Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités”, ponencia en el coloquio *La philosophie pour enfants? Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de M. Lipman*, Parlement de la Communauté Française de Belgique, (feb. 14 de 2004).

activamente en su avance, al aprender a asumirse como miembro de un grupo donde coopera con otros. Se basa en pedagogos de referencia, como C. Freinet y la pedagogía cooperativa, así como en teorías socioconstructivistas del aprendizaje (por ejemplo, en la línea de H. Wallon o L.-S. Vygotsky). Al enfocar el tema del aprendizaje filosófico, M. Tozzi buscará situar su reflexión desde la perspectiva de los procesos de pensamiento disciplinares, definidos como los “objetivos centrales” de la disciplina, que las labores específicas de un alumno intelectualmente activo permiten identificar y llegar a dominar. El esfuerzo por integrar los conocimientos en psicología cognitiva se enriquece al ampliar la reflexión hacia las didácticas de otras disciplinas, en un trabajo que se encontrará transcrito en investigaciones interdisciplinares, en particular sobre la argumentación en francés y en filosofía.⁵

Esta apertura se ve reforzada por la trayectoria de M. Tozzi como activista sindical en la Confédération Française Démocratique du Travail (CFDT). Como responsable de la formación sindical, emplea métodos que transforman los problemas y dificultades del entorno laboral en activos, bases para el desarrollo de competencias, en lugar de obstáculos que lo impidiesen. Este enfoque se refleja en el trabajo de investigación y su transcripción académica:

nuestra investigación fue inicialmente muy pragmática. Los principales temas, enfoques y hallazgos surgieron gradualmente y se matizaron mediante discusiones, objeciones y consensos, con la participación de los propios profesionales en la investigación.⁶

Desde un punto de vista educativo, se trata de aprovechar la experiencia de los alumnos, lo que saben, y luego estructurarlo.

Este amplio contexto explica el itinerario de un investigador que supera el marco institucional de la enseñanza filosófica en Francia para, por una parte, interesarse en la enseñanza en el extranjero y, por la otra, explorar la filosofía en otros lugares, escolares o no.

Tres perspectivas para el itinerario de un investigador

La docencia en el marco institucional francés. La investigación en Didactique de l'Apprentissage du Philosophe (DAP) constituye el primer ámbito en el que Michel Tozzi investiga y se da a conocer. Pasa por etapas, en el movimiento general de una elaboración inicialmente pragmática, a partir de lo que colegas docentes reunidos en seminarios o universidad de verano que él organiza le permiten inferir y, luego, en aplicaciones con re-cuestionamiento.

En 1998, M. Tozzi, con motivo de la sustentación de su Habilitation à Diriger des Recherches (HDR),⁷ presentó un primer panorama de los proyectos en curso:

⁵ M. Tozzi y G. Molière (coords.), *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, CNDP, 1995.

⁶ M. Tozzi, *Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe. Bilan des acquis et proposition d'un ensemble de recherches*, Université Lumière-Lyon II, 1998, II Introduction.

⁷ *Ibid.*

... el de definir una matriz didáctica para la disciplina (1988-1992); luego, durante un segundo proyecto de investigación, el de la lectura filosófica de un texto breve y la escritura filosófica (1992-1995); en seguida, el de lo oral y la discusión filosófica, en torno a un tercer trabajo (1995-1997); por último, el de la explicación oral de una obra extensa (1997-1998)...⁸

Al recurrir a su marco teórico, la identificación de un paradigma organizador en la enseñanza tradicional de la disciplina en Francia llevó al investigador a aclarar las competencias esperadas de los alumnos de último año de secundaria. En consecuencia, desarrolló unos dispositivos que incluían tareas complejas y ejercicios diseñados para “facilitar el aprendizaje individual”: la lectura y explicación filosófica de un texto, tanto escrita como oralmente, la plasmación filosófica de su forma de pensar y la participación en discusiones filosóficas. Así, en una segunda etapa se cuestionó la relación de cada docente con su disciplina (¿en qué consiste esta disciplina?), su lugar en la clase y en relación con el alumno y, a través de él, con su educación.

La enseñanza institucional en otros países. En la continuidad de su reflexión, el investigador, contactado en el extranjero, va a interesarse por la enseñanza filosófica fuera de Francia. Por un lado, al organizar, desde 1993, una Réseau international d'échanges sur les recherches en didactique de la philosophie.⁹ Esta red alimenta actualmente la revista que dirige M. Tozzi, *Diotime L'agora*, disponible en Internet.¹⁰ Así, les posibilita a los colegas participantes una nueva perspectiva sobre su disciplina, al cuestionar sus propias condiciones de enseñanza.

Además, como su labor ha sido reconocida en varios países y dirigido allí numerosos seminarios, M. Tozzi ha podido aportar a la evolución de la organización de la educación en esos países. En particular, este es el caso en Bélgica: el Préambule du programme du cours de morale se refiere a sus trabajos desde 1997 y el programa se organiza de acuerdo con los procesos de pensamiento y las competencias que ha detallado.

Fuera de la situación institucional, en Francia. Dos tipos de elementos —el trabajo extraescolar y el trabajo dentro de la escuela en niveles distintos al último año— ayudan a definir sus áreas de interés. Fuera de la escuela, M. Tozzi anima un café filosófico en Narbona, a partir de septiembre de 1996, y desarrolla reflexiones sobre el surgimiento de este tipo de espacio. Esto va a tener un impacto indirecto en su reflexión didáctica, en particular en la medida en que anima a algunos profesionales, como A. Delsol, a transcribir en clases de alumnos jóvenes unos métodos desarrollados para propiciar discusiones con adultos; discusión en dos niveles: por ejemplo, con observadores, un sintetizador, un moderador de sesión. Además, desde septiembre de 2000, dirige en Narbona un taller de escritura filosófica, por el cual su reflexión sobre la diversificación de las formas de escritura filosófica para un público de “no filósofos” se va a enriquecer al permitirle desarrollar, con más libertad que en el ámbito escolar, unas formas de trabajo distintas del ensayo tradicional: por ejemplo, la reflexión sobre el aforismo. Sin embargo, un segundo tipo de elemento va a ocupar paulatinamente una parte importante de su trabajo de investigación, en continuidad con su reflexión sobre

⁸ *Ibíd.*, Introduction.

⁹ Red Internacional de Intercambios sobre las Investigaciones en Didáctica de la Filosofía.

¹⁰ Véase el sitio *web*: www.crdp-montpellier/ressources/agora

la discusión filosófica: el encuentro entre una reflexión filosófica y los jóvenes alumnos, en la escuela primaria (menores de once años):

En 2002, la discusión “filosófica” en la escuela primaria devino mi principal campo de investigación, lo que me llevó a dirigir tesis profesionales o de maestría, diplomas de postgrado, diplomas avanzados y tesis doctorales en Ciencias de la Educación sobre el tema, a presentar ponencias en coloquios, a coordinar libros y a multiplicar las conferencias sobre el tema, en particular en escuelas de formación de docentes. Esto se debió a que mis anteriores investigaciones sobre la didáctica de la filosofía, mi experiencia al dirigir cafés filosóficos, mis encuentros con docentes innovadores en la materia y mi nombramiento en la universidad, que me especializó en investigación y me acercó a la educación primaria, convergieron en este campo.¹¹

Coordinador del primer libro que presenta estas prácticas,¹² coordinará trabajos que reflexionan sobre las problemáticas¹³ de este trabajo, su impacto,¹⁴ trabajos sobre el papel del docente en una discusión con finalidad filosófica o para definir mejor lo que es una discusión en este contexto.

Tres elementos clave de este modelo

La referencia al “modelo didáctico” que propone M. Tozzi lleva a considerar aquello con lo que su pensamiento se asocia de inmediato: **el triángulo didáctico del acto de filosofar**. De hecho, esta es su descripción, en forma triangular, de las *competencias básicas* en juego en el acto de filosofar. En el fondo, la elección de considerar pragmáticamente lo que los docentes dicen sobre el carácter de su disciplina lleva al investigador a situar la enseñanza filosófica francesa dentro de un paradigma específico, problematizador:¹⁵

Formular unos problemas de libre elección, basados en nociones, con apoyo de autores, y, luego, trabajar para tratar de resolverlos: este es el eje central del currículo francés. Guía la clase magistral como un “trabajo” y el ensayo del alumno como una reflexión personal.¹⁶

Entonces, desde esta perspectiva, el objetivo no es aprender “... *la filosofía, sino a filosofar*”.¹⁷ Planteado desde la perspectiva del alumno, implica cuestionar sus ideas, reexaminarlas, trabajar en la formulación de los problemas que plantean, examinar metódicamente las soluciones que sugieren y comparar las propias con las soluciones de otros para llegar a una concepción personal. ¿Qué procesos intelectuales implica esto? Las discusiones organizadas por M. Tozzi durante las universidades de verano

¹¹ M. Tozzi, “La discussion philosophique à l’école primaire Naissance d’un champ de formation et de recherche”, sitio web: www.pratiques-philosophiques.net

¹² M. Tozzi, *Nouvelles Pratiques Philosophiques*.

¹³ M. Tozzi et al., *Nouvelles pratiques philosophiques, enjeux et démarches*, CRDP CNDP de Rennes, 2002.

¹⁴ M. Tozzi et al., *Les activités à visée philosophique: un nouveau genre scolaire?*, CRDP de Bretagne, 2003.

¹⁵ Esto contrasta con otros paradigmas, uno de los cuales se refiere a la transmisión de conocimientos filosóficos precisos (una doctrina, contenidos históricos), y otro que busca enseñar actitudes filosóficas, como en el caso de Sócrates o Marx. Véase M. Tozzi, *HDR*, pp. 21 y 22.

¹⁶ M. Tozzi, *HDR*, p. 22.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 23.

entre colegas docentes le permiten aclarar los procesos intelectuales interdependientes (un aspecto que a menudo pasan por alto sus lectores) específicamente en la filosofía. Entonces, estos procesos se invocaron en forma de tres competencias: competencia para problematizar, conceptualizar y argumentar. Así, la representación triangular permite presentar tanto los tres procesos como la relación que los une.

¿Qué significa cada una de estas competencias y a qué enfoques didácticos lleva su consideración?¹⁸

- **problematizar** se vincula a la duda y al cuestionamiento. Esta competencia choca con “... *la pseudoevidencia de la opinión*”.¹⁹ De ahí la necesidad de desarrollar un enfoque intelectual,²⁰ a partir de un censo para ir progresivamente hacia su cuestionamiento: acompañar el cuestionamiento con un apoyo;

- **conceptualizar** consiste en definir filosóficamente una noción-problema compleja, que incluye la relación del pensamiento con el lenguaje y del pensamiento consigo mismo a través de los vínculos conceptuales comprometidos. El uso de dispositivos de base *representacional* permite constituir una representación inicial; un enfoque *lingüístico* (exploración del campo semántico, etimología, etc.) ayuda a constituir el sentido de la palabra noción; un enfoque *comprensivo* permitirá enfocarla a través de sus atributos; por último, un enfoque *extensivo* se interesará en sus campos de aplicación a la realidad;

- **argumentar** para constituir un discurso coherente, lógico y pertinente en relación con la realidad, que apunta a la universalidad de un enunciado racionalmente compartible. A partir de allí, se realizan ejercicios para distinguir tipos de juicio, aclarar los criterios del razonamiento correcto, justificar racionalmente una tesis, plantear objeciones y plantear respuestas.

Los tres son interdependientes. Por ejemplo:

De hecho, una afirmación solo puede devenir problemática argumentando si se arguye la propia duda. Y una pregunta solo puede problematizarse si se define el significado de sus términos, pues una pregunta filosófica siempre es una interpelación sobre una noción o sobre la relación entre varias nociones.²¹

Todas estas competencias deberán implementarse; este será el segundo aspecto del “modelo didáctico” de M. Tozzi, en las tres tareas complejas que destaca, que definen unas *competencias filosóficas básicas*:

- **escribir filosóficamente.** Si bien la escritura puede difundir prejuicios, al menos permite objetivarlos, formalizar “...el movimiento y el estado de un pensamiento”, y en la escuela proporciona una base para la evaluación. Por un lado, M. Tozzi comparará la variedad de formas de escritura existentes, y, por el otro, la única

¹⁸ Lo que sigue es un breve resumen de M. Tozzi, *HDR*, pp. 27-34.

¹⁹ Opinión personal que se presenta como si fuera un hecho comprobado.

²⁰ Véase M. Tozzi, “Pour l’autoquestionnement de nos certitudes”, in GFEN, *Pratiques de la Philosophie* No. 3, 1993, p. 15-19.

²¹ M. Tozzi, *HDR*, p. 35.

forma adoptada por el sistema escolar francés: el ensayo. Al preguntar sobre su origen —¿se impone, pues es la forma misma que los docentes aprendieron en la universidad y para aprobar su concurso?—, plantea el problema: “¿resultaría isomorfo (...) a la forma en que razona un filósofo?”.²² La identificación de esta forma le permite al menos identificar didácticamente cuál es el pensamiento filosófico *que quiere la institución*, lo que va a reafirmar a raíz de informes oficiales que resultan imposibles para algunos alumnos. De ahí la necesidad del trabajo de didactización que realiza, con la investigación para esclarecer lo que caracteriza la filosoficidad de una escritura:

rastrear la estrecha articulación, sobre un problema específico —la mayoría de las veces una pregunta, un problema o unas nociones—, de procesos de conceptualización, problematización y argumentación.²³

Unos ejercicios específicos sobre las competencias del acto de filosofar pueden preparar a los alumnos para esto. Al desarrollarlos, M. Tozzi insistirá sobre la necesidad de una conclusión filosófica del sentido de la tarea, la necesidad de ajustar las representaciones del alumno a la función escritural en filosofía y al destinatario de la escritura filosófica. En la fase inicial, está en juego el acto de escribir. Al seguir a los teóricos de los procesos de escritura,²⁴ M. Tozzi situará el acto de escribir en la articulación entre la planificación, la textualización y la revisión.

- **leer filosóficamente** un texto filosófico (lo que la institución le propone) implica para un alumno comprender cómo ese texto es filosófico (el problema planteado, sus distinciones conceptuales, la argumentación propuesta), cómo el alumno se implica personalmente a través de su desafío filosófico, cómo puede reaccionar filosóficamente ante él;

- **debatir filosóficamente** es un aspecto que apareció más tarde en la obra del investigador, probablemente porque no se sitúa dentro de las perspectivas institucionales francesas. Por tanto, el objetivo inicial era mostrar su legitimidad filosófica. Entonces, analizó el estatuto de lo oral en la Historia de la Filosofía, demostró que existía una tradición y que, además, en continuidad con los trabajos de Habermas, esta discusión tenía “... un propósito socializador y cívico”,²⁵ que formaba parte de las perspectivas del socioconstructivismo. A falta de un ejemplo, obligado a crear una práctica social de referencia²⁶ cuyo análisis organizaría, definió la discusión filosófica en referencia a un tipo ideal como:

- una interacción social en lengua natural donde cada individuo,
- a partir de nociones o/y preguntas fundamentales,
- se implica personalmente en una comunidad de investigación,

²² Ibíd., p. 39.

²³ M. Tozzi, “Contribution à une didactique de la lecture et de l’écriture philosophiques”, in *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1995, p. 155.

²⁴ Se trata de Hayes et Flower, véase M. Tozzi, *HDR*, p. 41.

²⁵ M. Tozzi, *HDR*, p. 49.

²⁶ Sobre este punto, va a leerse M. Tozzi (coord.), *L’oral argumentatif en philosophie*, CRDP de Montpellier, CNDP, 1998.

- para utilizar la propia razón para cuestionar el problema planteado, analizar sus términos y buscar una solución argüida y universalmente aceptable,
- en un marco que garantizara una ética comunicativa y el rigor cognitivo de una progresión del pensamiento en relación con el tema debatido.

Entonces, en un tercer elemento del modelo didáctico, Michel Tozzi podrá enfrentar las **aplicaciones didácticas** de la reflexión sobre estas tres competencias:²⁷

- por un lado, en cuanto a **la escritura**, la aplicación se centrará en el aprendizaje de la escritura de ensayos, dentro del marco institucional clásico. Esto se logrará mediante la orientación en la planificación mediante fichas de autoevaluación elaboradas conjuntamente con los alumnos; mediante el desarrollo de la alternancia entre trabajo sobre el ensayo y actividades alternadas (ejercicios de preparación, por ejemplo, para desarrollar campos léxicos); la constitución del ensayo como una base funcional de la comunicación (por ejemplo, al alumno deben leerlo sus compañeros); al llevar a que cada persona fuese el lector filosófico del texto de los demás para que lo deviniera de sus propios textos; a través de la mediación de géneros dialógicos para aprender a gestionar la polifonía enunciativa; a través de la identificación (trabajo metacognitivo) y producción de marcadores lingüísticos de un paradigma no dogmático de escritura filosófica (trabajo sobre otros géneros, como la carta, el aforismo, el ensayo, etc.);

- en cuanto a **la lectura**, M. Tozzi propuso una matriz didáctica, basada en las competencias identificadas. Afirma la necesidad de trabajar sobre ciertos obstáculos didácticos —el sentido de la tarea, al situar el trabajo sobre los textos como una respuesta a las preguntas que el alumno se plantea, lo que lo invita a desarrollar su propia matriz de lectura; a través del trabajo práctico sobre la representación de su tarea por parte del alumno—, su matriz también permite tomar en cuenta la especificidad de cada texto, diversificar las entradas de lectura, repensar el texto en función de las preguntas planteadas y, por último, permite diferenciar el orden de descubrimiento (los alumnos pueden elegir entrar en el texto de un modo u otro), y el orden de presentación (los alumnos deben plantear los resultados de sus investigaciones en un orden determinado). En fin, el investigador desarrolla las continuidades y rupturas de la escritura y la lectura con la enseñanza del francés.

- Por último, en cuanto a la **discusión**. La inquietud por desarrollar discusiones filosóficas en el aula, en el contexto institucional, ha llevado a cuestionar, desde la perspectiva del alumnado, sus dificultades para el intercambio, y desde la perspectiva del profesorado, sus dificultades para animar a un grupo de adolescentes y, luego, a gestionar una discusión. Una vez demostrada la pertinencia didáctica de este aprendizaje, incluso en la perspectiva institucional de ingresar en un paradigma problematizador, el investigador desarrolló su reflexión. Por una parte, en cuanto a las condiciones para la implementación de las discusiones, se impuso gradualmente una organización que prioriza los diversos roles de los alumnos en la discusión (moderador, sintetizador, comentarista) y en su

²⁷ Véase *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP Montpellier, 1995.

observación, con rotaciones. A partir de esto, se desarrolló un análisis que especifica las tres condiciones para la posibilidad²⁸ de una discusión filosófica, que deben referirse a:

- **un polo interaccionista de discusión** (la discusión filosófica es una interacción verbal sobre ideas, en lengua natural —de ahí la polisemia verbal-conceptual— y no en lengua codificada unívoca);
- **un polo filosófico racional** (el acto de filosofar como proceso reflexivo: una discusión es filosófica tanto por el carácter de los temas enfocados, como por el ejercicio compartido del uso de la razón, y la constitución del grupo de discusión como comunidad de investigación);
- **un polo ético comunicacional** (implica una ética que se basa en los principios democráticos de una vida social comunicativa, en exigencias intelectuales específicamente filosóficas, sobre unos valores morales).

Además, este enfoque abrió un elemento básico del trabajo investigativo de M. Tozzi: la filosofía para niños. Se encuentra en la intersección de varias líneas de reflexión para el investigador:

... si veo el período 1997-2003, me parece que existe una confluencia: la continuidad de una investigación en didáctica de la filosofía desde 1988, con este nuevo campo de lo oral, de la discusión; el cruce de una práctica de animador del café filosófico y observador-analista-formador de practicantes de discusiones con los niños y adolescentes; conocimientos aportados por prácticas internacionales previas, al inspirarse en M. Lipman; una posición universitaria que me da el estatuto de investigador y director de investigación, conferencista y formador; numerosos encuentros decisivos con personalidades y prácticas muy diferentes (M. Sasseville y M. F. Daniel, en Quebec; C. Legros, en Bélgica; en Francia, J. Lévine, S. Solère-Queval, F. Galichet, J. C. Pettier, A. Delsol, S. Connac, N. Go, S. Brel, O. Brenifier, J. F. Chazerans, M. Bailleul, E. Auriac-Peyronnet, G. Auguet y muchos otros...); el cruce de diferentes redes: las de los cafés filosóficos, los movimientos pedagógicos y las relaciones en las Ciencias de la Educación. Esta competencia para utilizar, establecer y liderar redes, por una parte, y apoyar y formalizar prácticas basadas en la formación y la investigación, por otra, me permite participar en este surgimiento de la filosofía con niños en Francia.²⁹

Así, van a surgir tres elementos: una investigación, lanzada vía Internet, sobre el papel del docente en este intercambio, otra sobre el cuestionamiento de los alumnos y, por último, una para articular un trabajo entre literatura infantil y juvenil y la discusión de alcance filosófico.

M. Tozzi y otros tres modelos sobre la enseñanza

Respecto a la enseñanza clásica en clases de último año, en Francia. Sin duda, la postura tradicional la expresa mejor la figura de **J. Muglioni**, según la cual la enseñanza se basa únicamente en la identidad disciplinar. Antes de ser docente, es un filósofo. Su conferencia es una obra de arte; el docente expresa un pensamiento filosófico que, solo

²⁸ Por una parte, véase M. Tozzi, *L'oral argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1999, y por otra, para una presentación sintética, véase M. Tozzi, *HDR*, p. 56.

²⁹ M. Tozzi, *La discussion philosophique à l'école primaire. Naissance d'un champ de formation et de recherche*, artículo disponible en el sitio web www.pratiques-philosophiques.net

por su apariencia, basta para incitar a los alumnos a la reflexión filosófica. Sin embargo, la verdad no puede surgir de la discusión, pues siempre está en contradicción con el sentido común. Por tanto, querer centrarse solo en los alumnos implicaría que el docente aminoraría sus estándares intelectuales, con lo que abandona su enfoque exigente y riguroso. El hecho de que esto se percibiera como elitista muestra claramente lo alejado que está del pensamiento común.

Una segunda posición, expresada, por ejemplo, por las **señoras Russ y Raffin**, admite un enfoque didáctico, aunque lo enfoca solo en la disciplina filosófica. A diferencia de cualquier otra disciplina, hacer epistemología de la filosofía es, en última instancia, tener un discurso filosófico sobre la filosofía, lo que carece de sentido; las concepciones filosóficas sobre el funcionamiento de la mente no presuponen conocimientos de psicología o sociología científicas; la filosofía es inherentemente educativa, siempre lo ha sido, y algunos filósofos incluso han desarrollado concepciones sobre la educación. Todos estos elementos sugieren que en sí misma la filosofía es su propia pedagogía (“dime cómo enseñas, te diré cuál es tu filosofía”), debe buscar en sí misma los fundamentos de una didáctica filosófica. Recurrir a la perspectiva externa de las Ciencias Humanas para definir los métodos de enseñanza es peligroso, ya que la objetividad deseada lleva a privilegiar las perspectivas externas, lo que pasa por alto, en última instancia, la interioridad humana. Esto conlleva el riesgo de una tecnicización, una instrumentalización.

El **Groupe Français d'Education Nouvelle** (GFEN), sector de filosofía, constituye un tercer modelo, en el que se reconoce M. Tozzi (ambos inspirados en las teorías socioconstructivistas del aprendizaje). Aunque sus investigaciones se enfocan en el campo de la didáctica, en el que M. Tozzi se ha inspirado en parte, su enfoque (en particular los trabajos de N. Grataloup) se inspira más en la lingüística a través de las teorías de la enunciación, mientras que M. Tozzi se basa más en las Ciencias de la Educación, por un lado, y, por el otro, en el intercambio con otras didácticas, como la del francés.

Respecto a la filosofía para niños:³⁰ las relaciones entre los modelos de J. Lévine, M. Lipman y M. Tozzi

J. Lévine sigue una perspectiva que M. Tozzi denomina “psicoanalítica”, que trabaja sobre

... condiciones de posibilidad psíquicas para la constitución de un pensamiento autónomo, que toma conciencia de que es un pensamiento vinculado a otros, pero a la vez separado, el de un sujeto pensante que lleva a cabo la experiencia, este es el cogito de Lévine, de su ser pensante (...) portador de una condición cuya dignidad y responsabilidad radica en reflexionar sobre los problemas a los que lo confrontan la naturaleza y la cultura.

³⁰ Los elementos aquí presentados, y las citas realizadas, están tomados de M. Tozzi, “Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités”, ponencia en el coloquio *La philosophie pour enfants. Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de M. Lipman*, que organizó el Parlement de la Communauté Française de Belgique, el 14 de feb. de 2004 (actas publicadas por De Boeck, 2005, en una obra coord. por C. Leleux).

Se pone al niño en posición de reflexionar sobre ciertos problemas que le ha planteado el docente como antropológicos, mientras permanece en silencio, lo que le abre al niño, en presencia de otros, sus compañeros, un espacio para la reflexión y la expresión, un marco que él garantiza y en el que no se espera una “respuesta correcta” ni se buscan competencias puramente académicas. M. Tozzi no rechaza esta opción: “mi perspectiva no es contradictoria con la perspectiva de J. Lévine”; según él, se trata de algo preliminar y complementario a otros trabajos. Una de las diferencias básicas reside en el tema del acompañamiento por parte del docente, no intervencionista para J. Lévine, y que, por el contrario, para el investigador, es “garante del funcionamiento del conjunto” y puede intervenir en distintos niveles en los intercambios (lo que, por ejemplo, permite establecer unas distinciones conceptuales). Se refiere a un propósito diferente: “una discusión democrática con exigencias intelectuales, para aprender a hacerlo (un propósito cívico en una República) al aprender a filosofar (un propósito reflexivo)...”, con una mayor vigilancia sobre las competencias cognitivas esperadas.

Además, M. Tozzi reconoce la importancia de los trabajos de M. Lipman, como los de un pionero que ha abierto una nueva vía, al desarrollar una organización basada en los métodos activos, lo que incluye la elaboración de un material didáctico consecuente (novelas y materiales de acompañamiento), con una práctica estabilizada, todo lo cual es el objeto de una formación. Todo esto constituye unos

... puntos de apoyo sólidos, incluso para aquellos que se van a alejar del método al improvisar su práctica: desarrollar en la escuela una “cultura de la pregunta”,³¹ al apoyarse en las preguntas de los propios niños, garantía de su motivación y de sus inquietudes reales (en lugar de “responder a preguntas que no se han planteado”, señala K. Popper); proponer unos materiales escritos, a la vez narrativos, para facilitar la identificación de los niños con los personajes y situaciones, y con fuerte contenido antropológico, como desencadenantes de la reflexividad; establecer en el aula un espacio organizado de habla e intercambio sobre los problemas humanos, una “comunidad de indagación” (Dewey), con discurso democráticamente compartido, pero con una exigencia crítica, donde el deber de argumentación fuese la contraparte del derecho a la expresión...

M. Tozzi encuentra sus referencias más en la ética comunicativa de J. Habermas que en el pragmatismo que impregna la obra de M. Lipman. También se distingue por su búsqueda de trabajar con otros textos fuente: la literatura infantil, por su intento de articular la discusión interpretativa en francés con la “discusión de alcance filosófico” y por su búsqueda de situarse explícitamente dentro de la tradición filosófica.

Tres desarrollos para este trabajo

Un trabajo sobre los mitos. Han criticado ampliamente a M. Tozzi por descuidar el tema de la *cultura* filosófica en su esfuerzo por la didactización del acto de filosofar, según procesos de pensamiento. Estas críticas se intensificaron cuando enfocó el tema de la filosofía para niños. Personalmente, creo que en absoluto es así: si bien ha enfatizado sobre los elementos innovadores de su trabajo, quizá no ha destacado suficientemente

³¹ S. Vangeenhoven intenta explicar en su tesis actual los presupuestos y las consecuencias pedagógicas y cognitivas de la verbalización que los estudiantes efectúan sobre sus propias preguntas en un entorno escolar.

la presencia de la herencia filosófica. Esta inquietud sigue siendo básica para él, hasta tal punto que, tras reflexionar sobre el uso de la literatura infantil como base de discusión entre los alumnos, ahora desea desarrollar proyectos sobre mitos que combinasen la cultura, el patrimonio de la humanidad y la filosofía para niños.

Filosofar con personas enfermas y neuróticas. Creo que tengo la suerte de haber sido el primero en ayudar a M. Tozzi a considerar la posibilidad de enseñar filosofía a alumnos con dificultades de aprendizaje. Desde entonces, sus perspectivas se han ampliado, tanto sobre el carácter del trabajo como sobre las personas implicadas. Al trabajar en Bruselas con la señora Remacle, en el hospital infantil, espera en el futuro interesarse en el trabajo del acto de filosofar en talleres con adultos alcohólicos y neuróticos, para quienes "... la vida es en sí misma su problema".³² Un trabajo que, a nivel teórico, le permitiría aclarar mejor las diferencias y continuidades entre la filosofía y la psicología.

El trabajo en la universidad popular. Junto con otros, M. Tozzi fundó una universidad popular en Narbona. Según él, no se trata simplemente de aplicar allí los hallazgos de su investigación sobre didáctica. Las condiciones particulares (asistencia, tipo de público) de esta universidad lo llevan a plantearse la necesidad de una reflexión para constituir, en su taller de filosofía para adultos, sesiones en las que se articularan en conjunto las tres competencias del acto de filosofar (leer, escribir, debatir filosóficamente) en una misma sesión.

Se observa, una vez más, a través de estas tres perspectivas, que M. Tozzi nunca se enfoca exclusivamente en la acción o en la teoría. Su pensamiento oscila constantemente entre ambas: una acción multifacética, que llega para enriquecer un proceso de pensamiento en constante evolución. En este contexto, sin duda, equiparar a M. Tozzi con un modelo didáctico fijo del acto de filosofar sería un error. Sin negar sus logros, se lo puede comprender mejor al situarse en el esfuerzo dinámico de una revisión continua, con el fin de asimilar su pensamiento, desarrollarlo y enriquecerlo con otras perspectivas y nuevas aplicaciones.

Por su parte, ¿podrá él enriquecerlo mediante la consulta filosófica? Iniciado en Francia por M. Sautet y ahora por O. Brenifier, me reconoció que también empezaba a interesarle la idea de ayudar a alguien a tomar conciencia y constituir su propia visión del mundo...*

³² M. Tozzi, entrevista con el autor, ag. 2005.

* Jean-Charles Pettier. Michel Tozzi, un modèle didactique du philosophe. [*L'apprentissage du philosophe*]. (sept. 1996). Disponible en: <https://www.philotozzi.com/1996/09/michel-tozzi-un-modele-didactique-du-philosophe/>

¿ENSEÑAR FILOSOFÍA AYUDA AL ACTO DE FILOSOFAR?

1. Antecedentes: estudiante y luego profesora de filosofía

¡Aquí estoy, docente de filosofía desde hace casi veinte años! Estudiante de filosofía y luego docente de filosofía, me debería sentir muy cómoda en las altas esferas del pensamiento, debería moverme allí como pez en el agua y, sin embargo...

Me invade un cierto malestar cuando me encuentro en compañía de mis colegas, cuando nos convoca el inspector para alguna formación o comisión. De repente, al devenir una vez más una niña, me pregunto infantilmente: ¿soy realmente capaz de pensar como parecen hacerlo mis colegas? Los observo: este, docente asociado, habla con tanta seguridad, exagera un poco, se expresa alto y claro, ataca, se escandaliza, se refiere a filósofos como Deleuze, Simondon, Clastres, como si fueran santos, mientras que aquel, tímido, no se atreve a hablar, un poco como yo, ¿qué le inquieta? ¿Qué teme?

¿Mis colegas filósofos también experimentan esta presión que me incomoda y me impide pensar?

Debería sentirme perfectamente a gusto en las esferas superiores del pensamiento, debería moverme allí como pez en el agua y, sin embargo...

Durante una comida con amigos, me preguntan por mi profesión y, al responder “docente de filosofía”, siento una leve inquietud. Sin quererlo, revivo unos recuerdos ambiguos. Aquí estoy, cargada con esta responsabilidad un tanto inquietante de pensar más allá que otros, más profundamente que otros y también de una forma más incomprensible que los otros. Ni siquiera he abierto la boca y ya impresiono, intimidado o importuno. Esta carga y esta aura que se me han otorgado parecen de inmediato demasiado pesadas para la mujercita que soy.

Desde aquel día de primavera de 1987, cuando, en una conferencia en homenaje a François Châtelet, en el Collège de philosophie, me cautivó escuchar a Gilles Deleuze referirse a los poderes de la razón como fuente de cortesía y de bondad, desde aquel día de primavera de 1987, la filosofía ha sido el instrumento de mi alienación tanto como de mi liberación y, al mismo tiempo, el instrumento de la alienación y de la liberación que he podido ejercer sobre los demás.

Más allá de mi perspectiva particular, vinculada a mi recorrido personal, del que intento distanciarme, pero del que no puedo desprenderme del todo, quisiera, en estas líneas, examinar de forma más general el tema de la alienación y la liberación a través de la filosofía.

En mi propio recorrido y mis experiencias liberadoras, además de la lectura de filósofos clásicos como Spinoza, Nietzsche, Fourier, Sartre y otros, añadiría la lectura de *Le Maître ignorant*, de Rancière, pero también el descubrimiento decisivo de la práctica filosófica debido al encuentro con Oscar Brenifier e Isabelle Millon, y, por último, más recientemente, la saludable lectura de *Que peut la philosophie?*, de Sébastien Charbonnier.

Entonces, tuve la suerte de haber podido escuchar a Deleuze en el Collège de Philosophie; apenas tenía 20 años. Percibí en sus palabras y en todo su ser un poder contagioso de pensar y existir comunicativo. Al razonar ante nosotros, nos elevaba a su nivel y nos permitía compartir la alegría del pensamiento en acción. A partir de esta experiencia, que luego viví como una especie de conversión, decidí emprender estudios de filosofía. Proyectaba, de forma más o menos confusa, diversas expectativas sobre la práctica de esta disciplina: un deseo de reconocimiento a través del prestigio que se otorga al pensamiento en el medio parisino en el que estaba inmersa, una curiosidad interesada (¿la filosofía no da la clave de la existencia? ¿No nos ayuda a vivir mejor?) y también, en alguna parte, un deseo/placer de pensamiento y de verdad.

Luego, siguieron muchos años de estudio. Los cursos y exámenes que presenté con distintos grados de logro, el universo altamente jerarquizado que descubrí entre los docentes universitarios, catedráticos, docentes asociados y docentes certificados; todos estos fueron pasos hacia una alienación, una inhibición de mi pensamiento, de la que aún me cuesta recuperarme. Pero ¿quizás tuve que pasar por todo ello para comprender mejor adónde quiero ir ahora?

2. Mecanismo de alienación a través de la enseñanza de la filosofía

¿Por qué la enseñanza de la filosofía (tal como la experimenté como estudiante y como la he practicado como docente) no resulta emancipadora?

Esta pregunta contiene un supuesto que es necesario debatir previamente: que, en general, la enseñanza de la filosofía que existe hoy en Francia no resulta emancipadora. A partir de algunas observaciones surgidas de mi experiencia como docente, de mis encuentros con colegas filósofos y, en particular, de la corrección de exámenes de bachillerato, y también de los análisis de Sébastien Charbonnier en su última obra, puedo afirmar que la filosofía, tal como se practica hoy en las escuelas francesas, resulta más una herramienta de alienación que un instrumento de liberación.

Primero, una observación básica: esta disciplina, presentada en los programas como la formación que les permite a los ciudadanos ejercer su juicio informado, sigue siendo patrimonio exclusivo de las escuelas secundarias generales y técnicas. Como si los alumnos de los institutos técnicos superiores, que representan una parte importante de la población escolar (1/3 del alumnado de secundaria), no fueran capaces también, de formar su juicio informado, de “formar sus espíritus autónomos, conscientes de la complejidad de la realidad y capaces de poner en práctica una conciencia crítica del mundo contemporáneo” (Programa vigente para los alumnos del último año de la educación general y tecnológica). Aquello que pretende crear una élite y distinguir a los individuos entre sí (como ocurre hoy en Francia con la enseñanza de la filosofía) no emancipa, pues inmoviliza en su postura a los representantes del saber y a los aspirantes al pensamiento y produce inhibición en los demás. Pero la filosofía solo tiene sentido en el marco de un ejercicio democrático sin expertos y sin élites, donde cada uno se siente autorizado a pensar y confía en su propia inteligencia tanto como en la inteligencia del otro.

En segundo lugar, en general, la enseñanza de la filosofía se desarrolla de una forma muy didáctica; en el mejor de los casos, el curso se dialoga, para llevar a que la

enseñanza se animara más. En todos los casos, la palabra del docente tiene peso ante un público a veces impresionable, pero la mayoría de las veces poco motivado y resignado. Los alumnos no parecen determinados por el deseo de filosofar; en el mejor de los casos, solo quieren aprobar sus exámenes para alcanzar algunos puntos en el bachillerato. Entonces, el alumno intenta imitar en su examen lo que cree entender de las reglas del juego con mayor o menor logro según que su bagaje y su entorno social le hubieran permitido descifrar los códigos del ejercicio esperado de la disertación. Luego busca fórmulas y soluciones, como lo atestigua la proliferación de Anabacs y sitios *web* que ofrecen orientaciones para este ejercicio misterioso. Mientras tanto, el alumno no habrá tenido la oportunidad de formarse un juicio informado, de filosofar por ensayo y error, de calibrar su pensamiento con el pensamiento de los demás, de emanciparse a través de la experiencia, de aumentar su poder de existir mediante el ejercicio de su reflexión.

Sébastien Charbonnier plantea algunas explicaciones para esta inquietante observación. Considerada la “culminación” de los estudios, la filosofía se ha reservado históricamente en Francia para la formación de una élite. Hoy en día, aunque una mayor proporción de la población escolar se beneficia de esta enseñanza, los docentes se ven confrontados con la masa. “En la segunda mitad del siglo XX, a menudo, el encuentro con la realidad ha resultado decepcionante: era más cómodo denunciar las alienaciones abstractas que afrontarlas. El enfrentamiento con la masa de alumnos ha podido servir como un castigo para los docentes que aprendieron, contra su voluntad, que su actitud resultaba ridícula”. Pero lejos de propiciar un cuestionamiento del método de enseñanza de la filosofía, esta confrontación con la realidad ha llevado más bien a los docentes a escudarse en la denigración de la mediocridad de los alumnos, con el riesgo de acabar por enseñar solo para sí mismos.

Entonces, la enseñanza de la filosofía tal como se practica hoy en día lleva a una contradicción o, peor aún, a un *double bind* que inhibe el ejercicio del juicio y del pensamiento por parte de cada individuo. El *double bind* es un concepto que ha propuesto la escuela norteamericana de Palo Alto y se refiere a las restricciones contradictorias y paralizantes a las que a veces nos someten. Por ejemplo, el mandato “sé espontáneo” no se puede cumplir, ya que, si obedezco, no soy espontáneo, y si no obedezco, tampoco lo soy. En cualquier caso, mi falta de espontaneidad se va a criticar, lo que me inhibirá aún más. Ocurre lo mismo con la exhortación “piensa por ti mismo” que pronuncian los docentes de filosofía cuando les piden a sus alumnos que estudiasen el célebre texto de Kant “Qu'est-ce que les lumières?”. ¿Cómo podría el alumno pensar por sí mismo? O bien va a obedecer al maestro y no va a pensar por sí mismo, o bien va a desobedecer y no va a pensar por sí mismo. En cualquier caso, se le va a reprochar su falta de autonomía al pensar. Así, resulta paradójico, cuando menos, que el maestro-profesor-tutor llevara a que los alumnos estudiaran este texto en el que Kant nos convoca a atrevernos a pensar por nosotros mismos, a liberarnos de los tutores que ejercen el poder cuando piensan por nosotros. ¿No resulta contradictorio y muy desestabilizador crear unos individuos dóciles, ejercer presión sobre ellos y al mismo tiempo sermonearlos sobre la libertad? Oficialmente, se supone que la filosofía nos convierte en ciudadanos ilustrados; se supone que es el fundamento de nuestra

democracia, pero, en realidad, las condiciones de su enseñanza destruyen la autonomía del pensamiento indispensable para el ejercicio del pensamiento democrático.

3. ¿Qué es la filosofía?

Propongo la hipótesis respecto a que la filosofía es una determinada forma de pensar con otros que implica una práctica. Esta forma de pensar consiste en descubrir problemas, proponer hipótesis para unas respuestas apoyadas en argumentos y construir unos conceptos para respaldar estos argumentos al definirlos. Esta forma de pensar solo resulta filosófica en la medida en que se puede someter al examen y a la crítica, o sea, a la alteridad.

Desde la Antigüedad griega, la filosofía inventó el *agón*, o sea, la competencia regida por reglas. Para que esta competencia se diera, los competidores debían estar en igualdad de condiciones; es decir, nadie puede alardear de ningún argumento de autoridad o superioridad en virtud de sus conocimientos o títulos, incluso si son los de un docente de filosofía.

En algunos aspectos, comparar la filosofía con un deporte o un juego en el que los competidores se enfrentan según reglas puede resultar esclarecedor. Para filosofar, es preciso confiar en el propio pensamiento o sentido común (que, según Descartes, era “la cosa más compartida del mundo”), así como para jugar, los participantes deben confiar en su propia fuerza y en la fuerza del oponente; de lo contrario, el juego no puede tener lugar.

Luego, a través de la confrontación con otros, el futbolista o el ajedrecista practica y avanza, pero cada nueva partida es una nueva prueba de sus capacidades sin que nadie estuviera nunca a salvo del error y la inconsistencia. Asimismo, la filosofía solo puede concebirse a través de una práctica constantemente renovada, y nadie, independientemente de sus títulos, puede jamás afirmar ser inmune al error o al prejuicio. Solo se puede suponer que los practicantes experimentados poseen ciertas aptitudes, como los mejores atletas, pero estas suposiciones nada presuponen sobre lo que sucederá durante el juego, ya que todo sucede siempre en el campo. Así, como lo señala Sébastien Charbonnier, al referirse a Leibniz, aquel que practica la filosofía, lo mismo que el jugador o el deportista, encuentra placer en una cierta inquietud, “una disposición fundamental a la felicidad de las criaturas, que nunca consiste en una posesión perfecta que las tornarían insensibles y como estúpidas”. Filosofar es disfrutar cuando se descubren problemas, al errar y acertar, corregir, probar, lo que no permite la enseñanza de la filosofía con, entre otras cosas, el objetivo del bachillerato.

Para concluir este comentario sobre la definición de filosofía que propuse, agregaría que esta práctica proporciona un efecto liberador y emancipador para aquel que la practica. Cada persona ejercita su reflexión en el contexto del grupo, calibra sus capacidades, toma conciencia de sus inconsistencias, examina sus ideas y supuestos desde una nueva perspectiva y, en retrospectiva, toma conciencia de lo que la determina y se libera de ello al someterse a prueba a través de la práctica filosófica. Y esto en un gesto que no tiene fin, pues, como lo escribe Sébastien Charbonnier, “la emancipación no es una perspectiva, es un viaje; no es un espectáculo para contemplar, sino un gesto para hacer; no está ahí, está aquí”.

4. ¿Qué es una práctica de la filosofía emancipadora?

“Pero ¿cómo se puede implementar este gesto para el máximo número de individuos?”, se pregunta Sébastien Charbonnier tras el aparte sobre la emancipación que acabo de citar. Resulta de lamentar que, en última instancia, el autor de *Que peut la philosophie?* se limitara a plantear unas consideraciones más bien vagas y abstractas sobre los medios concretos que se pueden llevar a la práctica.

Hoy en día, no basta con tomar conciencia y denunciar el carácter alienante de la enseñanza de la filosofía en Francia; también, se precisa proponer unas soluciones prácticas, inventar unos mecanismos. Sin estas medidas prácticas, se corre el riesgo de recaer en el efecto del *double bind* o la restricción contradictoria que ya se detalló. Por un lado, existe la alienación de la enseñanza, que se ha identificado con mucha claridad, pero, por otro, existe una práctica real cuyo papel en la emancipación sigue sin estar claro.

Por ello, me parece particularmente decisivo que el autor de *Que peut la philosophie?*, que enseña filosofía en la escuela secundaria, comunicara los mecanismos que utiliza en su práctica.

Sébastien Charbonnier propone que “la mayor cantidad posible de personas pensara tanto como fuese posible”, pero ¿qué soluciones considera para que esto resultase efectivo? ¿Qué hace con sus alumnos, con sus colegas, con estas personas capaces de filosofar?

Si Sébastien Charbonnier no quiere caer en la incoherencia que denuncia, debe demostrar que no se trata solo de denunciar la alienación cómodamente sentado frente a su ordenador, mientras escribe libros que sustentará ante un público informado, sino también debe enfrentarse a la realidad de aquellos que pensarán “tanto como fuese posible”.

Por ejemplo, ¿qué mecanismos propone Sébastien Charbonnier para practicar la filosofía en los institutos profesionales?

Este año, yo misma he intentado una práctica filosófica en el instituto de formación profesional Toussaint Louverture, de Pontarlier. Esta experiencia resultó muy interesante, pero difícil, por diversas razones, que no pueden analizarse en el marco de este artículo. Me gustaría renovarla, pero en el marco de un trabajo en equipo. En concreto: ¿cómo se puede animar a los jóvenes a pensar cuando los ha rechazado el sistema escolar y se han cuestionado sus capacidades de reflexión?

Entonces, ¿por qué Sébastien Charbonnier descarta tan rápidamente el tema de la práctica filosófica tal como se desarrolla fuera de la institución tradicional?

Existen muchas prácticas filosóficas en las clases de primaria y secundaria, en las mediatecas, en los cafés de filosofía.

Animo a este joven docente a preguntarse sobre estas prácticas, a probarlas él mismo y a compartir sus experiencias.

Para mí, el trabajo de Oscar Brenifier e Isabelle Millon es un descubrimiento decisivo en mi itinerario. La práctica filosófica a la que invitan resulta una experiencia exigente que intento llevar a cabo con los alumnos en mis clases en el instituto, en el bachillerato profesional, pero también a través de cafés de filosofía, talleres en España,

en Rusia (con utilización de Skype), teatro y muchas experiencias, cuya traza es, en parte, mi *blog* (<http://surlefil.over-blog.net/>).

Asimismo, se pueden encontrar ejemplos de prácticas filosóficas en el sitio *web* del Institut de Pratiques Philosophiques (<http://www.pratiques-philosophiques.com/>), así como vídeos de los talleres de Oscar Brenifier e Isabelle Millon.*

* Laurence Bouchet. L'enseignement de la philosophie aide-t-il à philosopher? *Diotime*, No. 57 (jul., 2013). Disponible en: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/057/005/>

EL MÉTODO PROBLÉMICO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: UNA EDUCOLOGÍA PRAXIOLÓGICA

Introducción de los coeditores

Este artículo se publicó por primera vez en el volumen 17, Nos. 1 y 2, de *cd-IJE*, en 2003.

La introducción de los coeditores se ajusta al significado de la siguiente declaración del primer párrafo del editorial recurrente que comenzó en el número de *cd-IJE* de 2005.

El formato para el contenido futuro reconoce la existencia del cuerpo de conocimiento en formación; es decir, la filosofía de la educología, como un conocimiento sobre la educología, y la existencia del cuerpo de conocimiento ya en desarrollo; o sea, la educología como un conocimiento sobre la educación.

De acuerdo con el editorial recurrente, el artículo de la profesora Morkuniene representa directamente un aspecto e indirectamente dos aspectos del campo de la educología, e indirectamente el campo de la filosofía de la educología, en particular el aspecto de la filosofía experiencial de la educología, en contraste con las filosofías racionalistas, analíticas y fenomenológicas de la educología. Desde la perspectiva del editorial, el artículo indaga directamente en el tema educológico praxiológico experiencial:

¿Cuál es la forma más efectiva de enseñar filosofía al incluir experiencias educativas inherentes orgánicamente a los procesos educativos en las democracias en desarrollo en el mundo?

no, directamente con los temas axiológicos experienciales y educológicos científicos, respectivamente, como:

¿Debe enseñarse la filosofía con inclusión de experiencias educativas inherentes orgánicamente a los procesos educativos en las democracias en desarrollo del mundo?

y

¿La enseñanza de la filosofía implica experiencias educativas que son inherentes orgánicamente a los procesos educativos en las democracias en desarrollo del mundo?

ni, directamente con la filosofía experiencial de la educología, se pregunta:

¿Qué es el conocimiento experiencial sobre las experiencias educativas inherentes orgánicamente a los procesos educativos?, o sea, ¿qué es la educología experiencial?

y

¿Cuál es la importancia de la educología experiencial?

La respuesta de la profesora Morkuniene a la pregunta educológica praxiológica experiencial presupone la respuesta a la pregunta educológica axiológica experiencial; o sea, la pregunta sobre el “deber ser”, como que la filosofía debe enseñarse a los estudiantes de una forma que los incluyese en la experiencia educativa:

independencia en ... pensamiento crítico y toma de decisiones,

es decir, en experiencias educativas que son inherentes orgánicamente a los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas de las democracias en desarrollo en el mundo.

En cuanto al tema educológico científico experiencial, o sea, el tema sobre el “es”, la profesora Morkuniene alude a cómo se imparte la enseñanza de la filosofía en países no democráticos del mundo cuando señala:

En una sociedad donde la verdad oficial y comúnmente aceptada es o debería ser predominante, nunca surge el problema de la libertad de creación y de pensamiento. En esa sociedad, los filósofos se enfrentan a una tarea clara y única —relacionar esta verdad única, “inculcar” sus principios, reglas y definiciones en la mente del estudiante. No hay, ni puede haber, un problema, pues no puede haber una diferencia, una opinión propia (por ejemplo, en la antigua filosofía del marxismo).

Con las preguntas axiológicas experienciales y educológicas científicas que ha respondido indirectamente, la profesora Morkuniene, en lo fundamental, responde directamente a la pregunta educológica praxiológica experiencial, o sea, a la pregunta sobre la “eficacia”, al explicar un “método de resolución de problemas” para la enseñanza de la filosofía. En este análisis, señala:

La enseñanza, a través de la solución de problemas, es una combinación de imágenes, creación de hipótesis y creación de estrategias.

Desde la perspectiva del Editorial Recurrente, la combinación de imágenes y la creación de hipótesis y estrategias correspondientes implicadas en la solución de problemas son aspectos necesarios, aunque no suficientes, al citar el editorial, de

la conjunción de la lógica y la psicología de las experiencias de pensamiento reflexivo, al funcionar como un **modelo** para la conjunción de la lógica y la psicología de las experiencias educativas,

que

debería integrarse mejor en la organización de las condiciones en las que se lleva a cabo el proceso educativo.

Al interpretar estas citas, la “combinación de imágenes” y la “creación de hipótesis y estrategias correspondientes” incluidas en la solución de problemas son aspectos necesarios, aunque no suficientes de

la conjunción de la lógica y la psicología de las experiencias del pensamiento reflexivo inherentes orgánicamente a los procesos de conocimiento, funciona como modelo para la conjunción de la lógica y la psicología de las experiencias educativas inherentes orgánicamente a los procesos educativos que deberían integrarse mejor en la organización de las condiciones, o sea en las escuelas, en las que se llevan a cabo los procesos educativos en las democracias en desarrollo en el mundo.

Entonces, desde la perspectiva del editorial, la educología praxiológica experiencial de la enseñanza de la filosofía de la profesora Morkuniene está claramente de acuerdo con este **“deber”**.

Introducción de la autora

La importancia del método problémico en la enseñanza de la filosofía es evidente. La propia naturaleza de la filosofía, como una ciencia humanista, implica un diálogo entre el objeto de estudio y el sujeto (estudiante). ¿Qué es: “formación filosófica”, “enseñanza filosófica”? No se trata solo de una información sobre la historia de las ideas. Se trata, más bien, de desarrollar el pensamiento individual. Cada oportunidad de desarrollar nuestras habilidades personales para tomar decisiones supone alcanzar un nuevo nivel en nuestra educación filosófica. Cada vez que mostramos una mayor independencia en nuestro pensamiento crítico y toma de decisiones, hemos avanzado en nuestra formación filosófica. Existen dos tendencias en la aplicación del método problémico en la enseñanza. En primer lugar, en las ciencias naturales y exactas, la solución de un problema implica un condicionamiento instrumental cuando el sujeto elige entre dos o más alternativas, se plantea preguntas y las enfoca. En la segunda tendencia, se considera que el propio objeto de estudio contiene el problema, y la formulación del problema y la estructura de su solución deben encontrarse en el contenido del objeto de estudio. Así, en este caso, el problema no tiene unas limitaciones instrumentales; el sujeto no puede inventarlo por sí mismo, sino “se le impone” parcialmente. Entonces, en las humanidades (filosofía), el método problémico (enseñanza) depende de ambas partes del “diálogo”: del objeto de estudio y del investigador. Ahora consideraremos solo algunos aspectos del método problémico relevantes para la enseñanza de la filosofía.

La filosofía como una técnica

En la enseñanza de la filosofía, a menudo se descuidan las particularidades del tema y se prefieren automáticamente las reglas “técnicas” rutinarias. Esto significa que el alcance de los temas, “problemas” y tareas filosóficas se regula estrictamente o incluso se determina *a priori* (al depender de la institución y sus tradiciones didácticas).

En una sociedad en la que la verdad oficial y comúnmente aceptada es o debería ser predominante, nunca se plantea el problema de la libertad de creación y de pensamiento. En dicha sociedad, los filósofos se enfrentan a una tarea clara y única: referir esta verdad única, “inculcar” sus principios, reglas y definiciones en la mente del estudiante. No existe, ni puede existir, un problema, pues no puede haber una

diferencia, la opinión propia (por ejemplo, en la antigua filosofía del marxismo). En una sociedad que se guía por la ideología del monologismo, la filosofía y su enseñanza pueden y deben regularse estrictamente. Allí se pueden aplicar unas reglas técnicas, y el método problémico en sí mismo se entiende como una técnica. Esto significa que los problemas que el docente debe resolver pueden listarse estrictamente. Un problema se entiende como algo ajeno, que se ha introducido en la filosofía desde el exterior.

Los problemas “se presentan”. En este tipo de filosofía, el objeto de estudio —o, más bien, de “análisis”— es la suma total del conocimiento o la totalidad de fragmentos (citas); es el conocimiento que se entiende como algo finito, algún dato intelectual determinado.

La verdad filosófica se explica exclusivamente a través del significado de un término, y el término se explica mediante su uso y la afirmación de su aplicación. La presencia de un término en un diccionario filosófico se considera una prueba suficiente de su esfera de aplicación estrictamente limitada. Solo se lo debe aprender. Al aprender muchos términos, en particular los “básicos”, se pueden comprender ostensiblemente los problemas generales de la filosofía. Aparentemente, la tarea se ha cumplido: el estudiante se ha “familiarizado” con la filosofía.

Importancia de estudiar un texto al plantear un problema

El carácter específico de la filosofía se resiste a que lo regulasen los métodos de las ciencias técnicas. Al ser un proceso creativo ininterrumpido, una solución continua de inquietudes fundamentales, desprovista de reglas técnicas comúnmente aceptadas, la filosofía no admite una regulación. Una de sus características específicas es su “trabajo” con el texto que debería leerse y comprenderse. El texto es la herramienta del pensamiento filosófico. La herramienta de la filosofía la constituyen los conceptos, un lenguaje que se desarrolla con el tiempo. Como lo señala M. Bajtín: “el texto es el dato primario (realidad) y el punto de partida de cualquier ciencia humanista” (2: 292). En todas partes, hay un texto real o implícito. Una investigación deviene un proceso de preguntas y respuestas, es decir, un diálogo. No le hacemos preguntas a la naturaleza, y ella no nos responde. Un naturalista se cuestiona y, en cierta forma, organiza su observación o experimento, mientras que en el estudio del hombre y la sociedad (ciencias humanas y sociales) tratamos constantemente con las preguntas que ya están ahí, que se han expresado en forma de signos, nociones, metáforas, textos, y hacemos lo mejor que podemos para entenderlas. Por tanto, la filosofía **estudia un texto** como una expresión del pensamiento. Esta forma de estudio implica un diálogo, ya que planteamos preguntas al autor (filósofo) y encontramos respuestas en el texto. El texto y su comprensión (no una descripción o una explicación) resulta precisamente el “eje” sobre el que se centran todos los problemas metodológicos de la filosofía.

Estudiar un texto de ciencias naturales y técnicas solo implica obtener información, mientras que leer textos filosóficos es un diálogo, una discusión entre el texto del filósofo, la experiencia del autor, por un lado, y el conocimiento del estudiante, por el otro. Sin embargo, no se trata solo de una interacción individual entre el estudiante y el texto. El estudiante llega con todo el acervo de conocimientos adquiridos en su entorno social. En este caso, también resulta importante la especialidad del estudiante.

“Encuentro lo que sé”. Primero, comprende lo que ya sabe. Sin embargo, el acervo de conocimientos (al menos el acervo de un estudiante) no es amplio. En muchos casos, tanto los textos filosóficos del pasado como los del presente son “ajenos” al estudiante, pues su conocimiento y experiencia se han acumulado incluso en un nivel inferior de generalización, en otro “paradigma” de enseñanza. En primer lugar, aquí surge un conflicto; o sea, un problema.

¿Cómo debería comprender una experiencia extraña y para qué me sirve? En general, ¿vale la pena comprender este texto extraño? ¿Quizás solo debería aprenderlo (para aprobar el examen)? El estudiante se enfrenta a un dilema: primero, ¿vale la pena estudiar el texto, si no resulta útil comprenderlo? Segundo, si vale la pena comprenderlo, ¿cómo debería hacerlo? Y aquí, una vez más, los enfoques de las ciencias naturales y la filosofía discrepan. El científico de la naturaleza ve un hecho objetivo o una regularidad detrás del texto. El filósofo se interesa por el significado de un hecho o una regularidad: quiere comprender *qué* le da sentido al texto, lo convierte en conocimiento, *cómo* este conocimiento se configura y se desarrolla. Un texto filosófico es un proceso que se desarrolla en el tiempo, revela su significado en el tiempo, en la continuidad y, por tanto, se aprecia de forma consistente, en el tiempo y en desarrollo. Un texto filosófico cortado, “fragmentado”, o su fragmento (extracto), “carece” de información, carece de argumentación y resulta escaso de sentido.

Al leer un texto, la comprensión no es solo un medio, sino también la materia misma de la cognición. Por tanto, un texto filosófico tiene un doble significado: a la vez es la materia de la comprensión y el medio para comprender. El conocimiento filosófico (cognición) es la conciencia de lo que el pensamiento ha hecho en el pasado. Sin embargo, también resulta relevante para el presente. Por tanto, el conocimiento filosófico no es solo un objeto (de estudio) sobre el cual se debe memorizar una suma de datos y hechos. Esta es la actividad misma del pensamiento, que puede conocerse en la medida en que la mente cognoscente la reproduce, la asimila y la acepta como algo significativo para él (el tema) en el momento presente. Por tanto, un texto filosófico debería estar completo. La mente que estudia funciona según la lógica de pensamiento que impone el autor; comienza a comprender las conexiones que revela; incluso el estilo de pensamiento es importante. Esta es la forma de adquirir conocimiento, pero, al mismo tiempo, la herramienta del pensamiento se prepara —se constituyen hábitos en ella. Por ello, los problemas filosóficos solo pueden comprenderse gradualmente, al pasar de un filósofo a otro, y a medida que los problemas devienen más complejos.

Relación entre enseñar y resolver un problema

Un problema surge cuando existe un conflicto entre la situación actual y la meta. El sujeto (estudiante) intenta alcanzar la meta (comprender), pero desconoce los medios para lograrlo. Por tanto, se encuentra en una dificultad y se enfrenta a una situación conflictiva: surge el problema de comprender, memorizar y asimilar el texto filosófico. (Sin duda, esta situación, la crea el profesor, ya que enseña un tema nuevo y desconocido). El conflicto desaparece cuando se resuelve el problema. Sin embargo, es un proceso largo y tedioso. Al resolverlo, el estudiante, en primer lugar, supera los límites de la información que ya conoce. En las etapas iniciales de la enseñanza, las

instrucciones y las confirmaciones verbales resultan fundamentales. Sin embargo, luego, pierden su función principal y devienen auxiliares (por ejemplo, la explicación de los términos). De la enseñanza en sentido estricto (explicación de los términos, definiciones verbales) pasamos a la consolidación de asociaciones (a mayor riqueza de conocimiento, mayor número de asociaciones), hasta la explicación de una concepción, lo que implica la participación activa del estudiante. “La enseñanza, mediante la resolución de problemas, es una combinación de imágenes, creación de hipótesis y creación de estrategias” (4: 586, 625). Por tanto, consideramos la resolución de un problema como un proceso que se desarrolla en el tiempo. En filosofía, pensamos que los procesos de resolución de problemas resultan básicamente idénticos a los procesos de enseñanza.

Las formas de “eliminar” el problema, o el proceso de solución

Según la definición de R. L. Ackoff y F. E. Emery, “el problema es un estado de esfuerzo por alcanzar una meta, que no satisface al individuo que la busca” (1: 115). En el proceso de cognición, el sujeto cognoscente se enfrenta a un problema que debe resolver de una u otra forma. Resultan posibles dos alternativas de solución: 1) el individuo que se enfrenta a un problema (y esto implica insatisfacción, “incomodidad” de pensamiento) puede “cambiar su esfuerzo” (1: 115), o sea, rechazar el problema, negarse a resolverlo; o 2) el individuo puede sustituir el estado de insatisfacción por un “estado de gestión” (1: 123), es decir, enfrentar el problema y resolverlo (para alcanzar el estado de satisfacción). Primero, el estudiante se da cuenta del problema y busca en su memoria los elementos de conocimiento que podrían resultar útiles para resolverlo. Si encuentra los elementos suficientes, comienza la solución. Si no los hay, se abren dos caminos: rechazar el problema (o simplemente aprenderlo para aprobar el examen) o empezar a actuar, a buscar, a adquirir nuevos conocimientos para resolverlo. La tarea del profesor es aumentar gradualmente el nivel de complejidad de los problemas de acuerdo con el nivel de conocimientos filosóficos adquiridos. Entonces, para animar al sujeto (al estudiante) a ocuparse del problema (a apropiarse de la información obtenida, aunque aún inactiva), se requieren tres condiciones: primero, un contexto de conocimiento (información) suficiente, que proporcione material para considerar, explicar y comprender el problema (en este sentido, resulta fundamental presentar la mayor cantidad posible de conocimiento sistémico); segundo, la intención del sujeto de “mejorar la situación” (M. Wertheimer, 7: 293) o el deseo de saber; y, tercero, un pensamiento abstracto suficientemente desarrollado (esta también es una de las tareas del curso de filosofía).

La importancia de la disposición

El nivel de complejidad y la universalidad del problema, su carácter abierto o reservado, proponen las vías para su solución. En general, se especifican dos vías: 1) solución mediante ensayo y error, o sea, una serie de acciones aleatorias, infundadas y, a veces, incluso inútiles; 2) solución basada en un análisis consistente y una investigación sistemática y con un propósito definido. La búsqueda ***de medios para solucionar el***

problema resulta de fundamental importancia. La búsqueda es una **disposición** hacia el resultado final. La disposición (uno de los rasgos individuales fundamentales que se ejercitan a través de la enseñanza de la filosofía) en los procesos cognitivos actúa como un factor organizador. **La disposición** puede actuar de dos formas: 1) solo como un factor de fijación, cuando se afirma: “Las cosas son así”. En este caso, la disposición actúa como un factor que impide una solución creativa. (El estudiante aprende una serie de hechos, afirmaciones y definiciones, ya que debe aprobar el examen); 2) como una tendencia a completar las actividades cognitivas. En este caso, la disposición también es una condición previa para la búsqueda. Al depender de la tendencia predominante, el proceso de resolución del problema puede proceder de forma estereotipada, cuando los hechos y las nociones que presenta el profesor se aceptan pasivamente, mediante el “aprendizaje”, el “estudio intensivo”, o de forma creativa, al buscar una solución heurística independiente y relevante para el tema de estudio.

Formas de estimular el pensamiento

¿Cómo se puede estimular el pensamiento? En términos generales, puede lograrse al analizar problemas de los más diversos niveles, cuando se seleccionan de un texto filosófico. Sin embargo, solo un pensamiento activo dispuesto a “cambiar la situación en el sentido de su mejora” (M. Wertheimer) es capaz de lograrlo. Si una persona **no se dispone y no sabe** cómo organizar sus actividades mentales (y no tiene suficientes conocimientos) para hacerlo, en general no logra alcanzar un alto nivel de desarrollo del pensamiento, incluso en un contexto de mejores y buenas condiciones (“nicho social”), e incluso cuando la calidad de la enseñanza es alta. Se deberían dominar las etapas del pensamiento, tales como **el planteamiento de una tarea, la creación de una motivación óptima, la regulación de la intencionalidad de las asociaciones, la máxima implicación de los componentes metafóricos tanto visuales como simbólicos y la preparación del pensamiento conceptual**.

Creación y fortalecimiento de la motivación

La creación de motivación es una de las condiciones más importantes para el fortalecimiento del pensamiento. Al estudiar un tema, surgen preguntas: ¿Para qué sirve? ¿Por qué debería saberlo? ¿Lo necesitare alguna vez en mi vida? El motivo del estudio puede ser una necesidad básica (aprobar el examen) o una satisfacción intelectual (“He hecho un descubrimiento”). Fomentar este último motivo es la primera y más importante tarea del profesor. El segundo caso implica un pensamiento independiente, iniciativa e individualidad. Incluso si el estudiante está “reinventando la rueda”, incluso si comete errores básicos debido a su escaso acervo de conocimientos, el problema que se considera deviene su propio problema. Incluso si falla, adquiere práctica en el pensamiento independiente y así llega al problema que logrará resolver. N. Blake lo denomina “una situación ideal de habla” o “unas condiciones ideales de habla” (3: 357; 356), cuando los participantes pueden intercambiar libremente pareceres, deseos y puntos de vista, cuando solo se busca un “argumento más sólido”.

Sin embargo, enfatiza en que esa situación siempre resulta difícil de alcanzar, pues implica cierto conocimiento sobre el tema que se discute. De lo contrario, al basarse solo en el “conocimiento común”, una persona puede hablar y decir lo que le venga a la mente: “Sin embargo, una situación de habla desestructurada puede matar la racionalidad” (3: 357). Para mantener una motivación óptima, resulta recomendable un aumento gradual de la complejidad de los problemas según las capacidades del estudiante, que avanza de logro en logro, su confianza en sí mismo se incrementa, lo que acrecienta su potencial para superar obstáculos cada vez mayores, aunque se deberían evitar las tareas demasiado complicadas. Por tanto, la enseñanza de la filosofía debería comenzar desde el principio: sin Sócrates no se puede entender a Platón, sin Platón no se entenderá a Aristóteles, etc., pero nunca se debería partir de un problema insuperable. ¿Cómo se debería fomentar la motivación óptima? A veces es necesario desafiar al estudiante para animarlo a superar las dificultades, para poner a prueba su fortaleza. A veces es necesario elogiarlo para alentar sus intentos de experimentar una vez más la alegría del descubrimiento, de sumergirse en el trabajo, de experimentar de nuevo ese estado emocional. El elogio (aumento de la propia importancia personal) eleva el potencial creativo del individuo. A veces es necesario estimular las ambiciones del estudiante. Al resolver un problema, inevitablemente utiliza en forma más amplia la información y supera los límites del problema (y de la literatura obligatoria). Se ha demostrado experimentalmente que, cuando un problema se acepta como interesante, la probabilidad de su **solución** es considerablemente mayor.

Sin embargo, un fracaso en la resolución del problema puede empeorar la actitud del estudiante: tenderá a no considerarlo interesante y carente de utilidad. Incluso podría rechazarlo. Por tanto, resulta razonable definir el ámbito de sus intereses en el que desarrollará sus capacidades y, solo en este contexto, centrar su atención en el problema filosófico (o sea, dilucidar, en el curso de filosofía, los problemas que interesan a los estudiantes de una especialidad concreta o que son urgentes en nuestro tiempo; relacionar los problemas cognitivos y sociales con los problemas prácticos del presente). El proceso de pensar incluye componentes conscientes e inconscientes. Se sabe bien que la resolución de un problema no se interrumpe cuando el sujeto deja de pensar en él conscientemente. Si el proceso de solución fracasa, a pesar del intenso deseo de entender, conviene dejar el problema de lado por un tiempo y “enfocarse” en otro. Con la introducción de una información colateral (en filosofía, esto resulta una excursión a la historia de la filosofía), este “enfoque” ayuda a concentrarse en los nuevos aspectos del problema que realmente resultarán útiles para resolverlo.

Cuando, tras una incursión en la historia de la filosofía, el tema retorna a la formulación original del problema, este se comprende fácilmente y, por tanto, se resuelve. Esto se debe a la actividad mental que se ha desarrollado incesantemente en el subconsciente y al nuevo contenido cognitivo acumulado. Un intento fallido de resolver un problema difícil debe posponerse a su debido tiempo, antes de que surgiera el deseo de rechazarlo definitivamente, ya que así se puede evitar una disminución de la motivación y la aparición de una actitud constantemente negativa (de repulsa) hacia el problema (o incluso hacia toda la disciplina). Aquí, precisamente, se manifiesta el papel del profesor, que regula la dirección de las asociaciones, o sea, fomenta el interés de los estudiantes por el problema.

El papel de plantear preguntas para la solución de un problema

El proceso de pensamiento también se estimula mediante la capacidad de plantear las preguntas adecuadas, ya que esas preguntas ayudan a concentrar la atención y limitan la “reorganización” de las hipótesis en la memoria. Los pensadores de la antigua Grecia buscaban formas de estimular los intentos del alumno por resolver un problema. Ellos (Sócrates) lo hacían a través de preguntas. Sócrates denominaba a sus discursos-diálogos “el arte de la partera”, pues no solo despertaba el interés en su alumno, sino también creaba la ilusión de que este alumno encontraba la solución al problema. Sin embargo, resulta deseable guiar al estudiante hacia la solución, para obligarlo a que él mismo diera el último paso. Las preguntas proporcionan pautas para el proceso de pensamiento y evitan que el pensamiento se “deslizara”, por ejemplo, del nivel filosófico al nivel de las ciencias especiales o el sentido común.

¿Cuál es la forma de desarrollar la capacidad de plantear las preguntas necesarias (correctas)? Para ello se propone el método de enseñanza problémica que analizamos. Lleva al estudiante al estatuto de un descubridor. Sin embargo, si una persona obtiene la respuesta a la pregunta muy pronto, o sea, cuando solo conoce el enunciado, pero no conoce la historia, la argumentación, etc., el conocimiento contenido en la respuesta se asimila mal, pues no existe ninguna meta, ni siquiera el deseo de saber la respuesta (el único objetivo que queda es... aprobar el examen).

Las tareas en la enseñanza problémica

El proceso de enseñanza a través de problemas le brinda al estudiante la oportunidad de **repetir, aparentemente de forma independiente, el camino que ha recorrido el filósofo** hasta su descubrimiento. Cada etapa de la enseñanza ofrece un nuevo acervo de información. Sin embargo, lo importante no es tanto la información en sí, sino más bien el énfasis en superar sus límites para relacionarla con el nivel de cognición actual o con los problemas sociales o de otra índole de la actualidad. En la enseñanza problémica, es difícil evitar los riesgos o los escollos. Estos son los obstáculos específicos del pensamiento. La inercia y los estereotipos del pensamiento se relacionan con la escuela filosófica previa, con la ideología dominante en la sociedad, la moda filosófica, las “tradiciones” de una escuela superior y la competencia del profesor. El atavismo del pensamiento monológico se manifiesta en el respeto a las “autoridades”, la devaluación de aquellos que no lo son y la aprobación automática en la evaluación de los filósofos. Los tabúes del pensamiento aún se practican en las escuelas superiores o los Departamentos. Incluso sin darse cuenta, el estudiante se incluye en una forma de pensar tradicional.

Se debería destacar que la enseñanza problémica no significa el inicio de la asimilación de material nuevo a partir de la “familiaridad” con las formas convencionales de cómo resolver el problema (lo que se ha escrito sobre el tema por varios filósofos, a menudo sin relación con sus épocas específicas, sin ningún contexto histórico o incluso teórico), sino a partir de **la provisión de condiciones que instan a resolver exactamente ese problema** en el período histórico actual.

Estas condiciones implican la asimilación de toda la “filogénesis” de la filosofía, al pasar de una época a otra, de un filósofo a otro. Y esto implica más que simplemente aprender sobre algunos fragmentos. Esta es la única condición para que el estudiante asimilase el

conocimiento, no porque el profesor se lo hubiera transmitido, “informado” o dictado, sino porque tiene un **estímulo interno para conocerlo**. Al resolver los problemas que surgen y que ya han devenido de importancia personal para él, el estudiante asimila material nuevo más profunda y rápidamente, ¡pues le interesa!

Conclusiones

1. Los problemas filosóficos solo pueden entenderse gradualmente, al pasar de un filósofo a otro, de una época a otra. Por tanto, la enseñanza fragmentaria de principios, definiciones y temas “generales” no crea un “campo de problemas”.
2. Los conocimientos impartidos en las clases de filosofía deberían sistematizarse al máximo. Por tanto, en un curso corto, resulta imposible presentar problemas de conocimiento en una disciplina tan amplia como la filosofía.
3. Es necesario propiciar una tensión continua en la resolución de problemas, un vínculo ininterrumpido entre las clases magistrales y las discusiones, ya que estos últimos son el espacio donde el “conflicto” cognitivo generado se dirige hacia un enfoque creativo, y el estudiante se inspira en el deseo de saber, de “descubrir”.
4. Las discusiones deberían crear un ambiente de “mentalidad calmada” que permitiera decir cualquier disparate, sin exigir de inmediato “la única” respuesta “correcta”. Como un sistema autorregulado, el estudiante llega a reconocer sus errores por sí mismo y establece un descubrimiento al intentar resolver un problema importante para él, bajo la guía discreta del profesor, quien, sin forzar la situación, pero con un profundo conocimiento del tema, establece unas asociaciones.
5. Todo el método de enseñanza problémica se basa en el conocimiento. Por tanto, el estudio de las fuentes originales (no solo descripciones o, peor aún, manuales cuestionables) debería devenir un requisito indispensable.

Referencias

1. Ackoff, R. L. y Emery, F. E. *On Purposeful Systems*. Chicago/New York: Aldine; Atherton, 1972.
2. Bakhtin, M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moscú: Iskustvo, 1979.
3. Blake, N. Ideal Speech Conditions, Modern Discourse and Education. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 29, No. 3 (1995): 355-367.
4. Gellner, E. *Words and Things: A Critical Account of Linguistic Philosophy and a Study in Ideology*. London: Gollancz; Boston: Beacon, 1959.
5. Ranson S., Martin J., Nixon J., McKeown P. Towards a Theory of Learning. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 44, No. 1 (1996): 9-26.
6. Mayor, F. Philosophy Education: a Key to the Twenty-first Century. *Philosophy*. No 5 (may. 1997): p. 1.
7. Wertheimer, M. *Productive Thinking*. New York: Harper & Brothers, 1978.
8. Weston, A. Risking Philosophy of Education. *Metaphilosophy*. Vol. 29, No. 3 (1998): 145-158.*

* Jurate Morkuniene. The Problem Method in Teaching Philosophy: A Praxiologic Educology. *cd-International Journal of Educology*. (2005, No. especial): 28-37. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494895.pdf>

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ¿DÓNDE ESTÁ EL PROBLEMA?

Introducción

Desde la aprobación de la Ley 11.684, de 2 de junio de 2008, los temas sobre la Enseñanza de la Filosofía² han abarcado una amplia gama de enfoques teóricos. Por un lado, existe el enfoque de autores que abogan por la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva filosófica, en lugar de pedagógica. Pero ¿en qué sentido puede esta perspectiva promover el contacto con el conocimiento filosófico en el aula de Enseñanza Media, al utilizar los propios textos de los filósofos de forma contextualizada como recursos didácticos? Pero ¿cómo podemos contribuir para que el alumno pudiera tener una experiencia filosófica a partir de la discusión de ideas? ¿Cómo podemos generar situaciones-problemas e interrogantes críticos que los filósofos presentan en sus obras, al vincularlas con otras disciplinas del currículo sin perder la autonomía de la filosofía?

Preguntas como estas se pueden responder cuando Júnior plantea:

Sin embargo, el verdadero problema se halla más oculto de lo que los argumentos aparentan: se trata de una visión prejuiciosa del docente de educación básica. Esta dicotomía existe, pues, velada o abiertamente, muchos académicos consideran la actividad de un profesor de filosofía en la educación básica como un abandono de la vida académica y, por tanto, un distanciamiento del mundo intelectual. Desde esta perspectiva, no tiene ningún sentido preparar a alumnos de Licenciatura de filosofía para que fuesen docentes de educación básica, pues ello significaría prepararlos para que abandonasen la carrera que hicieron.³

Aquí se quiere decir que, en lo fundamental, la enseñanza de la Filosofía en la Enseñanza Media⁴ no resulta intelectualmente inferior a la docencia universitaria, ya que ambas cuentan con técnicas y aportes teóricos específicos. De hecho, existe una diferencia entre ambas carreras docentes, y no radica en lo básico, sino en las

² Brasil. Ley 11.684, de 2 de junio de 2008. Para un registro de la historia completa de la lucha que condujo a la promulgación de esta Ley, que modifica la LDB 9394/96, que especifica el sentido que se le debe dar a la presencia de la Filosofía y la Sociología en el currículo de la Enseñanza Media, véase Horn, G. B. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.

³ Júnior, José Benedito de Almeida. *Metodologia do ensino de Filosofia*. Uberlândia - MG, 2007, p. 3. Disponible en: <http://www.laefi.defil.ufu.br/Arquivos/metodologiaoensino.pdf>

⁴ Presente en la Enseñanza Media como un componente curricular, la Filosofía debe relacionarse no solo con las Ciencias Humanas, sino con componentes de todas las áreas del saber y con la parte diversificada del currículo escolar, al permanecer fiel a las especificidades que justifican su inclusión en el currículo de esta etapa final de la Educación Básica. Puesto que debe contribuir a la formación del alumno como un agente articulador y transformador de saberes, capaz de cuestionarlos, corroborarlos o mejorarlos, es de fundamental importancia que la Filosofía se planteara, en cada uno de los tres años de nivel medio, vinculada a la vida y a los problemas, ya fuesen académicos, políticos o existenciales. Los procesos de mediación docente pueden variar, siempre y cuando no se perdiera el protagonismo del alumno en la oportunidad del acto de filosofar. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

condiciones laborales: una para la realización personal y profesional, y la otra, que no ofrece las mismas posibilidades.

A pesar de la idea errónea respecto a que los docentes de educación básica no son tan intelectuales como los universitarios, sí poseen cierto nivel de perspicacia, cuando se observa que aquellos que cursan una carrera en educación básica terminan por desvincularse de la continuidad de los estudios académicos y permanecen únicamente en la función docente, lo que evidentemente deviene un motivo de atrofia en su realización profesional y personal.

Las razones para este abandono de los estudios académicos son las más diversas, entre las que se pueden enumerar: la falta de una trayectoria profesional atractiva en los sistemas estatales de educación en Brasil; la distancia entre las ciudades donde residen y las universidades que ofrecen programas de postgrado a nivel de maestría y doctorado; los altos costos de los cursos de postgrado y extensión. Sin duda, estas son algunas de las razones que terminan por alejar al docente de educación básica del denominado ámbito académico y buscar un desarrollo más autónomo de la profesión.

Aquí, el desarrollo profesional autónomo se entiende como la Enseñanza de la Filosofía basada en prácticas desarrolladas en el aula. Estas prácticas educativas tienen en cuenta ciertos rasgos que conforman su estructura elemental, en las que, según Campaner:

Al considerar la presencia de la Filosofía en la Enseñanza Media, se deben tomar en cuenta ciertos rasgos: 1) el hecho de que fuese transdisciplinar no la convierte en una especie de vínculo natural entre todas las disciplinas, ni su presencia en el currículo garantiza esa transdisciplinariedad; 2) la Filosofía ha tenido una presencia importante en la cultura humana durante al menos veinticinco siglos. Su papel en la sociedad debe comprenderse para que no deviniera un lujo ni un símbolo de refinamiento cultural sin propósito alguno; 3) la filosofía tiene su especificidad, que debe respetarse, así como sus puntos de contacto con otras disciplinas; 4) ella consiste en una multiplicidad de perspectivas que deben respetarse. Esto va a reflejarse en la elaboración del currículo; 5) y, como consecuencia del punto previo, la filosofía no es doctrinaria.⁵

Tal como se presenta en este tema, abierto a discusiones, se puede dividir y presentar en tres etapas distintas: A) en las innovaciones que aportan los docentes —al reinventar, siempre que fuese posible, la forma de enseñar la filosofía como disciplina; B) el material didáctico —antes solo teníamos la tríada de libros, pizarra y tiza, y la voz del docente— como si fuera la voluntad transformada en la capacidad vocal y comunicativa del docente, para que se pudiera impartir una buena clase; C) la gama de recursos didácticos y multimedia disponibles que le ofrece al docente una enorme posibilidad de reestructurar su forma de enseñar, así como los alumnos disponen de recursos tecnológicos para potencializar el aprendizaje. Abundan los ejemplos: libros, aplicaciones móviles, videos, películas, sitios *web*, juegos, *softwares*, videoconferencias y muchos otros.

⁵ Campaner, Sônia. Filosofía: *Ensinar e Aprender*. São Paulo: Livraria Saraiva. 2012, p. 25.

Sobre la necesidad de innovación metodológica para la enseñanza de la filosofía

Actualmente, en el contexto de obligatoriedad de la Filosofía en la Enseñanza Media, se ha argumentado ampliamente que la práctica de la Filosofía en las escuelas debe, sobre todo, despertar el pensamiento crítico a través de cuestionamientos sobre la vida cotidiana y los temas que la rodean. En otras palabras, la enseñanza de la Filosofía debe desarrollar un conocimiento de carácter universal, que apuntara a la potencialización de una educación que no se centrara solo en el aula y la escuela, sino “una educación que superase los muros de la escuela, para fundamentar así la importancia de la *reflexión filosófica* del alumno”.⁶

En este sentido, desarrollar una enseñanza de la filosofía eficaz presupone no solo el uso de los textos clásicos de filósofos que crearon y promovieron la perpetuación de la filosofía como una asignatura más del currículo, sino como un rasgo distintivo que posibilitara el desarrollo de la criticidad de los alumnos de Enseñanza Media mediante un tratamiento contextualizado⁷ del programa de la asignatura. Según Rodrigo:

El programa de la disciplina corresponde a la planificación del trabajo a desarrollarse durante el año lectivo, al definir, en términos generales, sus objetivos, contenido, evaluación y bibliografía. Implementar este programa en la rutina diaria del aula requiere una planificación más detallada y específica de sus diferentes etapas. La formulación de unidades didácticas o unidades de programación atiende a esta necesidad, al configurar de forma articulada el contenido y el conjunto de actividades que conforman cada tema del programa de la disciplina.⁸

Por tanto, es necesario entender que la enseñanza de la filosofía basada en la innovación de las metodologías debe:

Llevar a estos adolescentes a experimentar esta actividad reflexiva de compartir este proceso de construcción de conceptos y valores, una experiencia eminentemente personal y subjetivada, pero que requiere suscitarse, nutrirse, sostenerse, provocarse e instigarse. Este es el reto didáctico que enfrentamos.⁹

Respecto a la relación entre la enseñanza de la filosofía y las innovaciones metodológicas como una posibilidad para despertar la capacidad reflexiva del alumno,

⁶ Aranha, Maria Lúcia de Arruda y Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1996, p. 23.

⁷ De acuerdo con los Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, la centralidad de la interdisciplinariedad se entiende como un “eje estructurante a priorizar en toda formación curricular y la forma como deben tratarse los conocimientos filosóficos”, según se puede leer expresamente en la Resolução 03/98, como sigue: en el § 2, inciso b del Artículo 10 – “*Las propuestas pedagógicas de las escuelas deberán asegurar el tratamiento interdisciplinar y contextualizado para los conocimientos filosóficos*. Así, el rol de la Filosofía se amplía y, desde cualquier posición, podemos ayudar a impulsar la cooperación entre las diferentes perspectivas teóricas y pedagógicas que conforman el universo escolar”. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, DF, 2000, p. 45-46.

⁸ Rodrigo, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* – Campinas, SP: autores associados, 2009, p. 99.

⁹ Severino, Antônio Joaquim. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: Gallo, Sívio; Danelon Márcio y Cornelli, Gabriele (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 108.

las Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2013), al enfocar el tema de la “representación y la comunicación”, sostienen que, en primera instancia, el docente de filosofía debe despertar en el alumno la capacidad de reflexión y problematización, o sea, hacer filosofía en el acto de filosofar, mediante el “análisis interpretativo”.¹⁰

Este análisis interpretativo no debe desarticularse de los demás contenidos de la vida escolar cotidiana, sin establecer una relación entre la teoría y la práctica, ya que las informaciones recibidas no presentan relaciones con la realidad. No es necesario, ni aquí abogamos por esa práctica, que el docente de filosofía abandone los textos clásicos de filosofía, pues Chauí (2009) justifica que solo la lectura de los clásicos posibilita la comprensión inicial de los discursos que han proferido los filósofos en sus obras.

Al ser la filosofía un discurso dotado de rasgos propios, la iniciación en ella encuentra una vía segura en la enseñanza de la lectura de este tipo de discurso, de modo que los alumnos aprendieran a descubrir, en el movimiento y ordenamiento de las ideas de un texto, la lógica que sustenta la palabra filosófica para que, primero, pudieran analizarla y comentarla y, después, interpretarla.¹¹

Por tanto, el reto para el docente de filosofía en la Enseñanza Media reside en la necesidad de una reflexión y una discusión constantes sobre los presupuestos epistemológicos y el contenido de sus prácticas educativas, que apuntaran a una enseñanza que fomentara el desarrollo de la criticidad del alumno, para que devinieran reflexivos y supieran resolver problemas de diversa índole.¹² En este sentido, urge que los docentes de filosofía contemporánea fuesen perspicaces y se comprometieran con un discurso que portase unas propuestas interdisciplinarias. Deben considerarse unos aprendices permanentes, en busca de posibilidades que favorecieran la permanencia de la filosofía como disciplina en la Enseñanza Media, para que los alumnos se beneficiaran con un aprendizaje significativo. Las innovaciones, reestructuraciones, reinventiones y reevaluaciones son los rasgos de la contemporaneidad, los nuevos tiempos en la Educación. —Y, en lo que se refiere a la Enseñanza de la Filosofía, urge adoptar estos nuevos métodos y propuestas de la Educación de la contemporaneidad— para que, de hecho, la filosofía no solo se implementase como un componente curricular más en la Educación Básica, sino realmente cumpliera su papel orientador en la visión crítica de los estudiantes en la era digital, en el siglo XXI.¹³

¹⁰ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2013, p. 47. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>

¹¹ Chauí, Marilena. Prefácio. In: Marçal, Jairo. (Org.). *Antologia de textos filosóficos*. Paraná: SEED, 2009, p. 12.

¹² “[...] En su mayor parte, se encuentra en escuelas públicas con baja calidad de enseñanza, que padecen graves deficiencias educativas, tanto desde el punto de vista lingüístico como en relación con referencias culturales de carácter más amplio.” Rodrigo, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* – Campinas, SP: autores associados, 2009, p. 1.

¹³ En un mundo donde la tecnología evoluciona con una enorme rapidez y provoca revoluciones en diversos ámbitos, la educación no puede quedar al margen de su área de influencia (...). Sin duda, urge cambiar la forma en que se trabajan los conocimientos en el aula. Pero esto no puede efectuarse sin una

En este contexto, la posibilidad de innovación metodológica se presenta como un importante desafío, que deben asumir los docentes de filosofía, que apunta a superar la visión rigurosa de la filosofía como una disciplina basada en la rigidez y en la falta de comprensión por parte de los alumnos. Se requiere ser consciente de los discursos que se presentan en la vida escolar cotidiana. La innovación metodológica no puede basarse en métodos irreflexivos para la enseñanza al profesorado, sino en un proceso de cuidado y compromiso con los medios que contribuyen a la producción de conocimiento, ya fuese académico o en la vida escolar cotidiana. Esto se vincula a un cambio de actitud, o sea, a una reconexión del docente de Filosofía con la Universidad. Incluso con cierta “aptitud”, el profesional no puede permanecer aislado en un contexto pedagógico autónomo y, en ese contexto, radica la necesidad de una variación metodológica o, en palabras de Rodrigo:

A pesar de todas las ilusiones y equívocos del pasado sobre el uso del método de clase expositiva, esto no debe llevar a su exclusión total, como algunos pregonan. Esta técnica de enseñanza sigue siendo importante por las razones ya mencionadas. Pero es necesario renovar el formato de la clase expositiva y fusionarlo con otros métodos de enseñanza, al adoptar formas más interactivas, que requieran la implicación intelectual del estudiante y no solo su presencia física.¹⁴

Ante esto, ¿qué posibilidades surgen y qué exigencias conlleva este reconocimiento de la necesidad de variación metodológica en la Enseñanza de la Filosofía? ¿Qué parámetros servirían de base para legitimar un enfoque innovador en la Enseñanza de la Filosofía, puesto que los propios alumnos son, en última instancia, los principales implicados? ¿Serían estos los objetivos rectores de las llamadas políticas públicas y/o socioeconómicas/educativas: el derecho a la educación plena; el derecho a la ciudadanía; el derecho a la justicia y el derecho a la igualdad, que constituyen una consigna de la denominada “Patria Educadora”?

Conclusión

Estas preguntas, dirigidas a las formas reiteradas de enseñar filosofía en la Enseñanza Media, ofrecen una medida muy significativa del desempeño de la noción de los docentes sobre sus variaciones metodológicas autónomas y que, por alguna razón, se encuentran distanciadas de la universidad. Así, se admite que el docente no es el dueño de una verdad de conocimiento ya elaborada y terminada, sino un sujeto que busca la colectividad mediante el análisis de la investigación¹⁵ y la búsqueda de innovación para las disciplinas

reflexión: antes de modernizar las escuelas, es fundamental comprender a aquellos a los que más les interesa: el alumnado.

Saber que utilizan celulares y están en redes sociales no basta para entender su verdadera relación con la tecnología y la Internet –y, por tanto, para deducir cómo estos recursos pueden utilizarse en su beneficio. Prado, Ana. *Entendendo o aluno do século 21e como ensinar essa nova geração*. Editora Geekie, 2015, p. 3. Disponible en: www.geekie.com.br

¹⁴ Rodrigo, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* – Campinas, SP: Autores associados, 2009, p. 74.

¹⁵ Un buen docente de filosofía de enseñanza media debe saber investigar y tener experiencia como investigador, ya que esto le permitirá desarrollar técnicas que, luego, le serán útiles en su labor docente. Es evidente que los docentes que asumen una gran asignación de trabajo docente tendrán menos tiempo para aprender a desarrollar proyectos de maestría y doctorado que aquellos que se dedican principalmente a lograr estos objetivos, pero esto no significa que resultasen incapaces de hacerlo. Júnior,

que conforman el currículo de Enseñanza Media. En nuestro caso, la Filosofía, que debe brindar la posibilidad de entender lo común entre las disciplinas —el enfoque de un componente que dialogase con los demás—, además de reforzar el interés y la motivación de los alumnos.

La búsqueda de la innovación metodológica debe proporcionar al docente de filosofía la construcción de un cuerpo integral de conocimientos, sin perder lo propio de cada método; lo que interesa es reconsiderar el lenguaje de cada método para superar la fragmentación del saber. La necesidad de innovación en la enseñanza de la Filosofía no puede concebirse como un conjunto de reglas, pues se trata de un proceso que fluye y se potencializa gradualmente en la vida escolar cotidiana, en consonancia con la universidad, según el compromiso de los diversos actores del proceso educativo.

Por último, al contrario de lo que arguyen muchos críticos de la enseñanza de la Filosofía en la Enseñanza Media, la presencia de esta disciplina asociada a los textos filosóficos en conexión con los demás componentes curriculares y recursos tecnológicos contemporáneos constituye una conexión entre la teoría y la práctica efectiva de la enseñanza de la filosofía, pauta tanto en las concepciones filosóficas como en las didácticas en las que los docentes fuesen ellos, ya fuera universitarios o de la Educación Básica, y los educandos están, por así decirlo, subordinados a la praxis educativa, que consiste en instrucción/información/conocimiento/sabiduría, lo que implica una didáctica específica. Según Rodrigo:

Parece, pues, lógica una didáctica específica o didáctica disciplinar, como prefieren algunos, en la que lo que está en juego es la intersección de los conocimientos de una especialidad particular con la sistemática de su transmisión, en la que la conversión del saber científico en conocimiento escolar debe procesarse desde la perspectiva de la especificidad de un contenido determinado.¹⁶

Esta posibilidad de innovación y aplicación metodológica en la enseñanza de la filosofía llega a culminar en algunos objetivos comunes, como la transversalidad o la interdisciplinariedad que, en sí mismas, según Adas, tienen como finalidad:

Proporcionar condiciones conceptuales, enunciativas y argumentativas para que los alumnos organizaran, aunque fuese mínimamente, la avalancha de informaciones sobre los problemas seleccionados, al filtrarlos, por así decirlo, a través de la construcción paulatina de una perspectiva cultural e histórica sobre ellos. En otras palabras, esto implica franquearles una visión más ampliada de los hechos aparentemente inconexos que se divulgan en la prensa general, con el apoyo de discursos casi ausentes en los medios dirigidos al público en general, o sea, precisamente el discurso filosófico y de las demás Ciencias Humanas.¹⁷

Toda la práctica interdisciplinar de enseñanza de la filosofía está lejos de crear en el docente o incluso en los adolescentes una eventual adhesión a propuestas ideológicas de adoctrinamiento y posible adhesión al dogmatismo.

José Benedito de Almeida. *Metodologia do ensino de Filosofia*. Uberlândia MG, 2007, p. 4. Disponible en: <http://www.laefi.defil.ufu.br/Arquivos/metodologiaoensino.pdf>

¹⁶ Rodrigo, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio* – Campinas, SP: Autores associados, 2009, p. 32.

¹⁷ Adas, Sérgio. *Propostas de trabalho e ensino de filosofia: especificidades das habilidades; eixos temáticos-históricos e transversalidade* – São Paulo, SP: Moderna, 2012, p. 11.

La Filosofía es una condición primordial para adoptar una postura crítica ante los dogmas que permean no solo el sentido común de la contemporaneidad o posmodernidad,¹⁸ sino también los dogmatismos que permean incluso las formas más sofisticadas y variadas de discurso, que empiezan por lo que se incluye como válido, universal y científico. Esto, evidentemente, supone que los docentes de Filosofía la concibieran y la practicaran en forma crítica, al entender que, en una categoría epistemológica, se trata de una distinción intelectual determinada por la exigencia de innovación metodológica, de una visión crítica, o sea, por la capacidad de relativizar y situar filosóficamente los conceptos y valores, al apoyarse no solo en los vínculos de inteligibilidad del lenguaje erudito, sino en la legitimidad que une los diversos aspectos de nuestra existencia, cuando articula, de forma rigurosa y radical, la cotidianidad escolar, que no se halla desconectada de nuestro existir.

Referencias

- Adas, Sérgio. *Propostas de trabalho e ensino de filosofia: especificidades das habilidades; eixos temáticos-históricos e transversalidade* – São Paulo, SP: Moderna, 2012.
- Alves, Mauricio Silva. *Espetáculo e evanescência, o eterno versus finitude: A morte é o enigma. A filosofia da vida como recusa do dogmatismo*. Saarbrücken, Alemania: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda y Martins, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2013. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>
- _____. Governo Federal. *Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera Art. 36 da Lei 9394-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 2008.
- Campaner, Sônia. *Filosofia: Ensinar e Aprender* – São Paulo: Livraria Saraiva. 2012.
- Chauí, Marilena. Prefácio. In: Marçal, Jairo. (Org.). *Antologia de textos filosóficos*. Paraná: SEED, 2009.
- Horn, G. B. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: Unijuí, 2009.
- Júnior, José Benedito de Almeida. *Metodologia do ensino de Filosofia*. Uberlândia MG, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponible en: <http://www.laefi.defil.ufu.br/Arquivos/metodologiao ensino.pdf>
- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília, DF, 2000.
- Prado, Ana. *Entendendo o aluno do século 21 e como ensinar essa nova geração*. São Paulo, SP.: Editora Geekie, 2015. Disponible en: <http://www.geekie.com.br/>
- Rodrigo, L. M. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- Severino, Antônio Joaquim. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: Gallo, Sílvia; Danelon, Márcio y Cornelli, Gabriele (Orgs.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Unijuí, 2004.*

¹⁸ Sobre los temas de la posmodernidad, véase: Alves, Mauricio Silva. *Espetáculo e evanescência, o eterno versus finitude: A morte é o enigma. A filosofia da vida como recusa do dogmatismo*. Saarbrücken, Alemania: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

* Mauricio Silva Alves. Ensino de Filosofia: onde reside o problema? *Cadernos do PET Filosofia*. Vol. 7, No. 4 (jul.-dic. 2016): 72-79. Disponible en: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/pet/article/view/2008/1831>

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

A principios de la década de 1960, se operó, en Quebec, una revolución cultural, que se conoció como la “Revolución silenciosa”, durante la cual la enseñanza de la filosofía, a nivel universitario, experimentó una transformación radical. Sin duda, el detonante de esta revolución fue la creación del Ministerio de Educación. En las páginas que siguen, me agradaría enfocarme en este valioso momento histórico, para detallarlo y destacar su valor didáctico.

Lo que lleva a que fuese tan interesante este breve período de transformación radica en que cuestionó por completo la enseñanza de la filosofía. La sociedad misma pasaba de un estado estable, pacífico, relativamente tranquilo, a un estado evolutivo, debido a una nueva vitalidad. Fue como un renacimiento prometedor.

Por tanto, enfocaré esta presentación en dos partes: primero, intentaré detallar el estado de la enseñanza en el momento de la creación del Ministerio; luego, presentaré un ensayo sobre la didáctica científica de la filosofía, que se ha desarrollado durante este período.

Primera parte

Los antecedentes

Para comprender plenamente los antecedentes de la enseñanza de la filosofía, se requeriría detallar las condiciones pedagógicas previas, luego analizar brevemente los diversos intentos de renovación y, por último, esbozar la problemática de la enseñanza de la filosofía en el nivel de los Cegep.¹

1. Las condiciones pedagógicas previas

Como todos los docentes de Quebec en aquella época (de 1950 a 1960), enseñábamos en un sistema que conocíamos bien, pues ya lo habíamos experimentado como estudiantes. Este sistema se inspiraba en el humanismo grecolatino, la tradición judeocristiana y la doctrina social de la Iglesia. Respondía a las necesidades de una sociedad monolítica, retraída en sí misma durante mucho tiempo por diversas razones históricas y con una lenta transición hacia la modernidad.

En este contexto, el papel de la enseñanza de la filosofía era claro, y todos los agentes y responsables de la educación lo comprendían. Enseñar la lógica de Aristóteles podía responder perfectamente a las exigencias de los valores intelectuales que se buscaban y sustentaban en aquel momento: la enseñanza de la metafísica y la teodicea se alineaba bien con las creencias religiosas que se aceptaban y practicaba toda la sociedad en ese momento; y la enseñanza de la filosofía moral, social y política se inspiraba en los valores que reconocía y compartía la comunidad.

¹ Esta sigla designa: Collège d’Enseignement Général et Professionnel.

Se enseñaba el tomismo, una filosofía particular, con utilización de uno o dos libros de texto; había un examen común que cubría las 24 tesis tomistas, que constituían el marco de la *philosophia perennis*.

En este contexto, la filosofía gozaba de un inmenso prestigio, pues abarcaba todo el espacio. Las Ciencias Humanas abarcaban la historia y la literatura de todas las épocas, en particular los periodos clásicos de la antigua Grecia, la Edad Media y el Renacimiento. Así, se detenía en las raíces de la cultura occidental. Las ciencias matemáticas, la biología, la física y la química se reducían a sus elementos más simples (que, por cierto, correspondían a los requisitos universitarios de la época). La formación profesional y la enseñanza técnica se impartía en escuelas especializadas, donde, no obstante, se ofrecían cursos de moral social.²

En estas condiciones, resulta sencillo comprender el desafío que enfrentaron los docentes de filosofía con la creación de los Cegep. De hecho, estas son todas las condiciones pedagógicas que cambiaron abruptamente: la aparición de una población estudiantil de 16 y 17 años, en comparación con la anterior de 19 y 20 años; programas fluctuantes e indeterminados; desconocimiento del bagaje cultural de estos nuevos estudiantes; fragmentación de la *philosophia perennis*; y, por último, la desaparición cada vez más evidente de lo que constituía las bases de nuestra cultura. Además, las clases se redujeron de 7 a 9 horas a 3 horas semanales; y toda la materia se distribuía en 4 sesiones de 45 horas cada una, que sustituía todos los tratados tradicionales que abarcaban desde la lógica hasta la moral.

2. Los intentos de renovación

No hace falta decir que esta situación pedagógica propiciaba un cuestionamiento profundo de esta enseñanza, pues esta reforma afectó a todos los elementos de la pedagogía (el sujeto de la educación, el docente, el objetivo a alcanzar, los medios a utilizar para lograrlo y el nivel de aprendizaje). A partir de entonces, se vio surgir todo tipo de ensayos, métodos, técnicas y herramientas pedagógicas; en general, todos estos esfuerzos expresaban una revitalización de la red. Fue un período estimulante y creo que, en general, los resultados fueron bastante positivos.

Entre todos estos esfuerzos se pueden identificar varias tendencias diferentes:

2.1 Algunos se inspiraron en los avances más recientes de la psicología, con prioridad de la psicología de Rogers. Señala Rogers que: "Debido a que ningún conocimiento es más cierto, lo único que podemos enseñar ahora consiste en que aprendieran a aprender".

Si bien es cierto que el método de Rogers le permitía al individuo desarrollar su conexión emocional con los objetos de conocimiento, no lo llevaba a que aprendiera

² Resulta comprensible que, antes de la creación del Ministerio de Educación, la investigación en pedagogía de la filosofía fuera prácticamente inexistente. Los primeros trabajos aparecieron en 1965 y 1967.

"L'enseignement du Thomisme dans les collèges classiques", Lelievre (1965).

"Thomisme ou Pluralisme", Racette (1967).

a aprender. Sin embargo, sí le aportaba algunas ideas clave, como la no-directividad, la autoevaluación, la dinámica de grupo y una pedagogía situacional.

2.2 Una segunda tendencia, sin duda la más extendida, se basaba en la experiencia de los docentes. Por un lado, todo docente tiene, incluso inconscientemente, un conocimiento del proceso mental específico de la filosofía como disciplina de la mente; de lo contrario, ni siquiera podría enseñar la filosofía. Por otra parte, la ambigüedad de la propia filosofía fomentaba esta tendencia. Ya no estábamos en la era de la filosofía singular del antiguo sistema.

En la práctica, los docentes no tenían muchas opciones y dependían de su experiencia.

En su libro sobre “La Connaissance Philosophique”,³ Hubert Grenier expresa acertadamente esta actitud, al recordarnos que no hay otra forma de introducir a otros al pensamiento que al reflexionar por sí mismo.

En definitiva, tal como la expresa Hubert Grenier, esta forma de ver la enseñanza es precisamente la del filósofo.

Por tanto, podemos afirmar que todo docente tiene una concepción psicopedagógica del estudiante, que suele ser una suposición hasta que consideramos un método de investigación pedagógica capaz de estudiar los hechos pedagógicos que podemos acopiar en el aula. En resumen, sin duda, se trata de un arte que puede enriquecerse con la pedagogía.

2.3 La última tendencia que podría mencionarse es aquella que propugnaba por un cambio radical en el contenido filosófico del programa.

Así, la enseñanza del marxismo alcanzó cierta popularidad. Pero, incluso entonces, el problema pedagógico seguía sin resolverse. Existía el riesgo de confundir filosofía y pedagogía. Una filosofía, o una ideología, no nos enseña absolutamente nada sobre el proceso mediante el cual el estudiante aprende a filosofar. Un método pedagógico se enfoca en los medios (como, por ejemplo, una cátedra magistral), mientras que un método filosófico (como la dialéctica, el análisis) se enfoca en el proceso intelectual.

Por varias razones, nos inquietamos por acercar el contenido filosófico a la realidad que se vivía en nuestro entorno: los estudiantes no parecían tener la preparación intelectual necesaria o, al menos, ya no era la misma preparación, sin latín ni griego, y, además, ¡perteneían a una treintena de concentraciones diferentes!

¿Qué podemos concluir a partir de esta descripción del estado de la enseñanza de la filosofía cuando se crea el Ministerio de Educación?

Varios docentes han comparado este período con el período que prevalecía en la época de la Revolución Francesa, durante la cual se estableció el curso de filosofía.⁴ Se

³ “La Connaissance Philosophique”, Grenier, (1967).

⁴ En un artículo, publicado en *Le Devoir* (15/11/2003/40526.html.), el filósofo Georges Leroux propone una nueva forma de pensar y justificar esta enseñanza al tomar en cuenta la evolución socioeconómica. En el antiguo sistema, la enseñanza de la filosofía se arraigaba en una cultura subordinada a la teología;

trataba de una nueva era en la que se dejó de considerar a la filosofía como la sierva de la teología. Ya no había una filosofía oficial, sino una apertura a los conocimientos, un llamado a observar la realidad que se vivía, a partir de la que se debía reflexionar.

De este intercambio de ideas se deriva la impresión de que una nueva cultura intenta forjar su propio camino a través de los elementos de una cultura cada vez menos actual. La atención se enfoca en las Ciencias Humanas e incluso en las nuevas tecnologías para permitir que la juventud prosperase en las mejores condiciones posibles.

Por supuesto, hubo un desafío a la filosofía que no ha cesado desde el inicio de la reforma. Se le ha reprochado a la filosofía su falta de unidad y su incoherencia.

Algunos lamentan que el uso de autores antiguos ya no fuera tan amplio como antes. Como lo arguye Allan Bloom,⁵ esta era una fuente de cultura. Pero se debe admitir que la cultura contemporánea se nutre de los numerosos y enriquecedores descubrimientos de las Ciencias Humanas. Por ejemplo, para entender la geopolítica actual de América del Norte, nada mejor que un autor como Paul Krugman (economista) o Emmanuel Todd (sociólogo).⁶

Por último, la reforma le permitía a la enseñanza filosófica no solo abrirse a la cultura del tiempo actual, sino repensar la pedagogía de esta materia en profundidad y con mucha mayor precisión.

3. Problemática de la enseñanza de la filosofía

En estas condiciones, una didáctica científica de la filosofía era posible, pues ya disponíamos de todos los elementos necesarios para establecer unos hechos pedagógicos.

En realidad, estos últimos surgen de la práctica misma de la enseñanza de la filosofía. De hecho, conocemos, al menos de oídas, los diferentes métodos que emplean los docentes (por ejemplo: clase magistral, seminario, trabajo en equipo, enseñanza audiovisual). Además, un análisis minucioso de los trabajos asignados, así como las preguntas planteadas, nos revela la índole de las tareas que los estudiantes deben efectuar. También sabemos que es posible acopiar los resultados; es decir, el tipo de trabajos que producen los estudiantes (exámenes escritos, ensayos, informes, síntesis, etc.).

Una de las dificultades para llevar a cabo este tipo de investigación reside en la noción de hechos pedagógicos, que es absolutamente necesario aclarar antes de aplicarlos a la didáctica y someterlos a un análisis científico adecuado. En esta

por tanto, el desarrollo de las ciencias y las tecnologías nos invita a repensar esta enseñanza en su relación con la nueva cultura.

⁵ "L'âme désarmée", Bloom 1987.

⁶ Tras la lectura de estos autores, basta con pasar a un segundo nivel de la reflexión; es decir, analizar su postura teórica. Esto es algo que un filósofo debería ser capaz de efectuar.

investigación, nos inspiramos en la teoría de Raymond Buyse,⁷ así como en los trabajos de L. N. Gage⁸ y M. Debesse y G. Mialaret.⁹

Primero, aclararemos qué se entiende por un “hecho educativo”

Si aceptamos que un hecho es objeto de un juicio que vincula dos elementos: por una parte, una realidad existente y constatada y, por la otra, una cualidad que se atribuye a esta realidad, se puede decir que el hecho pedagógico implica un juicio que vincula dos elementos: un elemento constitutivo de la realidad escolar y otro perteneciente al orden ya de lo psicopedagógico, lo sociológico, lo administrativo u otros.¹⁰ Así, por ejemplo, los elementos constitutivos del hecho educativo que representa la realidad escolar serían: el alumno, el docente, un método que se detalla, los medios didácticos utilizados, la evaluación, el rendimiento, etc.¹¹

Por otra parte, las posibles atribuciones serían estas: unos aspectos psicológicos (por ejemplo: el alumno no está motivado para este trabajo; o no ha aprendido lo básico de este concepto estudiado, etc.); aspectos administrativos (es decir, el docente utiliza un manual prescrito), o sociológicos, (por ejemplo: el rendimiento de los escolares depende de unas condiciones materiales y sociales).

Como podemos ver, los hechos pedagógicos son múltiples y variados. Pero, también, resulta evidente que algunos hechos simplemente no pueden someterse a un examen objetivo, pues alguno de los elementos necesarios para su constitución se sustenta solo en la frágil base de la opinión de aquel que los ha establecido.

No basta con tener un solo hecho o cualquier frecuencia de ese mismo hecho. La ciencia solo es posible si se nos presentan dos o más hechos consecutivos cuyo nivel necesario de sucesión pudiera medirse. Los hechos deben ser cuantificables.

Desde un punto de vista didáctico, se podría decir que el hecho pedagógico se define como la expresión de un cambio producido, una modificación que se ha operado entre un primer estado, que se podría denominar estado inicial, y un segundo estado, el punto de llegada, como una consecuencia de una actividad mental que ha impuesto el aprendizaje.

A partir de esto, se desprende que, en sentido estricto, todo hecho pedagógico puede incluir varios elementos básicos: el tipo de aprendizaje que debe impartirse al individuo, la tarea precisa que debe llevar a cabo el estudiante y la reacción del estudiante ante esta tarea.¹² Al considerar a estos elementos aisladamente, desde un punto de vista científico, no constituyen un hecho pedagógico, ni siquiera una base suficiente para el planteamiento de una didáctica. Por ejemplo, el conocimiento de los libros utilizados, la determinación de los objetivos específicos de la filosofía, la explicación detallada de un sistema pedagógico y algunos métodos nuevos aplicados a la enseñanza de la filosofía (audiovisual, seminario, discusión, etc.) no constituyen, en

⁷ “L’Expérimentation en Pédagogie”, R. Buyse (1935).

⁸ “Handbook of Research on Teaching”, (1965).

⁹ “Traité des Sciences Pédagogiques”, (1969).

¹⁰ Gage (1962).

¹¹ Buyse (1935).

¹² Buyse (1935).

sí mismos, unos hechos pedagógicos y resultan insuficientes para el planteamiento de un enfoque didáctico. Se requiere la combinación de los tres elementos: el conocimiento o la descripción del método, la tarea asignada a los estudiantes y la expresión de los resultados.

Segunda parte

Una apertura hacia el porvenir

Tras haber examinado las distintas tendencias que han surgido para enfocar los problemas de la enseñanza de la filosofía a partir de la creación de un Ministerio de Educación, me agrada centrarme en la tendencia científica debido a las posibilidades y nuevos aspectos que presenta. Su enfoque es inductivo (de abajo hacia arriba) y no deductivo (de arriba hacia abajo), lo que le confiere un aspecto esperanzador de novedad.

Nos vamos a centrar en estos tres temas: los trabajos preliminares, las investigaciones que generan (algoritmos y tareas) y el planteamiento de un método de enseñanza.

1. Los trabajos preliminares

Para conocer y evaluar el cambio mental que queremos observar en el estudiante como resultado de nuestra enseñanza, es necesario completar una serie de tareas preliminares. De hecho, primero deben responderse estas preguntas:

—¿cómo funcionan mentalmente los estudiantes en relación con el aprendizaje de la filosofía?

—¿qué esperamos de los estudiantes a los que se les enseña la filosofía? (¿Qué hacemos cuando enseñamos la filosofía?)

Estas son las dos preguntas fundamentales. No podemos responderlas solo sobre la base de nuestros instintos como docentes, nuestra experiencia o lo que la psicología pudiera decir al respecto. Se trata de los estudiantes que tenemos delante. No podemos conformarnos solo con una opinión.

Entonces, ¿cómo podemos alcanzar unas respuestas válidas a estas preguntas? Solo al estudiar los hechos pedagógicos, o sea, los resultados, podemos lograrlo.

Además, esto también aplica a todos los problemas pedagógicos que enfrentamos. En verdad, hemos tenido que llevar a cabo numerosos estudios sobre hechos pedagógicos¹³ para conocer a los estudiantes en relación con nuestra enseñanza. Por tanto, nuestro conocimiento sobre ellos siempre se basa en los hechos.

Hemos efectuado varios trabajos preliminares. Aquí analizaremos los dos principales, que han llevado al planteamiento del método de enseñanza. Se centraron

¹³ En “L’expérience philosophique”, de Collin (1978), el lector podrá encontrar un gran número de estos estudios.

en: el análisis del pensamiento (que, sin querer, implicaba la crítica del pensamiento) y la experiencia vivida.

El primer estudio se ha enfocado en el **análisis del pensamiento**. Nos preguntamos qué conocimientos y habilidades pretendemos comunicar a nuestros estudiantes al enseñar filosofía a principiantes. En seguida, formulamos la hipótesis referida a que buscamos capacitarlos para que analizaran un pensamiento.

Así que les pedimos que analizaran este pensamiento: “Los cementerios están llenos de personas que se creían indispensables”.

Recibimos 300 trabajos, que analizamos para ver cómo respondieron los estudiantes a esta pregunta. Los resultados fueron muy esclarecedores.¹⁴

Así, por ejemplo, apenas el 3% de los estudiantes habían podido identificar los conceptos considerados. Una gran mayoría simplemente reiteró, es decir, aquello que esta idea les sugería a primera vista. Varios intentaron demostrar la validez de la proposición al basarse en su propia experiencia o en conocimientos adquiridos en otros campos de la historia o las ciencias.

En un segundo trabajo, esto nos incitó a pedirles que refirieran una experiencia personal.

Este trabajo resultó muy esclarecedor sobre muchos aspectos del comportamiento intelectual de los estudiantes, pero también sobre muchos otros aspectos útiles para nuestra enseñanza.

Así, se ha podido esbozar el perfil mental del estudiante en relación con el aprendizaje filosófico; nos damos cuenta de que la reflexión del estudiante corresponde al modo común de pensamiento: es espontáneo (no estructurado), está en el nivel de lo concreto (no en el nivel de las ideas —piensa a través de la imagen), utiliza un lenguaje común, está en el nivel de lo práctico, siempre orientado a la acción (no en el nivel de los principios), es particular y cerrado en sí mismo (no abierto a un cuestionamiento).

Las consecuencias de esto son las siguientes: se cree que todas las opiniones se equiparan, se piensa como todo el mundo, se juzga principalmente mediante la imagen, hay una alineación con cualquier posición que comparte el conjunto, pues no se tiene una forma de criticarla, y agrada la discusión sobre las estrategias de acción.

Pudimos encontrar unos rasgos importantes de la experiencia vivida:

Aquí, la experiencia vivida que se considera es la experiencia humana. No debe confundirse con la experiencia científica. Resulta de suma importancia, ya que es la vía hacia todos los aprendizajes; al estudiar la experiencia vivida de los estudiantes, se puede distinguir entre las experiencias comunes, que se ajustan a la forma de pensar de todos, y las experiencias filosóficas, que son algo muy distinto.¹⁵

Pero, sobre todo, tiene unos rasgos importantes:

—es **particular**, no solo en cuanto a la descripción, sino también en cuanto a la interpretación y a la conclusión que implica, lo que arroja mucha luz sobre el propio estudiante; (p. 43-51, en “l’expérience philosophique”)ⁱ (cf. las notas al final de este texto);

¹⁴ Aplicamos la misma prueba a los estudiantes de las cuatro sesiones, con los mismos resultados.

¹⁵ Aquellas que se refieren a ideas, a una declaración de principios, implican una crítica, etc.

- es **interpretativa**; (p. 56-62);
- es **transformadora** (p. 62-65);ⁱⁱ (ref: notas al final de este texto);
- a menudo es **inconsciente** (p. 65-71);ⁱⁱⁱ (ref: notas al final de este texto);
- deviene rápido una generalización.

Se ha podido precisar la especificidad de la filosofía;¹⁶ indicar con qué parte de la filosofía sería preferible iniciar la secuencia del curso; qué conceptos son los que más utilizan los estudiantes, qué problemas filosóficos son los más sencillos y frecuentes; ¿cuál es la distribución de las experiencias de los estudiantes según el origen, el género y tipo de problema?; hemos podido elaborar una tipología de las experiencias y, por último, un método de investigación al alcance de los estudiantes.

En resumen, allí tenemos una gran cantidad de información que arroja luz sobre los estudiantes reales; nos ayuda a determinar los algoritmos necesarios para estimular la reflexión. Además, hemos encontrado una unidad de medida para evaluar la capacidad de análisis del pensamiento: la comprensión de los problemas personales y sociales de los estudiantes.

2. Las investigaciones

A partir de los resultados de estos estudios preliminares, se posibilitó buscar los algoritmos capaces de llevar a los estudiantes a vivir experiencias de carácter filosófico; o sea: ¿cómo pasar de la experiencia común a la experiencia filosófica propiamente dicha?¹⁷

Se nos ha llevado a establecer aclaraciones muy importantes respecto a las habilidades intelectuales que se debían fomentar en el estudiante.

Para que la experiencia vivida tuviera sentido, debe devenir filosófica; o sea, que el estudiante debe ser capaz de racionalizarla, desentrañar su carácter particular, descubrir lo que nos enseña y evaluarla. Hemos pensado que esto era posible, si dividíamos las dificultades a superar en etapas. Por tanto, hemos sugerido comenzar por detallar los hechos constitutivos del evento, luego interpretarlos y, por último, identificar el nuevo conocimiento adquirido a partir de la experiencia. Esto nos llevó a proponer a los estudiantes esta tarea:

- describe los hechos, los elementos que constituyen el evento que fundamenta la experiencia considerada,
- interpreta, es decir, exponer las razones (en su opinión) de este evento, los porqués, etc.,

¹⁶ Aquí se refiere a la filosofía que se enseña (es decir, aquella estructurada, metódica y crítica), aquella que sirve como vía hacia el conocimiento de sí y la comprensión del propio pensamiento. (ref.: "Iniciación filosófica en cuatro lecciones", de Collin (1994), p. 11-14); cada docente tiene, consciente o inconscientemente, una noción sobre la filosofía.

¹⁷ En "L'Enseignement de la philosophie", de Collin (1974), planteamos cómo se ha operado la simbiosis entre el método filosófico y el método de aprendizaje en nuestra investigación (pp. 35-51). Según J. Bruner, las tres fases del aprendizaje son: información, transformación y verificación, que corresponden a las tres esferas: lo vivido, lo concebido y la teoría.

—indique lo que aprendió de nuevo y expréselo en forma de una declaración de principios.

Este cuestionamiento resultó muy eficaz, ya que le permitía al estudiante superar el carácter específico de la experiencia.¹⁸ Por ejemplo, estas son algunas conclusiones, en forma de “declaraciones de principio”:

Una experiencia de exploración:

“El ser humano satisface su necesidad de conocimiento mediante la exploración”.

Una experiencia musical:

“El arte es un lenguaje que sirve para expresar una emoción”.

Una vez que se ha logrado derivar una declaración de principio a partir de la descripción de los hechos, seguida de su interpretación, es preciso preguntarse cuál es la validez de la conclusión derivada de los hechos. Nos inclinamos a creer que esta proposición es la más verdadera, pero ello aún se debe demostrar. Primero, es preciso aclarar esta declaración para comprender su verdadero significado. Esto nos lleva a una segunda etapa, una segunda fase de esta experiencia, que eventualmente devendrá verdaderamente filosófica: será la fase del análisis de este pensamiento.

Las investigaciones que hemos efectuado sobre este asunto tuvieron como objetivo descubrir los medios para aclarar la idea expresada en la declaración de principio. Esta aclaración se logra al identificar los dos conceptos y la relación que constituye la proposición.

Para lograr la identificación de conceptos, a menudo es necesario llevar a cabo una transposición generalizadora de la proposición. Esto constituye la gran dificultad del análisis,¹⁹ pero también la unidad de medida de la capacidad de análisis del pensamiento.²⁰ Una vez logrado, deviene evidente el aspecto filosófico del análisis y surge el problema filosófico que plantea esta postura. El aspecto filosófico es importante, pues se comprende que la proposición es un juicio, una postura, y plantea un problema de índole filosófica. Por tanto, el enfoque requerido para los estudiantes para completar esta segunda fase fue este:

1. identificar los dos conceptos que sustentan esta postura;
2. identificar la relación entre ambos conceptos;
3. indicar el problema filosófico.

Por ejemplo: supongamos que la conclusión era: educar a una nación es civilizarla. Los dos conceptos serán: educación y civilización. Aquí la relación entre ambos conceptos es de identidad. Pero, entonces, ¿se puede decir que existe una identidad entre educación y civilización? Por supuesto que no, y ahí radica el problema. Por tanto, se ve que se precisará otra fase de reflexión para intentar resolver este problema.

¹⁸ Se van a encontrar muchos ejemplos en “La iniciación filosófica en cuatro lecciones”, de Collin (1994).

¹⁹ Esta operación se enfoca en “La iniciación filosófica en cuatro lecciones”, de Collin (1994), p. 54 y ss.

²⁰ Este estudio aparece en el sitio *web* de la experiencia filosófica del Cegep du Vieux-Montréal.

Por tanto, se necesitaba una tercera investigación para ver cómo reaccionarían los estudiantes ante un problema filosófico.

Tras un estudio de los resultados, propusimos gradualmente varios métodos a utilizar para resolver un problema filosófico, que incluyen la dialéctica, las cuatro preguntas fundamentales que propuso Aristóteles y la normalidad. También enfatizamos en la necesidad de consultar a autores que ya han enfocado este tipo de problema.

3. Elaboración de un método de enseñanza

Nos propusimos la tarea de elaborar un método de enseñanza que tuviera en cuenta al estudiante real, las exigencias de la filosofía y los factores controlables que permitieran una evaluación objetiva.

Todo esto debía lograrse mediante un método capaz de guiar al estudiante desde una experiencia común a una experiencia filosófica completa. Al dividir el proceso en etapas interconectadas e interrelacionadas que consideran todos los requisitos de la filosofía, obtenemos un método accesible al estudiante, que respeta todas las exigencias del pensamiento filosófico.

Este método permite una evaluación objetiva, que garantiza, al mismo tiempo, el logro del nivel deseado. Por tanto, se puede referir a una didáctica científica de la filosofía.

Al fin de cuentas, el método al que hemos llegado le ofrece a cada uno la oportunidad de desarrollar su propio pensamiento filosófico, de acuerdo con su nivel de estudio. Toda persona, cualquiera fuese su nivel de cultura, al seguir las etapas de este método, alcanzará necesariamente el nivel de pensamiento que se asocia habitualmente con la filosofía, por la sencilla razón de que estará pasando por las etapas naturales de una reflexión en profundidad.

A estas etapas naturales, las hemos denominado como las tres esferas. Cada una tiene su objeto material y su objeto formal, su propio procedimiento y su campo cultural.

La esfera de lo vivido es la “**reflexión sobre lo que sucede**”, *el primer nivel de la reflexión*. Es la elaboración del pensamiento personal en la búsqueda de sentido. En este nivel, la indagación filosófica se confunde con todos los elementos de la cultura. Este es el significado primordial de la filosofía.

Su objeto material es el universo tal como resulta accesible a la humanidad, es decir, los hechos, eventos, situaciones y fenómenos que ocurren. Su objeto formal es el sentido, el rechazo del caos y el sinsentido; la sed de sentido que responde al deseo de situarse, de familiarizarse con el universo, la atracción de lo inteligible. Su método es la descripción objetiva, la interpretación personal, la explicación racional, la toma de posición que se expresa en una declaración de principios. Su campo cultural: el deseo de sentido florece a través de todos los elementos de la cultura mediante los cuales el ser humano trata de satisfacer sus necesidades básicas: el mito, la religión, la tecnología, las ciencias, las instituciones sociales, políticas, jurídicas, económicas, deportivas, etc.

La segunda esfera, o sea **la de lo concebido, es el pensamiento del habla**: es el segundo nivel de la reflexión. Es la búsqueda de la significación y el pensamiento libre.

Su objeto material es el habla, el verbo, el lenguaje, la expresión gestual, factual o verbal. El objeto formal es la significación; el discurso en la medida en que se refiere al pensamiento (que es un juicio) cuya expresión es. Este es el sentido en el segundo nivel.

Su método es el análisis proposicional del habla mediante la identificación de conceptos, la relación expresada entre ambos conceptos de la proposición y la reformulación clara del pensamiento. Esta aclaración resalta la necesidad de una profundización.

El análisis del discurso revela el problema filosófico, o sea el problema del sentido de esta toma de posición.

El campo cultural de lo concebido es la escritura en todas sus formas, la literatura, la poesía, el periodismo; las artes y sus obras; en fin, todo lo que se inscribe en un papel que revela la belleza, el bien o la verdad.

*La tercera esfera es la **esfera de la teoría: es el pensamiento del pensamiento.*** El tercer nivel de la reflexión. Es la crítica del pensamiento; busca la armonía entre las esferas de lo vivido y lo concebido. Es la filosofía tomada en el segundo sentido del término. Implica una tendencia a llegar al meollo de las cosas mediante el cuestionamiento. La anima la sed de amor y de verdad; o sea, atraída por la visión o el deseo de sabiduría.

Su objeto es el habla, ya fuese mediante la toma de posición, la formulación de un principio o de un juicio. El habla requiere justificación, crítica, evaluación y confirmación. En otras palabras, se trata de la toma de posición en relación con un sujeto (un tema) que plantea unos interrogantes.

El objeto formal es la justificación, la confirmación. Se busca la armonía interior al justificar la propia habla. Este es el desarrollo de la vida interior; no solo se va al fondo de las cosas, sino también al fondo de sí mismo. El proceso es este: primero, se debe elegir un método (ya fuese el método de la normalidad, el dialéctico o de preguntas fundamentales). Luego, viene la argumentación, seguida del recurso a los autores y, por último, el alcance de la teoría, es decir, las consecuencias, aplicaciones y nuevos desafíos.

El campo cultural es la justificación que madura en la mística y la espiritualidad. Es el complemento del alma, la dinámica del amor y el apego a la vida; es una apertura a todas las demás formas de la cultura. La filosofía resulta solidaria del conjunto de la cultura.

Conclusión

A raíz de estas investigaciones, se pueden derivar varias conclusiones útiles para la enseñanza de la filosofía a principiantes.

Desde un punto de vista didáctico, la filosofía no es, se construye.

El valor de estas tomas de posición reside en que inicialmente se basan en observaciones. Claro que existen muchas interpretaciones, pero lo importante es que el resultado es válido, ya que se ha verificado.

1. Una introducción a la filosofía suele implicar dos aspectos complementarios: o bien se enfatiza en la necesidad de descubrir los conocimientos básicos indispensables para comprender los problemas filosóficos: lo que se podría denominar el aspecto

informativo del aprendizaje (la cabeza bien llena, de Rabelais); o se prefiere insistir en el modo de reflexión específico de la filosofía: lo que se podría denominar el aspecto formativo del aprendizaje filosófico (la mente bien formada, de Montaigne): en la práctica, toda la tradición de esta enseñanza presenta un equilibrio entre estas dos formas de enseñanza. Es obvio que el método experiencial forma parte del aspecto formativo de la iniciación en la filosofía.

Le ofrece a cada uno la oportunidad de desarrollar su propio pensamiento filosófico, según su nivel de estudio. Cualquier persona, independientemente de su nivel de cultura, al seguir las etapas de este método, alcanzará necesariamente el nivel de pensamiento que suele asociarse con la filosofía. Avanzará por las etapas naturales de una reflexión en profundidad.

2. Las tareas que se les asignaron a los estudiantes son similares a los ensayos, pero en lugar de ser una exposición de verdades descubiertas, constituyen una indagación. Se apela a la razón que busca, no a la que ya hubiera descubierto.

Resulta evidente que los cursos informativos aún ocupan un lugar básico en la iniciación filosófica. También sería interesante llevar a cabo investigaciones sobre este aspecto de la formación filosófica.

3. Este método de investigación basado en hechos pedagógicos resulta fructífero. Enseña a descubrir la importancia de la experiencia humana vivida, cómo comprenderla y por qué constituye el devenir mismo del ser humano.

4. Permite aprender sobre la importancia de analizar el pensamiento para descubrir los verdaderos problemas filosóficos.

5. Por último, permite aprender a situar los textos de los autores y comprender mejor su sentido y su razón de ser.

A estas conclusiones, se puede añadir que estos estudios, basados en hechos pedagógicos, han permitido precisar muchos conceptos importantes, como el referido a la experiencia; precisar las operaciones mentales específicas de la reflexión filosófica, como la búsqueda de sentido y significación, y la crítica filosófica. También, han permitido establecer una tipología de experiencias vividas²¹ y encontrar una unidad de medida para la capacidad de análisis del pensamiento.

Las precisiones aportadas respecto del análisis filosófico y su relación con la problematización son de cierta importancia desde un punto de vista didáctico.²²

Al final, el método que se les propuso a los estudiantes logra una simbiosis entre el método de aprendizaje y el método filosófico.²³

En resumen, los ejercicios realizados en cada una de las tres esferas logran importantes objetivos educativos. La primera esfera enseña la conceptualización al modo de un filósofo; la segunda, el análisis de un pensamiento; es decir, la formulación de un principio; y la tercera, la problematización. Sin duda, estos son los tres objetivos

²¹ Méthode de recherche philosophique, Collin (1994).

²² L'initiation philosophique en quatre leçons, Collin (1990).

²³ El Proceso de la Educación, Bruner (1960).

Según esta teoría, el aprendizaje implica tres fases: la adquisición de una información, la transformación de la información y la verificación, que corresponden a las tres esferas de lo vivido, lo concebido y la teoría.

importantes de la enseñanza de la filosofía. Y todo esto puede medirse. Así, se pueden obtener unos resultados de evaluación quizás algo más objetivos.

Es importante aclarar ciertos aspectos de la experiencia vivida que surgen durante estos trabajos preliminares. Por tanto, me agradecería agregar las notas que siguen al final de este texto.

Sobre la experiencia vivida

i) La experiencia vivida es particular

Si se le pide al estudiante que *explique los hechos* que constituyen el punto de partida de la experiencia, le resulta difícil y, muy a menudo, solo los *redescribe* con más detalles. Sin embargo, si se le narran unos hechos vividos, es capaz de ofrecer explicaciones, que pueden variar mucho (de un estudiante a otro), aunque mantienen un alto nivel de coherencia. En cierto sentido, *la explicación* es relativa a cada individuo; expresa una comprensión basada en la percepción del conjunto de los hechos o de uno solo, al que se concede mayor importancia. A menudo ocurre que el estudiante aísla un hecho que le llama especialmente la atención y lo convierte en el centro de su explicación. La explicación sigue siendo personal y se inspira claramente en conocimientos adquiridos en otros campos. Por tanto, puede decirse que, en cierto sentido, sigue siendo **particular**, como si la hubiera vivido y comprendido un individuo específico.

Lo mismo aplica para la conclusión. Si se le pregunta al estudiante qué revelan estos hechos, planteará una conclusión rápida, que suele ser específica, pues se relaciona con un aspecto práctico concreto e inmediato. Su conclusión es de orden estratégico.

ii) La experiencia vivida transforma

El carácter **transformador** de la experiencia vivida es el núcleo mismo de la reflexión filosófica. Se presenta como **el reverso de la interpretación, como su tejido interno**.

La originalidad de la experiencia reside ante todo en el plano mental y se expresa en la nueva actitud de la persona, que solo se explica por su nueva concepción de la realidad.

Este rasgo, en verdad fundamental, de la experiencia puede arrojar luz sobre los medios para identificar la experiencia y establecer las condiciones para una evolución hacia un nivel superior de experiencia. Lo que puede indicar en la práctica, con certeza, de qué experiencia se trata, qué concepto central especifica la totalidad orgánica que constituye la experiencia, es la nueva actitud de la persona, su comportamiento real tras esta experiencia.

Esto significa, también, que la estructura de los eventos depende en parte de la persona a la que le ocurren estos hechos: lo mismo se aplica al valor respectivo que se atribuye a todos los elementos orgánicos del hecho global.

La experiencia vivida tiene un carácter concreto con una lógica de lo concreto

Esto también significa que el aspecto más importante de la experiencia vivida es su carácter concreto, con su lógica de lo concreto. Esta lógica del hecho nos determina,

pues resulta particular, como el hecho mismo; actúa sobre nosotros precisamente como particular y concreta. Además, por ello toda experiencia vivida se sujeta al error, ya que nunca hay dos hechos completamente idénticos. La identidad solo es total en el nivel de lo esencial.

iii) Lo inconsciente de la experiencia vivida

El hecho de que, en la mayoría de los casos, el estudiante solo relatase los hechos de su experiencia vivida y que solo pudiera determinar el concepto central de su experiencia al recurrir a una búsqueda intelectual, nos muestra claramente que la experiencia vivida no siempre se concibe explícitamente, pero el hecho de que su actitud hubiera cambiado en relación con un concepto que puede expresarse explícitamente nos lleva a pensar que existe un concepto implícito, que podría asimilarse a un concepto prerreflexivo e inconsciente; es decir, un concepto que no se nombra ni se verbaliza, pero cuyas determinaciones se presentan activamente en la estructura concreta de lo vivido. Llega a la conciencia mediante la búsqueda de la inteligibilidad de la estructura de la nueva realidad vivida.

Mi comportamiento revela quién soy al revelarme lo que pienso inconscientemente. Siempre existe una correspondencia entre el ser personal y el pensamiento, en el sentido amplio de disposición, mentalidad, etc. Cuando el pensamiento consciente no acepta intelectualmente el pensamiento inconsciente, existe una ruptura, que se siente en mi cuerpo, con efectos en la estructura experiencial y operativa.

Bibliografía

- Bruner, J. *The Process of Education*. New York: Vintage Book, 1960.
Buyse, R. *Expérimentation en Pédagogie*. Bruselas: Lamartin, 1935.
Collin, C. y Z. Osana. *L'Enseignement de la philosophie*. Montreal: Fides, 1974.
Collin, C. *L'Expérience philosophique*. Montreal: Bellarmin, 1978.
Collin, C. *Méthode de recherche philosophique*. Sainte-Foy: Griffon d'argile, 1990.
Collin, C. *L'initiation philosophique en quatre leçons*. Sainte-Foy: Griffon d'argile, 1994.
Debesse, M. y Mialaret, G. *Traité des Sciences Pédagogiques*. Tome I. París: PUF, 1969.
Fourastié, J. *Faillite de l'Université?* París: Gallimard, 1972.
Gage, N. L. *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: McNally & Company, 1962.
Mager, R.F. *Comment définir des objectifs pédagogiques?* París: Gauthiers-Villars, 1971.
Planchard, E., *La pédagogie scolaire contemporaine*. Lovaina: Éditions Nauwelhaerts, 1968.*

* Claude Collin. L'enseignement de la philosophie. *Cuestiones de Filosofía*. No. 10 (2008): 7-22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=745980623002>

ALINEACIÓN DE LOS ENUNCIADOS FILOSÓFICOS SOBRE LA ENSEÑANZA CON LA PRÁCTICA: UN ENFOQUE BASADO EN LA EVIDENCIA MEDIANTE PROTOCOLOS RETROSPECTIVOS DE REFLEXIÓN EN VOZ ALTA

1. Introducción

Los enunciados filosóficos sobre la enseñanza (EFEs) se utilizan para documentar las perspectivas del profesorado sobre el aprendizaje, los alumnos, el contenido y la enseñanza. Sin embargo, puede observarse una discrepancia entre la filosofía sobre la enseñanza declarada y su implementación en la práctica. Esta discrepancia ha suscitado inquietud entre los estudiosos, lo que ha generado una discusión crítica sobre la funcionalidad y la validez de los EFEs. La literatura pedagógica y de investigación suele presentar a los EFEs como una manifestación de creencias y metáforas [1,2,3,4,5,6]. Muchos EFEs, en particular los que han escrito docentes noveles, incorporan palabras de moda y conceptos abstractos para crear un enunciado impactante. Sin embargo, las acciones y realidades concretas de la docencia en el aula a menudo no se mencionan directamente. Esta discrepancia sugiere que, si bien el conocimiento teórico resulta valioso, puede existir una brecha entre lo que se articula en los EFEs y lo observado en la práctica educativa cotidiana.

Escribir una filosofía sobre la enseñanza suele ser un componente integral de los programas de formación docente. Estos programas exigen que los educadores articulasen sus creencias y enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, esto destaca la importancia no solo de efectuar reflexiones teóricas, sino también de fundamentarlas en la práctica docente real. En particular, los docentes noveles suelen experimentar cambios en sus filosofías sobre la enseñanza. Al principio, los libros de texto y la orientación de sus mentores pueden haber influido mucho sobre sus ideas. Sin embargo, al enfrentarse a la realidad de implementar estas ideas en el aula, adquieren nuevas perspectivas a partir de sus propias prácticas. Los procesos de observación, reflexión y retroalimentación configuran su filosofía docente. En consecuencia, los docentes noveles experimentan cambios más rápidos y drásticos en sus EFEs en comparación con los cambios graduales que se han observado en los enfoques de los educadores más experimentados.

La discrepancia entre lo que se afirma en los EFEs y lo que se observa en el aula disminuye la credibilidad de esos EFEs. Por tanto, existe una necesidad apremiante de un enfoque estructurado que superase esta brecha, para garantizar que los EFEs no fuesen solo unos enunciados idealistas, sino reflejasen y se basaran en experiencias docentes reales.

Los educadores disponen de numerosos recursos para elaborar filosofías basadas en teorías educativas. Por ejemplo, Ruge *et al.* [7] identificaron seis marcos diferentes que los docentes pueden utilizar para elaborar sus EFEs. Sin embargo, existe una escasez de recursos empíricos para elaborar EFEs basados en prácticas docentes reales [8]. Por tanto, la posible divergencia entre las teorías adoptadas y las prácticas de

enseñanza reales ha allanado el camino para una transición hacia unos EFEs basados en evidencia que se arraigasen firmemente en las prácticas de enseñanza reales.

1.1 Tres conceptos: valores, alineación y evidencia

Tres conceptos centrales son fundamentales para el desarrollo de los EFEs: valores, alineación y evidencia.

En primer lugar, los valores son una parte integral del profesorado y configuran profundamente sus enfoques educativos. Sin embargo, estos valores no son entidades estáticas, sino unas fuerzas dinámicas que influyen y las influye la evidencia derivada de las prácticas docentes reales y las estrategias de desarrollo. Esta interacción recíproca implica que los valores dentro de los EFEs no son solo enunciados, sino reflejos del crecimiento profesional continuo y el aprendizaje experiencial. Las personas tienden a vivir sus vidas según sus propios valores y principios, aunque estos no suelen escribirse explícitamente y pueden cambiar constantemente. A medida que los educadores se comprometen en la práctica reflexiva y perfeccionan sus métodos de instrucción, sus valores pedagógicos también pueden evolucionar. Los EFEs basados en valores, que se encuentran entre los tipos más comunes, priorizan la articulación de valores. Estos EFEs sirven como marcos a través de los cuales los docentes explican cómo sus creencias y principios fundamentales informan sus decisiones instruccionales y sus prácticas en el aula.

En segundo lugar, la alineación resulta crucial para la credibilidad y la utilidad de un EFE. Debe existir una alineación clara y coherente entre lo que los docentes señalan en sus EFEs y lo que realmente hacen en sus aulas. Esto significa que los principios y estrategias descritos en los EFEs deben implementarse de forma demostrable en las prácticas docentes. Sin esta alineación, los EFEs corren el riesgo de entenderse solo como unos ejercicios retóricos con poca relevancia para la enseñanza diaria. Es fundamental que los educadores “pregonen con el ejemplo, no solo con el ejemplo”. Por ejemplo, si el EFE de un docente enfatiza en un enfoque centrado en el alumno, que propugna por la autonomía del estudiante, el aprendizaje activo y las actividades colaborativas, pero en la práctica el docente adopta un enfoque totalmente centrado en el docente, como dictar largas conferencias con una interacción mínima con los estudiantes, esta discrepancia socava la credibilidad del EFE. La falta de alineación entre la filosofía que se enuncia y el comportamiento docente real no solo disminuye la eficacia del EFE, sino también echa a perder potencialmente la confianza y el respeto. Por tanto, garantizar la coherencia entre las creencias declaradas y las prácticas en el aula resulta fundamental para mantener la integridad y el impacto de los EFEs. La principal fuente de evidencia para garantizar la coherencia de un EFE con la práctica real son las acciones del profesorado.

En tercer lugar, la evidencia en la que debe basarse un EFE resulta crucial. Los EFEs se fundamentan en comportamientos y resultados concretos y observables, más que únicamente en creencias abstractas o ideales teóricos. Esto implica acopiar y analizar sistemáticamente tanto la evidencia de las prácticas docentes reales, como las interacciones en el aula, la retroalimentación del alumnado y los resultados de las evaluaciones. Al anclar los EFEs en evidencia tangible, los educadores pueden

garantizar que sus filosofías reflejasen las realidades de sus entornos de enseñanza y fuesen capaces de guiar una instrucción práctica y efectiva. Sin embargo, se debería señalar que las acciones de los docentes pueden atribuirse a múltiples factores, entre ellos la práctica reflexiva [9], los programas de formación docente, las sesiones de desarrollo docente, los recursos de enseñanza y las publicaciones académicas, incluida la investigación-acción.

1.2 EFE basado en evidencia

Mientras que un EFE basado en valores se fundamenta en los valores del docente, un EFE basado en la evidencia se fundamenta en la práctica. La evidencia primaria de las formas de enseñanza real constituye su fundamento. Los docentes pueden justificar sus acciones y comportamientos con referencia a una evidencia secundaria, tomada de diversas fuentes, tales como la experiencia, estudio de casos, investigación-acción, estudios experimentales o investigación empírica. Los estudios de caso ofrecen análisis en profundidad de contextos educativos específicos, que aportan perspectivas cualitativas que enriquecen tanto la teoría como la práctica. La investigación-acción, que se lleva a cabo por profesionales en el aula, ofrece información inmediata sobre la dinámica de la enseñanza, que prioriza la aplicación práctica y la mejora iterativa. La investigación experimental y empírica utiliza la observación y la medición sistemáticas para validar rigurosamente las teorías educativas, al ofrecer evidencia sólida para estrategias y políticas de enseñanza efectivas. Entre estas metodologías, en particular se valoran los estudios experimentales y empíricos por su rigor y capacidad para generar conocimientos basados en evidencia, cruciales para fomentar prácticas de enseñanza informadas y efectivas.

Un EFE basado en evidencia que no solo se fundamentase en evidencia primaria proveniente de la práctica docente real, sino también se fundamentara en evidencia de investigación secundaria, demuestra el compromiso con una práctica informada y reflexiva. Esta integración implica la vinculación de las prácticas de enseñanza con sus fundamentos subyacentes, lo que mejora la credibilidad y el impacto de los EFE. En resumen, basado en evidencia puede significar basado en evidencia de la práctica docente, o también puede referirse a respaldar enunciados en un EFE con evidencia de investigación, tales como estudios teóricos. Hasta la fecha, existe una brecha notable en la investigación que explora específicamente el vínculo entre la práctica docente y la evidencia académica dentro de los EFEs.

1.3 Aporte investigativo

Este estudio tiene como objetivo enfocar la ausencia de EFEs basados en evidencia mediante la implementación de un marco replicable que se basa en una investigación introspectiva de la práctica docente real. El método propuesto emplea un protocolo retrospectivo de pensamiento en voz alta e integra la revisión por pares para aclarar sobre las idiosincrasias y los valores ocultos que influyen en las prácticas de un docente.

Este estudio contribuye a la literatura investigativa existente de tres modos significativos. En primer lugar, según lo que el autor conoce, este es el primer estudio

documentado sobre el uso de la introspección sistemática y la revisión por pares para crear un EFE. Al incorporar estas metodologías, el estudio introduce un enfoque novedoso para la práctica reflexiva en la educación, al ofrecer una forma estructurada para que los docentes analizaran y articularan críticamente sus filosofías sobre la enseñanza basados en evidencia concreta de sus propias experiencias.

En segundo lugar, este estudio proporciona un marco replicable para crear EFEs que no solo se basaran en la práctica, sino también brindaran a los docentes la posibilidad de garantizar que su práctica se basara en la evidencia. El marco se ha diseñado para adaptarse a diversos contextos educativos, lo que lo convierte en una herramienta versátil para los educadores que buscan alinear sus filosofías sobre la enseñanza con la evidencia empírica. Esta replicabilidad garantiza que el enfoque pudiera adoptarse ampliamente, para promover una cultura de enseñanza basada en evidencia que pudiera mejorar los resultados educativos en diferentes entornos y disciplinas.

En tercer lugar, este estudio muestra el inexplicablemente entrelazado carácter de la práctica docente, las filosofías de enseñanza y los valores docentes. Al documentar sistemáticamente cómo los valores y creencias personales influyen en las acciones docentes, el estudio destaca la compleja dinámica que sustenta una enseñanza eficaz. En concreto, a pesar de las intenciones del autor de crear un EFE basado en evidencia, los valores o creencias subyacentes han afectado las acciones del autor y solo se descubrieron a través de la retroalimentación de sus pares. Este hallazgo destaca la importancia de la revisión por pares para descubrir estas influencias ocultas, lo que demuestra que incluso los esfuerzos bien intencionados por basar la enseñanza en la evidencia pueden verse sutilmente moldeados por valores personales. Esta idea resulta importante para los educadores que tratan de desarrollar una práctica más consciente y reflexiva, ya que enfatiza en la necesidad de considerar y enfocar estos factores subyacentes.

La sección que sigue revisa la literatura relevante, que se centra en la brecha de investigación; es decir, la falta de estudios basados en evidencia que vinculasen los EFEs con las prácticas y las prácticas con la investigación publicada. La sección de método detalla el marco de cuatro fases que se siguió para redactar los EFEs basados en prácticas reales y, luego, relacionar las prácticas con la literatura de investigación. La sección de resultados presenta los hallazgos al final de cada una de las cuatro fases. Las secciones de discusión y conclusiones que siguen relacionan los hallazgos con el contexto educativo más amplio.

2. Revisión de literatura

La mayoría de los docentes han desarrollado una filosofía sobre la enseñanza [10] (p. 40). Son menos los que la han formalizado en un documento escrito, concretamente en una Enunciado sobre Filosofía de la Enseñanza (EFE). Sin embargo, algunos educadores han descubierto que redactar un EFE formal puede aportar importantes beneficios. Brinda la oportunidad de revisar introspectivamente sus prácticas docentes, alinearlas mejor con sus valores y recibir una retroalimentación constructiva de sus pares [11]. Al compartir sus EFEs, los docentes pueden fomentar una cultura de apertura y

aprendizaje mutuo dentro de su comunidad profesional, al aprovechar la retroalimentación de sus colegas y las diferentes perspectivas sobre la enseñanza. A pesar de los beneficios potenciales, la creación de un EFE formal no es una práctica universal. La disyunción entre la formación intuitiva sobre las filosofías de enseñanza y su representación escrita formal apunta a un área que merece una mayor investigación y apoyo en el campo educativo.

En el campo académico, los administradores universitarios pueden solicitar EFEs para diversos fines, en particular en el reclutamiento de nuevos docentes y la consideración de la titularidad [11,12,13,14,15,16,17,18,19,20] y, por tanto, pueden considerarse un documento de gran importancia que afecta la carrera de los académicos. Si bien los administradores universitarios solicitan los EFEs, rara vez se especifica el formato [21]. Cabe señalar que los requisitos institucionales para los EFEs no han ganado mucha importancia en muchos países asiáticos [18].

Existen diversas definiciones y descripciones de los EFEs, muchas de las cuales comparten creencias, descripciones y metáforas. Schönwetter *et al.* [19] ofrecen una definición frecuentemente citada de un enunciado sobre filosofía de la enseñanza como “una justificación sistemática y crítica que se centra en los componentes importantes que definen la enseñanza y el aprendizaje eficaces en una disciplina o contexto institucional particular” (p. 84).

Una revisión de la literatura reveló un cuerpo sustancial de investigación sobre enunciados sobre filosofía de enseñanza [10,11,17,19,22,23,24,25]. La orientación sobre la creación de EFEs puede ser general [22] o específica de la disciplina (por ejemplo, Payant [26], para inglés como segunda lengua; Alexander *et al.* [27] para la enseñanza con tecnología y Grundman [28] para matemáticas). La orientación puede clasificarse ampliamente al utilizar la dicotomía de enfoques de escritura orientados al proceso y al producto. Los enfoques orientados al proceso incluyen tareas preparatorias, como la clasificación de fichas [29] o tareas de escritura guiada, tales como responder preguntas [19,23,24]. Los enfoques orientados al producto pueden promover la inclusión de contenido específico, como un enunciado de creencias sobre el proceso de aprendizaje [30,31,32] o descripciones de actividades y metáforas [33,34]. McCormack y Kennelly [35] investigaron el uso de modelos sociales de reflexión para construir EFEs y portafolios de enseñanza mediante la escritura de historias.

Al elaborar un Enunciado sobre Filosofía de la Enseñanza (EFE), los docentes suelen comenzar por detallar su enseñanza o sus creencias. Humphreys [36] señala que crear un EFE brinda a los docentes la oportunidad de articular “las creencias que sustentan en relación con la enseñanza y el aprendizaje” (p. 39). Laundon, Cathcart y Greer [37] coinciden en afirmar que el EFE articula las “creencias del educador sobre lo que ocurre en el aprendizaje” (p. 577).

Parece haber dos problemas comunes con los EFEs: la disyunción entre la práctica docente real y la filosofía declarada, y, en segundo lugar, la disyunción entre los resultados de la investigación y las prácticas docentes. Lo ideal es que aquello que el docente hace en el aula reflejase con precisión lo que se detalla en el EFE, que, a su vez, se basa en evidencia de investigación, tales como los hallazgos de la investigación empírica, experimental o de acción.

El primer problema es la disyunción entre la práctica real y la filosofía docente enunciada [38,39,40,41]. La diferencia entre las perspectivas sustentadas y las acciones del educador resulta problemática en múltiples niveles. Algunos EFEs constituyen más una filosofía sobre cómo quiero enseñar [3] (p. 264) que una descripción de actividades reales. Sin embargo, para esto existen múltiples razones. Los EFEs cumplen múltiples propósitos, uno de los cuales es el promocional. El EFE puede utilizarse para respaldar las solicitudes de ascenso, titularidad o empleo de un docente. Pocos docentes mediocres afirmarían que son simplemente promedio y, por ello, en lugar de detallar su realidad actual, podrían detallar lo que quieren que fuese su enseñanza, y así (juizado positivamente) esto podría clasificarse como un EFE aspiracional.

El segundo problema radica en que los EFEs se basan en creencias [10,24] en lugar de resultados basados en la evidencia. La teoría debería fundamentar la práctica. La evidencia de la investigación brinda apoyo a favor o en contra de teorías particulares y, por tanto, en un entorno orientado hacia la investigación, como una universidad, se esperaría que la enseñanza también se basara en prácticas basadas en evidencia en lugar de creencias.

Existe una gran cantidad de información sobre la creación de EFEs; sin embargo, esto contrasta marcadamente con la escasez de estudios disponibles sobre la justificación de las filosofías sobre enseñanza en la literatura de investigación. En una búsqueda de la literatura publicada sobre los EFEs, solo se encontró una sugerencia para fundamentar la docencia en los resultados de la investigación. Diana [42] propugnó por la incorporación de la investigación actual sobre los EFEs en el contexto de los programas de formación docente para futuros docentes.

Este estudio trata de enfocar estas disyuntivas mediante la creación de un EFE basado en la evidencia mediante una investigación sistemática de prácticas reales. Esta investigación sistemática les permite a los docentes recordar y reflexionar sobre acciones específicas durante un período de enseñanza específico. Esto garantiza que el EFE se desarrollase a partir de comportamientos docentes específicos durante la clase. El aspecto basado en la evidencia también se deriva de los comportamientos, ya que el docente debe justificar cada acción. Sin embargo, esta etapa continúa con una investigación de la literatura científica para determinar si existe un respaldo para una práctica docente específica. De no ser así, se trata de una práctica que no se basa en una evidencia, y el docente debe decidir si la abandona o la prosigue. El punto de partida del EFE se basa en la práctica y, luego, en la evidencia. Esto contrasta con los EFEs típicos, que parten de las creencias del docente.

3. Método

Se eligió un análisis introspectivo para investigar las acciones y comportamientos observados durante la práctica docente. Al reconocer que el análisis introspectivo puede ser susceptible a acusaciones de subjetividad y sesgo, se implementaron diversas estrategias para mitigar estas inquietudes. Como señala Peshkin [43], “dominar la propia subjetividad” es básico en la investigación cualitativa. Para ello, se eligió un enfoque textual, que proporciona una base de análisis más concreta y replicable. Debido a su carácter efímero, el análisis de pensamientos y decisiones no es replicable,

mientras que el análisis de un artefacto, como una transcripción, lo es. En este estudio, el artefacto es una descripción sincrónica de una lección, capturada en una transcripción.

Para aumentar aún más el rigor académico y reducir el sesgo, se aplicaron protocolos estrictos en los niveles de análisis e interpretación. Además, se solicitaron opiniones de pares para validar los resultados, lo que proporcionó una verificación externa sobre las interpretaciones de los investigadores. Si bien el sesgo del investigador resulta inevitable y puede llevar tanto a pasar por alto como a realizar descubrimientos [44], el uso de protocolos estrictos y la creación de documentación examinable ayudan a superar este sesgo al proporcionar evidencia tangible para las decisiones.

El método, o sea el marco de creación del EFE, comprendió cuatro fases distintas:

- 1) Recuento y registro;
- 2) Transcripción y extracción;
- 3) Codificación y clasificación; y
- 4) Informe entre pares.

La Fase 1 tiene como objetivo crear un relato reflexivo sobre una lección real, que sirviera como base para el análisis y, así, garantizar que el EFE se fundamentara firmemente en las acciones y decisiones de los docentes en la práctica. La Fase 2 se enfoca en identificar las acciones y las razones de las acciones contenidas en el texto. La Fase 3 utiliza el análisis de plantillas [45] para clasificar las acciones y las razones. También se añaden referencias a la literatura de investigación en esta fase. Por último, la Fase 4 triangula el análisis para reducir el sesgo subjetivo.

3.1 Fase 1: recuento y registro

Se planificó, preparó y desarrolló una lección de 50 minutos para una clase de 15 estudiantes de inglés de nivel intermedio que tomaban un curso sin créditos de inglés conversacional. Inmediatamente después del desarrollo de la lección, el autor relató y grabó en audio las actividades y sucesos de la clase con referencia a un folleto para estudiantes que había elaborado el docente (véase Apéndice A) y un breve plan de lección (véase Apéndice B). Durante el relato en primera persona, las acciones se detallaron en orden cronológico. Se proporcionaron explicaciones sobre las actividades y justificaciones sobre las microdecisiones. Se adoptó un formato consistente: enunciar la acción, seguida de su razón. Este protocolo adaptado de pensamiento en voz alta [46,47], que Kuusela y Paul [48] denominan protocolo de recuerdo libre retrospectivo, se seleccionó para visualizar, detallar y explicar las acciones tras el hecho. Esta reflexión sobre la acción [9] sirve de base para el análisis realizado en la Fase 2.

3.2 Fase 2: transcripción y extracción

La grabación del protocolo de pensamiento en voz alta se transcribió textualmente. Un tercero confirmó la veracidad de la transcripción, para reducir la posibilidad de error

humano durante la transcripción [49]. Cada verbo dinámico, o sea, cada verbo que indica actividad o proceso [50] (p. 902), se identificó manualmente. Se creó un listado de enunciados de acción al extraer cada verbo dinámico. También se extrajo el complemento directo de los verbos transitivos, o sea, aquellos que necesitan un complemento directo para completar su significado. Se añadieron razones al listado de enunciados de acción, según el protocolo que sigue:

1. Utilizar el motivo enunciado en la transcripción.
2. Añadir un motivo posterior, si no se indica ninguno en la transcripción.
3. Seleccionar los motivos más importantes.
4. Seleccionar un motivo diferente para cada acción.

3.3 Fase 3: codificación y clasificación

Cada enunciado de acción se clasificó inicialmente en una de tres categorías generales: alumnos, aprendizaje o contenido de la lección. Debido a que esta clase se centraba en la enseñanza del inglés a usuarios no nativos, el área de contenido era el lenguaje. Luego, los enunciados de acción en cada uno de los tres grupos se codificaron a través del análisis de plantillas [45], que puede verse como un punto intermedio entre la teoría fundamentada (en la que los códigos no se determinan *a priori*) y el análisis de contenido (en el que todos los códigos se predeterminan). Los códigos se agruparon por similitud (género próximo) y diferencia específica. Durante el proceso, se fusionaron, subsumieron o reclasificaron.

El objetivo era crear un EFE conciso [8,22] que, tanto administradores como compañeros y estudiantes, pudieran consultar. Con esto en mente, se eligió una tabla de tres columnas en lugar de utilizar un texto continuo. Este formato tabular puede leerse verticalmente para comprender la idea general u horizontalmente para encontrar detalles específicos.

Los enunciados de acción se insertaron en la primera columna. Las razones se ingresaron en la segunda columna y la tercera se reservó para referencias a la literatura de investigación. Se previó que los estudiantes leerían la primera columna verticalmente para descubrir qué acciones ocurrirían en las lecciones, mientras que los compañeros y administradores también leerían horizontalmente para comprender la justificación y el apoyo de la investigación para las acciones. La razón para esto radicó en que sería más sencillo para los hablantes no nativos de inglés leer una tabla, ya que habría menos palabras para analizar.

Se llevaron a cabo búsquedas bibliográficas y se añadieron las referencias a la literatura de investigación en la tercera columna. Las referencias se añadieron según el siguiente protocolo de dos pasos:

1. Seleccionar la referencia más importante;
2. Seleccionar una referencia diferente para cada acción.

3.4 Fase 4: informe entre pares

Dada la posibilidad de caer en la “ilusión de la introspección” [51,52,53,54,55] y al ser conscientes del concepto de “no ser conscientes de la propia inconsciencia” [56,57,58], se utilizaron los comentarios de los pares. El Enunciado Filosófico sobre la Enseñanza (EFE) tabulado se distribuyó a seis pares con solicitudes de comentarios por escrito. El grupo de pares había estado enseñando inglés como lengua extranjera entre 3 y 30 años, con duración media de la enseñanza de 16 años (véase Tabla 1). Tres colegas compartían el mismo nivel educativo que el autor, mientras que otros tres compartían el mismo contexto cultural. Dos colegas compartían el mismo nivel educativo y cultural, mientras que otros dos tenían diferentes niveles educativos y culturales.

Tabla 1. Experiencia docente y antecedentes educativos y culturales comparativos de los pares.

Colega	Experiencia docente (años)	Antecedentes educativos	Antecedentes culturales
1	5	Diferente	Diferente
2	3	Idéntico	Idéntico
3	15	Idéntico	Diferente
4	30	Idéntico	Idéntico
5	22	Diferente	Idéntico
6	21	Diferente	Diferente

Los seis pares presentaron comentarios y se mantuvieron conversaciones individuales para aclararlos. En caso de dudas, se les solicitó aclaración directamente. El EFE se revisó con base en los comentarios recibidos.

4. Resultados

Los resultados del proceso de creación del EFE se presentan en las subsecciones que siguen. La Sección 4.1 detalla las declaraciones de acción creadas. La Sección 4.2 detalla la categorización del EFE, que se centra en la identificación de secciones y subsecciones. La Sección 4.3 presenta la asignación de las razones y las referencias académicas relacionadas con las acciones identificadas. La Sección 4.4 presenta los resultados de los comentarios de los pares.

4.1 Enunciados de acción

La transcripción de la grabación de audio, de veinte minutos, del protocolo de pensamiento en voz alta resultó en un texto de un poco más de 3500 palabras. Los verbos dinámicos relevantes y los objetos gramaticales asociados se identificaron manualmente. Se eliminaron los elementos repetidos o no generalizables a mi práctica docente. También se añadieron posteriormente cuatro elementos sobre el análisis de necesidades y cinco sobre la evaluación, para plantear una visión más completa sobre mi filosofía docente. El listado final constaba de 121 elementos.

Tanto la transcripción como la identificación de los verbos dinámicos fueron sencillas. Sin embargo, la elección de la redacción y la categorización de las

afirmaciones fueron, naturalmente, subjetivas. Algunos enunciados quedaron absorbidos por otros más amplios. En esta etapa se debieron tomar decisiones sobre el público objetivo principal del EFE.

Como con cualquier texto escrito, es necesario identificar la audiencia y el propósito para dirigir el mensaje con precisión. El público objetivo de los EFEs es diverso e incluye estudiantes actuales y potenciales, pares y administradores universitarios. El propósito de un EFE requiere una consideración cuidadosa, ya que un EFE puede no ser el más apropiado para las diferentes audiencias de estudiantes, pares o administradores [22,59].

Los EFEs se pueden utilizar con fines de desarrollo, responsabilidad y promoción, o sea, para persuadir a los estudiantes a unirse o participar en clases que ha impartido ese miembro del cuerpo docente. Los EFEs difundidos en línea pueden tener fines promocionales, destinados a persuadir a los posibles estudiantes a inscribirse en un curso en particular, o un EFE presentado como parte de una solicitud de empleo puede tener fines de rendición de cuentas, mientras que uno presentado al coordinador de capacitación podría tener fines de desarrollo.

Los estudiantes pueden utilizar los EFEs para comprender mejor a su profesor y las expectativas que se les imponen. Los académicos pueden mantener páginas *web* con detalles de sus EFEs a petición de la administración universitaria [60,61]. Los estudiantes potenciales pueden consultar los EFEs en línea y utilizar su contenido como base para la selección de cursos. Por tanto, los EFEs pueden servir como un medio para promover la matriculación. En los casos en que se considerase el número de matriculados para la renovación del contrato, esta podría ser la principal motivación del profesorado.

La decisión de dirigirse principalmente a los administradores universitarios para el EFE se basó en consideraciones pragmáticas. El formato tabular del EFE ofrece una visión clara, concisa y basada en la evidencia de las prácticas docentes, lo cual resulta especialmente valioso para los administradores encargados de evaluar la coherencia de la filosofía docente con los objetivos institucionales y los estándares educativos. Si bien este formato resulta igualmente adecuado para estudiantes o profesores colegas, dirigirlo a los administradores garantiza que el EFE tuviera un propósito práctico en el contexto de solicitudes de empleo y evaluaciones profesionales, donde demostrar un enfoque sobre la enseñanza bien razonado y basado en la investigación resulta primordial.

Se preparó un borrador de EFE tabular de tres columnas. La primera columna contenía las declaraciones de acción, la segunda, el motivo de la acción, y la tercera, cualquier referencia académica que las respaldara. A cada declaración de acción se le asignó una fila en el borrador de EFE tabular.

4.2 Secciones y subsecciones

Estos enunciados de acción se clasificaron en tres secciones distintas: estudiantes, lenguaje y aprendizaje, que es bastante popular entre los profesores de lenguaje. Sin embargo, para evitar la falacia del *ad populum*, o sea, apelar a la popularidad, el formato seleccionado no se eligió por su frecuencia. Los EFEs más fáciles de entender resultaron

ser aquellos organizados según perspectivas sobre el contenido (lenguaje), los estudiantes y el aprendizaje. La Tabla 2 muestra el desglose de mi EFE por sección, en términos de número de subsecciones y enunciados de acción. Se añadió un preámbulo para contextualizar la creación del EFE y solo contiene un enunciado.

Tabla 2. Desglose de subsecciones y enunciados en el EFE.

Sección	Introducción	Estudiantes	Lenguaje	Aprendizaje	Total
Número de subsecciones	0	5	6	9	20
Número de enunciados de acción	1	24	29	33	87

Algunos de los 121 enunciados de acción se combinaron, subsumieron o reclasificaron de forma más específica o más amplia. El listado final consistió en 87 enunciados de acción, divididos en tres categorías generales y 20 subsecciones (véase la Tabla 3).

Tabla 3. Etiquetas para secciones y subsecciones.

Estudiantes	Lenguaje	Aprendizaje
• Identificar y analizar necesidades • Crear un entorno de aprendizaje positivo • Adaptar la enseñanza a cada alumno • Conjunto de expectativas • Inyectar humor	• Aumentar la conciencia lingüística • Seleccionar una lengua de uso Frecuente • Mostrar semejanzas y diferencias Culturales • Utilizar una lengua auténtica y contextualizada • Enfocarse en la comunicación • Enfocarse en la lengua	• Maximizar la interacción • Desarrollar la autoestima y la confianza • Facilitar el aprendizaje independiente y promover el aprendizaje permanente. • Evaluar y actuar según los resultados • Animar el pensamiento crítico • Integrar la tecnología • Aprender basado en estructuras • Experimentar • Formar escritores

4.3 Razones y referencias

A cada uno de los 87 enunciados se le asignó una razón diferente, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Extracto de la Enunciado sobre Filosofía de la Enseñanza.

Acción	Razón	Referencia bibliográfica
Llevar a que los estudiantes hablen	Dinámica de grupo	
Oír	Enfoque interactivo	
Integrar la gramática	Enfoque comunicativo ¹	

¹ Un enfoque sobre la enseñanza de lengua en el que el foco se establece en el uso del lenguaje con fines comunicativos [62].

Al seleccionar las razones para cada acción, se requirió tener en cuenta el grupo específico de estudiantes de la clase, la cultura y el contexto institucional. Muchas acciones parecían guiarse por la teoría, derivada de la formación docente inicial y

continua. Sin embargo, también hubo varias acciones basadas en mi propia experiencia e intuición. Los cursos intensivos de formación docente en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como el Certificate in English Language Teaching for Adults (CELTA), se centran en los aspectos prácticos de la enseñanza en el aula, mientras que el Diploma in English Language Teacher for Adults (DELTA), más riguroso, busca que los docentes puedan vincular la teoría con sus acciones. Aunque me había beneficiado de esos cursos y tenía una comprensión general de la teoría que sustentaba las técnicas y métodos de enseñanza, no había leído muchos de los artículos de investigación originales, por lo que había dependido de otros para resumir sus ideas.

En general, mis acciones parecían estar “guiadas por la teoría, pero informadas por la práctica” [63]. Seleccionar razones específicas para las acciones es un proceso complejo y poco definido, que planteó diversos problemas. Aunque se asignaron razones a todos los enunciados de acción, este proceso se limitó por el protocolo operativo estándar, lo que a veces resultó en una simplificación causal excesiva y en el descuido de la causa común. La selección de una razón adecuada resultó frecuentemente problemática, ya que la relación entre la acción y la razón no era necesariamente unívoca. Algunas acciones tenían múltiples razones, mientras que otras razones tenían múltiples acciones. La causalidad de las acciones en el aula era mucho más compleja de lo previsto inicialmente. Las causas de cualquier acción podían ser suficientes o necesarias, distales o proximales, rivales o coadyuvantes. El protocolo de cuatro pasos para sistematizar la selección de razones simplificó el EFE, lo que resultó en un documento más sencillo de leer. Sin embargo, la desventaja de esta simplificación consistió en que, al examinar el EFE de forma individual en lugar de holística, una sola línea de acciones, razones y referencias puede ofrecer una visión distorsionada sobre él.

Una vez asignada una razón diferente a cada acción, se buscaron referencias que las respaldaran en la literatura de lingüística aplicada y educación. Sin embargo, debido al parámetro de evitar la repetición en algunos ítems y el número de decisiones involucradas en la selección, esto devino un desafío.

La idea inicial de una razón y una referencia por acción era garantizar que se seleccionaran la razón y la referencia más importantes. La ventaja de esta regla consistía en que el EFE seguía siendo intuitivo y no resultaba demasiado abrumador. Sin embargo, así como con la selección de razones, la selección de referencias planteó varios problemas.

Además, desde el principio se subestimó la complejidad de la selección de fuentes académicas. Este descuido resultó en un protocolo de selección de referencias que no ofrecía suficiente orientación. La matriz de decisión retrospectiva que se muestra en la Tabla 5 ilustra la multitud de opciones que se consideraron al seleccionar una referencia para cada enunciado de acción. En realidad, estas opciones son los puntos finales de un continuo.

Tabla 5. Matriz de decisión para la selección de referencias académicas.

	Elección 1	Elección 2
Generalizabilidad	A mis clases actuales	A la mayoría de las clases
Validez	Punto de vista fuerte	Punto de vista contencioso
Contexto institucional	Dependiente institucionalmente	Institucionalmente independiente
Contexto global	Específico del país	Válido globalmente
Dependencia del lenguaje	Específico del lenguaje	Enfoque general
Orientación temporal	Referencia más antigua	Referencia reciente
Orientación del investigador	Investigador conocido	Investigador no conocido
Influencia	Influencia más fuerte	Influencia más débil

Para crear un EFE que reflejara la profundidad y amplitud de las influencias de la investigación, opté por seleccionar referencias de cada categoría, ya que las influencias en mi docencia no fueron unidimensionales. En retrospectiva, estos dilemas podrían haberse resuelto con la introducción de otro parámetro, tal como seleccionar la referencia más reciente.

Al final, a cada uno de los 87 enunciados se le asignó una razón diferente. La Tabla 6 muestra un extracto sobre la filosofía de la enseñanza.

Tabla 6. Extracto del Enunciado sobre Filosofía de la Enseñanza.

Acción	Razón	Referencia bibliográfica
Llevar a que los estudiantes hablen	Dinámica de grupo	Dörnyei y Malderez, 1997 [64]
Oír	Enfoque interactivo	Brown, 2001 [65]
Integrar la gramática	Enfoque comunicativo	Burns, 2009 [66]

4.4 Informe entre pares

Los comentarios recibidos variaron considerablemente en calidad y cantidad, pero hubo dos resultados notables. Primero, el consenso sobre mis acciones y razones resultó generalmente alto. Segundo, el desacuerdo con mis razones se centró en tres áreas principales: la experimentación, el uso de la tecnología y la eficiencia. Las razones atribuidas a determinadas acciones se justificaban firmemente en la literatura, pero los comentarios de mis pares indicaron que las razones subyacentes eran diferentes. Los comentarios pertinentes recibidos se clasifican a continuación, en la Tabla 7.

Tabla 7. Comentarios categorizados recibidos durante la sesión informativa entre pares.

Experimentación	Uso de tecnología	Eficiencia
Umbral de apatía bajo	Odia el papel	Salir y correr a tomar un café
Probar algo nuevo	Tecnófilo	Muy perezoso para imprimir en papel ¹
Utilizar ideas del MBA	A los ingenieros les gustan los juguetes.	

¹ El significado pretendido se aclaró como “tiene como objetivo un aula sin papel”.

Los comentarios de mis pares fueron acertados. Disfruto al experimentar, aprovecho al máximo la tecnología para inspirar a los estudiantes a aprovechar su potencial para aprender lenguajes y busco la eficiencia al aprovechar mi experiencia en gestión. Parece que, aunque creé un EFE basado en evidencia, en realidad las razones subyacentes para algunas acciones no se basaban en evidencia. Había sucumbido a la

ilusión de la introspección [51], un sesgo cognitivo según el cual las personas creen que comprenden sus propias motivaciones para tomar decisiones. Mis predilecciones personales influyeron más de lo esperado en mi comportamiento.

El informe entre pares fue la etapa más reveladora y demostró la facilidad con la que el sesgo del investigador afectaba los resultados. El motivo oculto de algunas de mis acciones parecía ser un conjunto de valores o principios personales. Los valores pueden afectar tanto el ámbito personal como el profesional; pueden resultar inquebrantables o fluctuantes. El efecto de estos valores puede explicar las discrepancias entre la justificación de mis acciones y los comentarios que recibí de mis colegas.

Para comprender mejor mi filosofía sobre la enseñanza, se requería identificar estos valores. Tras revisar la literatura sobre valores en la educación [67, 68, 69, 70], comencé a descubrir el conjunto de valores que influyen en mis prácticas docentes. Se utilizaron técnicas de lluvia de ideas, selección, clasificación y reformulación para identificar los valores subyacentes o los principales impulsores de mi práctica docente. Los valores resultantes se expresaron mediante sustantivos abstractos, junto con consignas para reducir la ambigüedad léxica (véase la Tabla 8).

Tabla 8. Valores y consignas asociados.

Valor	Consigna
Integridad	"cero distorsión entre palabras y acción"
Inspiración	"incitar a los estudiantes a la acción"
Innovación	"probar ideas novedosas, siempre experimentando"
Integración	"combinar gestión, informática, educación e investigación lingüística"

5. Discusión

El desarrollo profesional docente suele seguir un proceso de dos etapas: primero, dominar las habilidades y técnicas prácticas, y, luego, estudiar las teorías y principios subyacentes. En el contexto de la enseñanza del inglés para adultos en el Reino Unido, esta progresión puede ejemplificarse con titulaciones como un certificado introductorio (por ejemplo, CELTA) y un diploma más avanzado (por ejemplo, DELTA). Se espera que los docentes con certificación fuesen capaces de impartir clases eficaces, pero podrían no ser capaces de justificar las actividades que realizan, mientras que los docentes con diploma deberían ser capaces de explicar las decisiones tomadas con referencia a las teorías subyacentes. El proceso de creación de un EFE basado en la evidencia funcionó de forma similar. Los enunciados de acción detallan cómo se lleva a cabo la enseñanza, mientras que la adición de razones y referencias fuerza la consideración de la evidencia teórica y empírica detrás de cada elección de enseñanza, lo que asegura que la práctica no solo fuese práctica, sino también pedagógicamente justificable.

La interacción recíproca entre la práctica docente, los valores personales, las creencias y la evidencia de la investigación forma el núcleo de una filosofía educativa eficaz que puede codificarse como un enunciado de filosofía sobre la enseñanza. La relación simbiótica entre estos diferentes aspectos da lugar a la evolución de las filosofías sobre la enseñanza en respuesta a nuevos conocimientos, experiencias y avances tecnológicos. Un ejemplo de ello es el impacto de los Large Language Models

(LLMs), como ChatGPT y Gemini, en los estudiantes de lenguaje. Los estudiantes que, hasta hace poco, presentaban una prosa llena de errores en un lenguaje básico, ahora pueden presentar enunciados bellamente elaborados. Sin embargo, ahora el reto es garantizar que el uso de los LLMs impulse el aprendizaje, en lugar de obstaculizarlo.

Como educadores, resulta fundamental que nuestras filosofías sobre la enseñanza reflejasen nuestras prácticas docentes reales y se basaran en nuestros valores fundamentales, que incluyen, entre otros, nuestras creencias. Esta alineación garantiza un mayor sentido de coherencia y autenticidad en el enfoque educativo. Cuando las filosofías sobre la enseñanza se alinean con las prácticas del mundo real, se fomenta la autoconciencia y se facilita la toma de decisiones informada y reflexiva. Además, esta alineación ayuda a los educadores a generar credibilidad ante estudiantes y colegas, lo que demuestra que sus estrategias de enseñanza se basan en convicciones bien fundamentadas y prácticas basadas en la evidencia. En última instancia, alinear la filosofía sobre la enseñanza con la práctica apoya el crecimiento profesional, refuerza el compromiso con los objetivos educativos y contribuye a un entorno de enseñanza más reflexivo y eficaz.

Además de la formación y el conocimiento de las teorías, enfoques, métodos y técnicas educativas subyacentes, nuestros valores intrínsecos guían nuestros procesos de toma de decisiones y las acciones resultantes. Estos valores se interconectan profundamente e impregnan todos los aspectos de la práctica docente, lo que influye en cómo los educadores interactúan con los estudiantes, diseñan sus clases e implementan estrategias educativas. Sin embargo, estos valores no son inmutables. Evolucionan a medida que los educadores se comprometen con nuevas prácticas docentes, aprenden con y de nuestros estudiantes e incorporan hallazgos basados en los trabajos académicos más recientes. Reconocer la interconexión de estos valores resulta crucial, ya que nos permite descubrir y examinar los principios subyacentes que configuran nuestras acciones. Así, los docentes no solo mejoran su autoconocimiento, sino también garantizan que sus prácticas docentes se perfeccionasen continuamente y se alinearan con su filosofía docente en constante evolución. En última instancia, este proceso reflexivo lleva a un enfoque educativo más auténtico, que beneficia tanto a docentes como a estudiantes.

La evidencia obtenida de investigaciones publicadas, como artículos de revistas y actas de congresos, también cambia con el tiempo. Un ejemplo sencillo, tomado del campo de la química, es el número de estados de la materia. En la escuela, aprendí que había tres estados de la materia: sólido, líquido y gaseoso, pero ahora a los estudiantes se les enseña que hay cuatro estados de la materia, ya que el plasma se incluye como un estado. La investigación sigue generando nuevas teorías e ideas en los campos de la educación, la lingüística, la enseñanza de idiomas y la tecnología educativa, las cuales impactan mi labor docente. La evidencia cambia constantemente, por lo que los docentes deben mantenerse al día con los últimos avances.

Como señalan Beatty, Leigh y Dean [71], la integración de los avances tecnológicos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje destaca la necesidad de una filosofía sobre la enseñanza que respondiera a la era digital. La llegada de los LLMs y las herramientas de traducción digital, tales como GoogleTranslate y DeepL, ha revolucionado la enseñanza y el aprendizaje de lenguaje, lo que demuestra el potencial de la tecnología

para incidir en los resultados educativos. Sin embargo, resulta fundamental que estas herramientas se integrasen de una forma que complementara y enriqueciera la experiencia educativa, en lugar de disminuir el papel del educador o socavar el valor de la interacción humana directa.

6. Conclusiones

En conclusión, logré crear un EFE tabular que vinculaba mis acciones en el aula con una justificación de cada acción, la que, a su vez, se vinculaba a la literatura de investigación. Este EFE puede considerarse un documento vivo [27] que detalla la enseñanza de forma sincrónica. Al adoptar una perspectiva más pedagógica, Ratnapradipa y Abrams [72] describen el EFE como una hoja de ruta a través de la cual los educadores pueden identificar fortalezas y debilidades pedagógicas (p. 39).

Mi enunciado sobre la filosofía de la enseñanza basada en la evidencia se basa en una amplia gama de referencias dentro de los campos interrelacionados de la educación y la lingüística aplicada. Sin embargo, las razones atribuidas a las acciones solo ofrecieron una visión parcial de mi labor docente, ya que durante la sesión informativa entre pares devino evidente que influyeron mis preferencias personales. A pesar de mi deseo de demostrar que todas mis acciones como docente se basaban en la investigación, no fue este el caso. No pude obviar el hecho de que “enseñar es una actividad cargada de valores” [73]. Aunque podía justificar mis decisiones al recurrir a la literatura, la fuerza que guiaba algunas decisiones era un conjunto de valores más que unas prácticas basadas en evidencia. Esto se alineaba con muchas de las filosofías sobre la enseñanza que había leído; la diferencia era el punto de partida: mi objetivo era crear una filosofía sobre la enseñanza basada en evidencia, mientras que las que leí comenzaban desde el punto de vista de un conjunto de creencias, es decir, un EFE basado en valores.

Se buscaba una filosofía sobre la enseñanza basada en evidencia, pero el EFE final es una representación más verdadera de lo que guía mi comportamiento como académico y docente: una filosofía sobre la enseñanza basada en evidencia completamente alineada con mi práctica docente, que reconoce mis valores de enseñanza. Mediante este enfoque basado en la evidencia, los educadores pueden crear enunciados de filosofía sobre la enseñanza sólidos, reflexivos y con relevancia práctica. Estos enunciados conectan la teoría con la práctica, lo que mejora su eficacia y garantiza que fuesen unos componentes significativos del desarrollo profesional docente.

Este estudio contribuye a la literatura de investigación de tres formas. En primer lugar, es el primer estudio publicado sobre el uso del análisis sistemático de la introspección para crear un EFE. En segundo lugar, comienza a enfocar el área desatendida de fundamentar las filosofías sobre la enseñanza en la evidencia de la investigación. En tercer lugar, este estudio provee un marco para que otros docentes creasen sus propias estrategias de aprendizaje basadas en la evidencia. Este artículo reconoce los llamados a fundamentar las acciones y los comportamientos en una sólida base teórica y empírica presente en la literatura pedagógica y de investigación [42]. (...)

Conflictos de interés

El autor declara que no tiene conflictos de interés.

Apéndice A. Información para el estudiante: Descripción de los alimentos

Actividad 1. Vocabulario. Señale los tipos de comida que le gustan.

- | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
| ☐ sweet | ☐ sour | ☐ bitter | ☐ salty | ☐ spicy |
| ☐ bland | ☐ rich | ☐ oily | ☐ greasy | ☐ healthy |
| ☐ crunchy | ☐ chewy | ☐ sticky | ☐ crispy | ☐ smelly |
| ☐ delicious | ☐ tasty | ☐ disgusting | ☐ cheap | ☐ expensive |

Actividad 2. Ejercicio. Describe estos alimentos; por ejemplo, Sugar is sweet. Lemons are ...

- | | | | | |
|-----------|-----------|----------------|-------------------|--------------|
| 1. sugar | 2. coffee | 3. fish sauce | 4. chilli peppers | 5. rice soup |
| 6. lemons | 7. KFC | 8. fried bacon | 9. Thai food | 10. durian |

Actividad 3. Preguntas frecuentes. Haz y responde estas preguntas.

- | | |
|--|--------------------------------------|
| 1. What kind of food do you like? | I like Thai food |
| 2. Which Thai food do you like the most? | I love green curry |
| 3. What does it taste like? | It's spicy and a little sweet |
| 4. What's it made from? | The main ingredients are ... and ... |

Actividad 4. Preguntar, responder y respuesta. Read, and then practice the dialogues.

Hay cuatro respuestas comunes a las preguntas abiertas: sonido, copia, comentario y pregunta de seguimiento.

Question		What kind of food do you like?	What's your favourite dish?
Answer		I like Thai food.	I love Mama noodles.
Response	Sound	Oh,	Oh,
	Copy	Thai food.	Mama.
	Comment	Me too.	They're spicy and delicious.
	Follow-up question	What's your favourite dish?	How often do you have them?

Actividad 5. Trabajo en parejas o en grupos.

En parejas o tríos, comenten sus gustos culinarios. Demuestren interés al utilizar cada vez los cuatro tipos de respuesta.

Actividad 6. Tiempo de preguntas.

Pregúntele a su profesor sobre sus gustos culinarios. Averigüe qué comidas conoce. Preséntele algunos platos especiales.

Apéndice B. Breve plan de lección

Actividad 1. Utilizar dibujos lineales sencillos en el tablero para obtener adjetivos.



Actividad 2. Utilizar imágenes como indicaciones para oraciones, como:

Sugar is sweet.

Lemon is sour.

Coffee is bitter.

Fish sauce is salty.

El profesor señala la imagen del tablero y los estudiantes producen una oración. Los estudiantes trabajan en parejas abiertas, designadas por el profesor. Los estudiantes trabajan en parejas cerradas con su compañero, para decir todas las oraciones.

Actividad 3. Utilizar la construcción de diálogos para cada una de las cuatro preguntas.

Practicar cada pregunta y respuesta por turnos.

Luego, practicar el diálogo completo con toda la clase.

Después, practicar en parejas.

Animar a los estudiantes a improvisar.

Actividad 4. Practicar las respuestas con toda la clase, una por una.

Practicar en grupos, para que cada uno diga solo una respuesta.

Por ejemplo, en grupos de 4 estudiantes.

Los estudiantes intercambian roles para asegurarse de practicar una variedad de respuestas.

Estudiante 1 Pregunta	What kind of food do you like?
Estudiante 2 Responde	I like Thai food.
Estudiante 3 Responde: sonido	Oh,
Estudiante 4 Responde: copia	Thai food.
Estudiante 1 Responde: comentario	Me too.
Estudiante 2 Responde con una pregunta	What's your favourite dish?
Estudiante 3 Siguiente pregunta	...

Actividad 5. Acopiar ejemplos de errores comunes para brindar retroalimentación a toda la clase.
Escribir una selección de errores comunes en el tablero.
Llevar a que los estudiantes trabajen en parejas para identificar, corregir y explicar los errores.
Brindar retroalimentación según sea necesario.

Actividad 6. Aprovechar la oportunidad para que los estudiantes recuerden vocabulario nuevo.

Referencias

1. Alghbban, M.I.; Ben Salamh, S.; Maalej, Z. Metaphoric modeling of foreign language teaching and learning, with special reference to teaching philosophy statements. *Appl. Linguist.* 2017, 38, 559-580.
2. Flood, A. Visualising a Philosophy of Teaching: Using Visual Imagery to Construct Personal Metaphors of Teaching. In *Building Minds, Forging Bridges*; Rourke, A., Rees, V., Eds.; Common Ground: Champaign, IL, USA, 2013; pp. 26-42.
3. Knight, M.; Nesbit, K. Toward the learning to teach statement. In *Writing the Classroom: Pedagogical Documents as Rhetorical Genres*; Neaderhiser, S.E., Ed.; University Press of Colorado: Denver, CO, USA, 2022; pp. 263-276.
4. Neaderhiser, S. Conceiving of a Teacherly Identity: Metaphors of Composition in Teaching Statements. *Pedagogy* 2016, 16, 413-443.
5. Taff, S.D. A framework for creating and using teaching philosophy statements to guide reflective and inclusive instruction. *J. Occup. Ther. Educ.* 2023, 7, 7.
6. Tobin, K. Changing metaphors and beliefs: A master switch for teaching? *Theory Into Pract.* 1990, 29, 122-127.
7. Ruge, G.; Schönwetter, D.J.; McCormack, C.; Kennelly, R. Teaching philosophies revalued: Beyond personal development to academic and institutional capacity building. *Int. J. Acad. Dev.* 2023, 28, 59-73.
8. Ngene, N.C. Teaching philosophy in a teaching portfolio: Domain knowledge and guidance. *Adv. Med. Educ. Pract.* 2023, 14, 1231-1248.
9. Schön, D.A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*; Routledge: London, UK, 1991.
10. Fitzmaurice, M.; Coughlan, J. Teaching philosophy statements: A guide. In *Teaching Portfolio Practice in Ireland a Handbook*; O'Farrell, C., Ed.; Centre for Academic Practice and Student Learning (CAPSL), Trinity College Dublin and All Ireland Society for Higher Education (AISHE): Dublin, Ireland, 2007; pp. 39-47.

11. Seldin, P.; Miller, J.E.; Seldin, C.A. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/ Tenure Decisions*, 4a ed.; Anker: Bolton, MA, USA, 2010.
12. Benson, T.A.; Buskist, W. Understanding “excellence in teaching” as assessed by psychology faculty search committees. *Teach Psychol.* 2005, 32, 47-49.
13. Bruff, D. Valuing and evaluating teaching the mathematics faculty hiring process. *Not. Am. Math. Soc.* 2007, 54, 1315-1323.
14. Hegarty, N. The Growing Importance of Teaching Philosophy Statements and What They Mean for the Future: Why Teaching Philosophy Statements Will Affect You. *J. Adult Educ.* 2015, 44, 28-30.
15. Kearns, K.D.; Sullivan, C.S. Resources and practices to help graduate students and postdoctoral fellows write statements of teaching philosophy. *Adv. Physiol. Educ.* 2011, 35, 136-145.
16. Meizlish, D.; Kaplan, M. Valuing and evaluating teaching in academic hiring: A multidisciplinary, cross-institutional study. *J. High. Educ.* 2008, 79, 489-512.
17. O’Neal, C.; Meizlish, D.; Kaplan, M. *Writing a Statement of Teaching Philosophy for the Academic Job Search*; CRLT Occasional Papers; University of Michigan: Ann Arbor, MI, USA, 2007; Vol. 23, pp. 1-8.
18. Paudel, J. My Teaching Philosophy: Theoretical Musings of a South Asian-educated Instructor at an American University. *J. NELTA* 2020, 25, 191-206.
19. Schönwetter, D.J.; Sokal, L.; Friesen, M.; Taylor, K.L. Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *Int. J. Acad. Dev.* 2002, 2, 83-97.
20. Wang, Y.A. Demystifying academic promotional genre: A rhetorical move-step analysis of Teaching Philosophy Statements (TPSS). *J. Engl. Acad. Purp.* 2023, 65, 101284.
21. Pratt, D.D. Personal philosophies of teaching: A false promise? *Academe* 2005, 91, 32-35.
22. Chism, N.V.N. Developing a philosophy of teaching statement. In *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*; University of Nebraska: Omaha, NE, USA, 1998; Vol. 9, pp. 1-3.
23. Ellis, D.; Griffin, G. Developing a teaching philosophy statement: A special challenge for graduate students. *J. Grad. Teach. Assist. Dev.* 2000, 7, 85-92.
24. Goodyear, G.E.; Allchin, D. Statements of teaching philosophy. In *To Improve the Academy*; Kaplan, M., Ed.; New Fonnns Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education: Stillwater, OK, USA, 1998; Vol. 17, pp. 103-122.
25. Seldin, P. *Successful Use of Teaching Portfolios*; Anker: Bolton, MA, USA, 1993.
26. Payant, C. Teaching philosophy statements: In-service ESL teachers’ practices and beliefs. *TESOL J.* 2017, 8, 636-656.
27. Alexander, P.; Chabot, K.; Cox, M.; DeVoss, D.N.; Gerber, B.; Perryman-Clark, S.; Platt, J.; Sackey Wendt, M. Teaching with technology: Remediating the teaching philosophy statement. *Comput. Compos.* 2011, 29, 23-38.
28. Grundman, H.G. Writing a teaching philosophy statement. *Not. Am. Math. Soc.* 2006, 53, 1329-1333.
29. Beatty, J.E.; Leigh, J.S.A.; Dean, K.L. Finding our roots: An exercise for creating a personal teaching statement. *J. Manag. Educ.* 2012, 33, 115-130.
30. Bruning, R. The college classroom from the perspective of cognitive psychology. In *Handbook of College Teaching*; Pritchard, K., Sawyer, R., Eds.; Greenwood Press: Westport, CT, USA, 1994; pp. 3-22.
31. Svinicki, M. Practical implications of cognitive theories. In *College Teaching: From Theory to Practice. New Directions for Teaching and Learning*, 45; Menges, R., Svinicki, M., Eds.; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA, 1991; pp. 27-37.
32. Weinstein, C.; Meyer, D. Cognitive learning strategies and college teaching. In *College Teaching: From Theory to Practice. New Directions for Teaching and Learning*, 45; Menges, R., Svinicki, M., Eds.; Jossey-Bass: San Francisco, CA, USA, 1991; pp. 15-26.
33. Grasha, A. *Teaching with Style*; Alliance Publishers: Pittsburgh, PA, USA, 1996.
34. Reinsmith, W. Archetypal forms in teaching. *Coll. Teach.* 1994, 42, 136.
35. McCormack, C.; Kennelly, R. “We must get together and really talk...”. Connection, engagement and safety sustain learning and teaching conversation communities. *Reflective Pract. Int. Multidiscip. Perspect.* 2011, 12, 515-531.
36. Humphreys, P. Engage, empower, evolve: Developing an institutional teaching philosophy to engage staff. *Engl. Aust. J.* 2020, 36, 39-53.
37. Laundon, M.; Cathcart, A.; Greer, D.A. Teaching philosophy statements. *J. Manag. Educ.* 2020, 44, 577-

- 587.
38. Barnard, R.; Burns, A. (Eds.) *Researching Language Teacher Cognition and Practice: International Case Studies*; Multilingual Matters: New York, NY, USA, 2012.
 39. Chappell, P. Interrogating your wisdom of practice to improve classroom practices. *ELT J.* 2017, 71, 433-444.
 40. Murray, K.; Macdonald, R. The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *High. Educ.* 1997, 33, 331-349.
 41. Titus, P.A.; Gremler, D.D. Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *J. Mark. Educ.* 2010, 32, 82-196.
 42. Diana, T.J., Jr. Developing reflective teachers with the research-based rationale. *Kappa Delta Pi Rec.* 2013, 29, 26-29.
 43. Peshkin, A. In search of subjectivity. One's own. *Educ. Res.* 1988, 17, 17-21.
 44. Baker, P. *Using Corpora in Discourse Analysis*; Continuum: London, UK, 2006.
 45. King, N. Using templates in the thematic analysis of text. In *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*; Cassell, C., Symon, G., Eds.; Sage: London, UK, 2004; pp. 256-270.
 46. Ericsson, K.; Simon, H. *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*, 2a ed.; MIT Press: Boston, MA, USA, 1993.
 47. Hu, J.; Gao, X.A. Using think-aloud protocol in self-regulated reading research. *Educ. Res. Rev.* 2017, 22, 181-193.
 48. Kuusela, H.; Paul, P. A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *Am. J. Psychol.* 2000, 113, 387-404.
 49. Gilbert, N. (Ed.) *Researching Social Life*; Sage Publications: Thousand Oaks, CA, USA, 1993.
 50. Carter, R.; McCarthy, M. *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide*; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2006.
 51. Kelly, T. Bias, norms, introspection, and the bias blind spot 1. *Philos. Phenomenol. Res.* 2023, 108, 81-105.
 52. Pronin, E. Perception and misperception of bias in human judgment. *Trends Cogn. Sci.* 2006, 11, 37-43.
 53. Pronin, E. The Introspection Illusion. In *Advances in Experimental Social Psychology*; Zanna, M.P., Ed.; Academic Press: Cambridge, MA, USA, 2009; Volume 41, pp. 1-67.
 54. Pronin, E.; Gilovich, T.; Ross, L. Objectivity in the eye of beholder: Divergent perceptions of bias in self versus other. *Psychol. Rev.* 2004, 111, 781-799.
 55. Pronin, E.; Olivola, C.Y.; Kennedy, K.A. Doing unto future selves as you would do unto others: Psychological distance and decision making. *Personal. Soc. Psychol. Bull.* 2008, 34, 224-236.
 56. Wilson, T.D.; Yoav, B.-A. The unseen mind. *Science* 2008, 321, 1046-1047.
 57. Lincoln, Y.W.; Guba, E.G. *Naturalistic Inquiry*; Sage Publications: Newbury Park, CA, USA, 1985.
 58. Houghton, C.; Casey, D.; Shaw, D.; Murphy, K. Rigour in qualitative case-study research. *Nurse Res.* 2013, 20, 12-17.
 59. Boyer, E. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*; Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: Princeton, NJ, USA, 1990.
 60. Hess, M. A nomad faculty: English professors negotiate self-representation in university web space. *Comput. Compos.* 2002, 19, 171-189.
 61. Hyland, K. The presentation of self in scholarly life: Identity and marginalization in academic homepages. *Engl. Specif. Purp.* 2011, 30, 286-297.
 62. Swan, M. A critical look at the communicative approach (1). *ELT J.* 1985, 39, 2-12.
 63. Poduska, J.M.; Kurki, A. Guided by theory, informed by practice: Training and support for the good behavior game, a classroom-based behavior management strategy. *J. Emot. Behav. Disord.* 2014, 22, 83-94.
 64. Dörnyei, Z.; Malderez, A. Group dynamics and foreign language teaching. *System* 1997, 25, 65-81.
 65. Brown, D.H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 3a ed.; Longman: New York, NY, USA, 2001.
 66. Burns, A. Grammar and communicative language teaching: Why, when and how to teach it. In *Selected Papers*. Proceedings of the CamTESOL Conference, Phnom Penh, Cambodia, 21-22 Feb. 2009. Vol. 5.
 67. Carr, D. Values, virtues and professional development in education and teaching. *Int. J. Educ. Res.*

- 2011, 50, 171-176.
68. Donnelly, R. Values informing professional practice in academic professional development. *Int. J. Technol. Incl. Educ.* 2015, 4, 540-547.
 69. Johnston, B. *Values in English Language Teaching*; Routledge: London, UK, 2003.
 70. Toker Gökçe, A. Core values in education from the perspective of future educators. *SAGE Open* 2021, 11, 21582440211014485.
 71. Beatty, J.E.; Leigh, J.S.A.; Dean, K.L. The more things change, the more they stay the same: Teaching philosophy statements and the state of student learning. *J. Manag. Educ.* 2020, 44, 533-542.
 72. Ratnapradipa, D.; Abrams, T. Framing the teaching philosophy statement for health educators: What it includes and how it can inform professional development. *Health Educ.* 2012, 44, 37-42.
 73. Young, T. *A Qualitative Self-Study of Educational Philosophy within the Context of a Structured Educational Framework*. Tesis doctorado, Lindenwood University, Saint Charles, MO, USA, 2019.*

* John Blake. Aligning Teaching Philosophy Statements with Practice: An Evidence-Based Approach Using Retrospective Think-Aloud Protocols. *Education Sciences*, Vol. 14, No. 7 (2024): 1-16. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/7/795>

LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

En este capítulo, trataremos de identificar, según Gallo, Porchat, Aspis, Pimenta, Sousa y Severino, que nos ayudaron en esta investigación, los problemas de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Según Gallo, uno de los problemas de la filosofía en la Enseñanza Media comienza en la formación de los futuros docentes; la enseñanza de la filosofía en las Licenciaturas se centra en su historia y se enfoca en el pensamiento filosófico, las lecturas y la comprensión textual, donde los alumnos necesitan aprender a leer textos filosóficamente con base en el movimiento que han concebido los filósofos. Esta es una enseñanza de la filosofía que no se relaciona con las prácticas que adoptarán los futuros docentes al asumir la docencia. Por tanto, los docentes recién graduados se distancian cada vez más de la práctica del verdadero filosofar, como una forma de atraer a los alumnos para crear y desarrollarse a partir de sus propios problemas y tener una relación directa con la construcción de lo conceptual.

Cuando el autor trabaja como docente de Filosofía en una universidad, y, también, en una institución de enseñanza media, se siente poco preparado para una realidad completamente diferente a la que ha experimentado como alumno en la carrera de filosofía. Debido a su formación completamente historicista y a su falta de enfoque sobre las prácticas del filosofar, se obstaculiza el desarrollo de las clases y se limita a reproducir la Historia de la Filosofía, sin la reflexión que la filosofía proporciona. Este temor lo representa Porchat, como formador de futuros educadores de filosofía, al observar la castración del filosofar en los métodos historiográficos.

Me asalta el temor de que, arrastrados por nuestra certeza respecto a que la filosofía se nutre continuamente de su historia, hubiéramos ido demasiado lejos en la práctica de la orientación historiográfica. Que, en el loable propósito de proporcionar a nuestros alumnos una base sólida de conocimientos historiográficos, de alejarlos de las conjeturas intrascendentes propias de aquellos que nunca han frecuentado de cerca el pensamiento de los grandes filósofos ni han aprendido la disciplina rigurosa de las lógicas internas de los grandes esfuerzos filosóficos, hubiéramos perdido de vista el objetivo que muchos de ellos —y de nosotros, también— teníamos en la mira: el desarrollo de una reflexión filosófica, la comprensión filosófica de nosotros mismos y del mundo (Porchat, 1998, p. 133).

Enseñar filosofía de modo que los alumnos tuvieran la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico a partir de problemas reales de hechos vividos, pero también en busca de la historia, a partir de lo que los filósofos ya han pensado, y adaptarlo a la crítica de su propia realidad, para permitir así que el alumno desarrollase la construcción del pensamiento conceptual. Sin embargo, enseñar filosofía exclusivamente desde la práctica historiográfica no fomenta el acto de filosofar. Por ello, los docentes recién graduados, al asumir la responsabilidad del aula, no saben cómo enseñar a filosofar; se sienten “perdidos” debido a la falta de este ejercicio, al limitar su pensamiento a la Historia de la Filosofía y les cuesta pensar en la realidad en la que se encuentra inmerso el alumno.

Gilles Deleuze afirmó que dejaríamos atrás las sociedades que Foucault caracterizaba como sociedades disciplinares y entraríamos, rápidamente, en una nueva forma de sociedad, a la que denominó “sociedad de control”. Podemos inferir que Deleuze retomaba los análisis de Foucault sobre un tipo de poder posterior al disciplinar, el biopoder, ya no dirigido a los individuos, sino a los grandes conjuntos de población. Si el ejercicio del poder disciplinar sobre los individuos requería su confinamiento en instituciones (los lugares de producción de la disciplina), el ejercicio del biopoder ya no prevé ese confinamiento, pues se dirige a toda una población. Quizás a esta “apertura” se refirió Deleuze cuando tematizó las sociedades de control (Aspis, 2010, p. 93).

Existe una devaluación de la enseñanza de la filosofía, provocada por la reducción de la intensidad horaria, al impartirse clases de filosofía solo una vez por semana, lo que la inferioriza respecto a otras asignaturas, al llevar a entender que la filosofía no es importante para el crecimiento intelectual de los alumnos. Dado un modelo antiguo para la enseñanza, enfocado en la antigua política mercadológica, que prepara al alumno solo para acceder al mercado laboral, con esa práctica aún presente, se entiende que no interesa que el alumno desarrollara un conocimiento crítico y ético ante la realidad del mundo y no tuviera la conciencia sobre sus derechos en la sociedad, para enfocarse, en cambio, en los “deberes” que dicta el orden establecido.

Esta práctica, aplicada en la enseñanza media, representa un retroceso para esa enseñanza, al orientarla hacia un modelo tecnocrático: una enseñanza mecanizada que prepara a los jóvenes para la “servidumbre” en las grandes industrias y comercios. En este sistema, el individuo se somete al orden dominante, donde la Ley cada vez más exigente de la oferta y la demanda dicta las “órdenes” en la búsqueda de mano de obra cada vez más calificada.

Dado que un sistema capitalista mantiene el “control” sobre la sociedad, al generar empleos inmediatos, y que la Filosofía no busca ese fin mercadológico, ni utilitarista, se crea la sensación ilusoria de que no le “sirve” a nadie.

Pienso que, de hecho, si la filosofía puede contribuir al ejercicio de la ciudadanía e incluso a su construcción, no puede ni debe limitarse a ello. Su justificación debe residir en el papel que solo ella puede desempeñar en el proceso de formación de los jóvenes. A partir de la claridad sobre este papel, podremos delinear las posibilidades y los límites de la filosofía en la educación de los jóvenes. Y solo tras algunos años, en que la experiencia de la enseñanza de la filosofía se hubiera generalizado y consolidado, podremos intentar comprender sus aportes (Gallo, 2012, p. 37).

Al saber que son ciudadanos aquellos que poseen nacionalidades y gozan de derechos y deberes según su pertenencia dentro de la comunidad, tales como: salud, educación, vivienda, seguridad, entre otros, se entiende que la ciudadanía comienza en los primeros años de vida de un niño y continúa hasta la edad adulta; sin embargo, la educación mercadológica no guía a los alumnos hacia una enseñanza que los prepare para la vida y la ciudadanía; las políticas educativas públicas pretenden preparar a una gran parte de los ciudadanos solo para el mercado laboral. La filosofía no tiene la finalidad de capacitar a las personas para el mercado laboral, sino para ejercitar el libre pensamiento. Por otro lado, la enseñanza de la filosofía no puede enfocarse solo en su historia.

Otro factor aún presente en la enseñanza como un todo es la desigualdad social, que afecta a un gran número de personas en todo el país. En las escuelas públicas, esta desigualdad es flagrante, pues allí una buena parte de adolescentes enfrenta varios obstáculos para asistir a las escuelas. Ante esta desigualdad social, un gran número de alumnos de las escuelas públicas pertenece a una clase socioeconómica baja o se encuentra en situación de extrema vulnerabilidad. Por ello, al llegar a la adolescencia, una gran parte de estos alumnos se incorpora al mercado laboral para ayudar al sustento de la casa o incluso para asegurar el propio sustento. Estas dificultades contribuyen al abandono escolar, ya que los alumnos vulnerables y sin apoyo no logran continuar sus estudios, acaban por abandonarlos y se centran solo en el trabajo para sobrevivir. Otros, sin apoyo de los familiares y desatendidos por el poder público, muchas veces recurren a la delincuencia y, debido al consumo excesivo de drogas y alcohol, emprenden ese camino sin retorno.

2.1 El problema de la historicidad en los Cursos de Formación Académica

Según Pimenta y Pimenta, los cursos de Licenciatura en filosofía se orientan hacia el método estructuralista. Es posible entender que esta “mala formación” de los futuros docentes se deriva de las prácticas estructuralistas de los cursos de filosofía y que, en cierto modo, influye directamente al docente en las prácticas en el aula, además de contribuir a menudo al desinterés de una buena parte de los alumnos, que cree en otra forma de “enseñar” la filosofía.

Ante este optimismo, debido al renovado énfasis en la Filosofía en la enseñanza media, surgen algunos temas pertinentes. Entre los diversos temas que pueden enfocarse, uno merecerá especial atención: se trata de la investigación sobre el método¹ de M. Gueroult. Ahora bien, este tema no resulta secundario, ya que la influencia de esta forma de estudiar y enseñar Filosofía fue, durante algunas décadas, casi hegemónica, si no en su totalidad. Si la influencia de Gueroult fue determinante en la formación de varias generaciones de docentes de Filosofía (...), este es el quid del asunto, pues los docentes ya titulados, conscientes o no, recibieron inevitablemente una formación estructuralista, salvo algunas excepciones (Pimenta y Pimenta, 2011, p. 14).

Ante esta característica estructural de las prácticas docentes de la enseñanza de la filosofía, es necesario acercarse a los alumnos a ella. Es evidente que se requiere una capacitación del docente de filosofía para que desempeñara mejor la propuesta de filosofar en la enseñanza media.

Gallo propuso crear un curso de capacitación para que se pudiera orientar a los docentes en nuevas prácticas de aula, sin ignorar los factores históricos; a partir de ellos, para una reflexión filosófica. Así, el curso de filosofía ha cobrado fuerza, al atraer a una buena parte de alumnos y docentes ya formados, pero que se encuentran en la misma situación (falta de preparación) para afrontar los retos del aula.

¹ El método de M. Gueroult: una metodología francesa estructuralista para la enseñanza de la filosofía (enseñanza centrada en la historia de la filosofía).

El rechazo de la tradición (Historia de la Filosofía), que es la única forma de mantener vivo el legado, al contribuir a crear y producir, solo es posible a partir de esa misma tradición: no creamos nada si no la tomamos como punto de partida (Gallo, 2012, p. 43).

No se trata de que tuviéramos que abandonar la Historia de la Filosofía porque fuese imposible, pues la historia se entrelaza con el acto de filosofar; no hay acto de filosofar sin recurrir a la Historia de la Filosofía, como no hay filosofía sin revisar su historia, puesto que ella es la base para conocer la filosofía y para que se produzca el acto de filosofar.

Es importante pensar en las consecuencias. En primer lugar, hay un aspecto positivo innegable y que no se puede minimizar: la profesionalización de la enseñanza de la Filosofía. El crecimiento de los estudios de postgrado puede considerarse como un resultado muy satisfactorio de la aplicación del estructuralismo a la enseñanza de la filosofía en Brasil. Sin embargo, dado lo previo, la identificación entre método y finalidad, y el desarrollo de la Filosofía como pensamiento autónomo que interactúa con la tradición, ha quedado relegado a un segundo plano. Los docentes de Filosofía se han especializado en las ideas de otros y se han tornado ajenos a las suyas (Pimenta y Pimenta, 2011, p. 16).

Sin embargo, los futuros docentes, sin preparación, terminan por reproducir la misma práctica de enseñanza utilizada en los cursos, para retransmitir contenidos y repetir la Historia de la Filosofía.

2.2 Los retos del docente recién formado

Debido a que los cursos de filosofía de Licenciatura se centran en la historiografía, los docentes recién graduados tienden a reproducir las mismas prácticas cuando ingresan al aula de la Enseñanza Media. Sin embargo, para no caer en un proceso reproductivo y, en cambio, alcanzar otro resultado, es necesario emplear métodos propios, al implementar un conjunto de acciones y prácticas de enseñanza que se adecuaran a la realidad de los alumnos y, así, acercar la filosofía al alumno, según su comprensión, mediante lecturas reflexivas y prácticas que facilitaran la comprensión de su realidad.

El modelo de formación del docente de filosofía que hemos implementado ha llevado, en gran parte, a que fuera un “reproductor de lo mismo”. Con esto quiero decir que la tendencia del docente de filosofía recién graduado, al enfrentarse a un grupo de alumnos en el aula, solo en la labor de actuar como docente, es reproducir las experiencias que él mismo, como alumno, ha vivido en el aula (Gallo, 2012, p. 131).

El docente debe enfocar el proceso de enseñanza como un estimulador del conocimiento, en búsqueda siempre de nuevas alternativas, al transformar el aula en un laboratorio del concepto, donde cada uno y todos tuvieran su propia experiencia. Donde el docente dejase de lado su propio conocimiento para aprender, junto con sus alumnos, al llevar a que cada día fuera un nuevo comienzo para la filosofía y, por ende, para sí mismo, con prácticas de enseñanza diferentes a la realidad establecida. Y así aportarle nuevas perspectivas, o quizás reinventar nuevas formas de captar la atención de los alumnos en clase, pues ante el escenario actual, con un antiguo modelo de

filosofía centrado en el contenido, esta es la filosofía que se ha presentado a los alumnos hasta estos días.

El docente recién egresado tiene un papel importante que desempeñar ante los problemas presentes en la enseñanza de la filosofía, para buscar alternativas y propuestas para solucionar el distanciamiento y la falta de interés de los alumnos en las clases de filosofía, pues, ante las antiguas prácticas de enseñanza que aún existen, el docente recién graduado necesita establecer una diferencia, para no repetir los mismos errores y reproducir las mismas prácticas, sino más bien forjar un nuevo camino o su propio camino y comenzar desde cero.

Aunque su formación se hubiera centrado en el método estructuralista, dirigido solo a la Historia de la Filosofía, el docente recién graduado, al ingresar al aula, debe estar preparado para buscar otras prácticas de enseñanza y acercar a los alumnos al contacto con el acto de filosofar. Al incorporar nuevas perspectivas filosóficas al aula y rechazar las prácticas que vienen aplicando los docentes, con antiguas prácticas a las que se han habituado los alumnos, proponer una filosofía viva y reflexiva donde los alumnos tuvieran la capacidad para pensar y, basados en problemas cotidianos, enfocar directamente el concepto, y así el docente recurrir a la Historia de la Filosofía para, junto con los alumnos, comprender la realidad y los hechos vividos.

Por tanto, necesitamos invertir en el desarrollo del docente de filosofía. Al principio, en su proceso de formación, al docente de filosofía se lo ve como el camello: aquel capaz de llevar todo, de aceptar el peso del deber, de aceptar el “peso de la sabiduría”. El docente-camello es aquel que todo lo sabe, que todo lo explica, aquel que no emancipa a nadie, ni siquiera a sí mismo. Pero puede ir al desierto, enfrentarse a su propio desierto y convertirse en león. El docente-león es aquel que tiene el valor de decir no, de negar lo instituido y las instituciones, para afirmar su propia libertad. Pero ¿adónde lleva esto? El poder del león solo tiene sentido si la negación lo lleva a convertirse en niño. El docente-niño es el docente ignorante, aquel que puede instaurar un comienzo siempre nuevo, para llevar a que la filosofía fuese una experiencia viva y creativa (Gallo, 2012, p. 138).

En el aula, el docente recién egresado debe insistir y persistir en efectuar una práctica con el concepto, donde los alumnos entendieran la importancia de la filosofía en la escuela. El docente debe huir de las prácticas antiguas que se vienen aplicando, rechazar lo impuesto y, en su lugar, trabajar junto con sus alumnos en el aula para desarrollar habilidades que consoliden el conocimiento; debe aportar al aula una filosofía que contribuya a la vida, para que los alumnos logren entender los problemas que en ella surgen, y ayudarlos a comprender, guiarlos y, ante las posibilidades disponibles, tratar de resolver los problemas.

Docentes de filosofía, necesitamos creer en el mundo y generar hechos. Utilizar nuestras clases como trincheras, como espacios de resistencia. Llevar a que el aula fuera ese espacio de soledad, una disposición colectiva capaz de promover la articulación y la circulación de los conceptos, para generar autonomía, que es lo único que permite enfrentar la maquinaria del control (Gallo, 2012, p. 32).

El docente, junto con sus alumnos, debe crear caminos para la filosofía, que la acercara a la realidad y a los problemas que viven los alumnos, y trabajar discretamente para huir de la filosofía enciclopédica, vista como una pieza de museo, y proponer así

una filosofía viva, donde los alumnos entrasen en contacto con el concepto en sí y pensarán filosóficamente, de acuerdo con la singularidad y particularidad de cada uno.

2.3 Los riesgos de la enseñanza de la filosofía basada en contenidos

El modelo de enseñanza de la filosofía, aplicado con un enfoque histórico, se torna poco interesante para los alumnos, donde una gran parte desconoce la filosofía y no se la ha presentado, ya que le resulta ajena al contacto propiamente filosófico con los alumnos. Esta práctica filosófica plantea el problema de reproducir una filosofía centrada en un enfoque histórico y reproductivo que, a su vez, los docentes recién graduados tienden a repetir en el aula.

Debido a que los docentes utilizan mucho el método enciclopédico en el aula, no permite que los alumnos aprendieran a pensar filosóficamente. Por ello, Gallo afirma:

En busca de un mapa conceptual al tomar esta definición como principio y problematizar lo que comúnmente vemos en las clases de filosofía de enseñanza media, el estímulo de la discusión y el debate.

[...] Y, como lo que importa en filosofía es el hecho de que es una “actividad”, un acto de creación, argüí que no basta que el docente de esta disciplina en la enseñanza media fuera alguien que presentase los conceptos a los alumnos, sino es importante que fuera una especie de mediador en la relación directa de cada alumno con los conceptos. (Gallo, 2012, p. 15).

Lo que se ve en el aula es una filosofía completamente desubicada, basada en las explicaciones del docente y, en ocasiones, llevada a discusiones (por una minoría de docentes), donde los alumnos no comprenden la propuesta planteada en los textos para reconstruirla de nuevo, y terminan por establecer críticas irreflexivas. Al no estar acostumbrados a la complejidad de los textos filosóficos, los alumnos no comprenden y no logran entrar en contacto con la filosofía, ya que estos textos le exigen un esfuerzo al pensamiento. Las prácticas que adoptan los docentes no conducen a una enseñanza activa, con creación conceptual, pues aún se aferran al modelo estructuralista, a antiguas prácticas, y no se posicionan como mediadores del conocimiento, aquellos que establecen un puente entre el saber y, junto con sus alumnos, pensar filosóficamente.

En Francia, comencé a desarrollar la idea de un “método regresivo” para la enseñanza de la filosofía. Según este método, a partir de los conceptos que ha creado un filósofo, podríamos retroceder a los problemas que lo movilizaron a ese pensamiento, para que los alumnos pudieran comprender el proceso de pensamiento y de creación en filosofía (Gallo, 2012, p. 16).

Una enseñanza de la filosofía que no se centrara solo en corrientes filosóficas, con presentación de texto y explicaciones y los alumnos atrapados en el punto de vista del docente, al establecer un proceso regresivo en la historia, basado en conceptos que ya han creado los filósofos, donde los alumnos pudieran reflexionar sobre los problemas que enfrentan en su vida cotidiana, incluso si esos problemas no se presentan con la misma complejidad que décadas atrás, como aquellos que experimentaron los filósofos, tampoco en la misma proporción, les sirve de base para que los alumnos piensen sobre los problemas reales, en lugar de apropiarse solo de lo histórico.

Es posible que el docente plantease problemas a los que se han enfrentado los filósofos y los comparara con problemas actuales, que experimentan los alumnos, para que, a través del contacto directo con el objeto, problema, y al comprender el proceso, crearan y pensarán conceptualmente.

Es importante que, sobre la base de su conocimiento, el docente de filosofía muestre y guíe, para posibilitar que el alumno piense, cree y desarrolle sus propios conceptos.

2.4 ¿Quiénes son los docentes de filosofía ahora?

Resulta evidente la falta de profesionales capacitados en las áreas específicas, y en el campo de la filosofía esta carencia resulta significativa, ya que una buena parte de los docentes que enseñan filosofía en el Estado de Tocantins no han tenido ningún contacto previo con la filosofía. Para cubrir la materia en las escuelas, estas plazas las ocupan profesionales con títulos en Historia, Geografía, entre otras disciplinas, a menudo para complementar sus horas lectivas, lo que deja a los docentes de Filosofía sin esta oportunidad docente. Debido a la falta de contacto con la filosofía y la práctica específica para su enseñanza, estos docentes aportan al aula una filosofía que no acerca a los alumnos al acto de filosofar.

Esta deficiencia en la enseñanza de la filosofía es evidente en el aula, con docentes formados en diversas disciplinas y, cuando se han capacitado, no hay una suficiente cantidad de docentes comprometidos con el aporte de una filosofía viva, con prácticas que acercasen a los jóvenes al acto de filosofar. La filosofía en la escuela aún se trata como una asignatura más, sin ningún interés con el acto mismo de filosofar, debido a la falta de un enfoque específico para la enseñanza de la filosofía. Una filosofía que, en la gran mayoría de los casos, se queda corta, reducida a simplemente contar la historia y mostrar fechas, debido a la falta de práctica y compromiso sobre cómo el docente debe enfocarla. Por tanto, la práctica filosófica tiende a no concretar dadas las dificultades que enfrentan estos docentes, tanto para comprender los textos filosóficos como para aportar una filosofía viva al aula. Ante estas prácticas no filosóficas, a los alumnos les resulta imposible entrar en contacto con el acto de filosofar.

Un docente de filosofía de enseñanza media, ante una propuesta filosófica, no puede limitarse a simples lecturas de libros y textos sobre Historia de la Filosofía; debe trabajar con sus alumnos para ir mucho más allá, al llevar a que la clase de filosofía fuese algo más que una simple lección a la que se han acostumbrado.

En sus clases, el docente de filosofía necesita “crear un puente” entre el saber (docente) y el no saber (alumno) y ubicarse en pie de igualdad con sus alumnos, para que, juntos, pudiera darse el proceso de filosofar, al tomar los problemas vividos y adoptar el concepto propio para llegar al esfuerzo del pensamiento conceptual y, en consecuencia, la emancipación intelectual de los alumnos. Sin embargo, la filosofía que se aporta hoy a los alumnos es una filosofía completamente distorsionada de la propuesta filosófica y de la realidad de los alumnos.

Pienso que la filosofía aporta, intrínsecamente, una “enseñabilidad”; la relación de enseñanza, la relación maestro-discípulo, es una constante en la historia de la filosofía. Por tanto, saber filosofía

requiere saber enseñarla y los ámbitos estrictamente filosóficos, al enfocar la problemática de la enseñanza; en resumen, es necesario establecer una “filosofía de la enseñanza de la filosofía”. Sin embargo, el docente de filosofía no puede prescindir de conocimientos específicos del campo de la educación. Necesita dominarlos y articularlos con los conocimientos filosóficos, de forma transversal (Gallo, 2012, p. 124).

La filosofía que se aporta en la enseñanza media, adoptada por una pequeña parte de docentes en el aula, deja mucho que desear, con clases que no llegan a ser expositivas ni explicativas. Estas clases, adoptadas por un pequeño número de docentes, se limitan a presentar los textos o libros de texto, para que los alumnos respondieran los cuestionarios, que los docentes utilizan como “tarea” para contribuir a la calificación y evitar que los alumnos resultaran “reprobados” en la asignatura. Ante esto, se entiende que, cuando el docente insiste en esta práctica de enseñanza basada en contenidos y no adopta otro enfoque filosófico para acercar a los alumnos, y comprometerlos en el proceso de pensar filosóficamente, tiende a distanciarlos de la creación y el desarrollo de sus propios conceptos.

2.5 Las dificultades de los alumnos y los docentes formados en otras áreas para leer textos filosóficos

Uno de los principales desafíos que enfrenta la enseñanza media es la falta de calidad en la enseñanza de la filosofía, debido a que un gran número de docentes en el aula aún no se han formado en el área, lo que termina por contribuir al desinterés de los alumnos en las clases de filosofía. La falta de calidad en la enseñanza de la filosofía se asocia a menudo a estos dos factores: la falta de formación filosófica y el proceso de formación del docente para la filosofía historicista.

Otro factor predominante es la práctica de una enseñanza rígida de la filosofía, que adoptan los docentes de enseñanza media, orientada hacia el enciclopedismo, en que este docente a menudo se centra en el libro de texto y en la Historia de la Filosofía, pues es la única práctica que conoce. Ante estas prácticas, los alumnos tienden a responder cuestionarios que propone el docente, al tomar las respuestas del libro y, en gran medida, esta es la única práctica que adoptan los docentes. Esta filosofía que se plantea a los alumnos se torna ajena y desconectada de sí misma.

Debido a las recurrentes dificultades de lectura en la enseñanza media, el texto basado en el pensamiento filosófico y su transmisión se tornan difíciles de comprender tanto para los alumnos como para los docentes no formados en el área, que tienden a inutilizarlos. Gran parte de esta práctica solo es para facilitar la aplicación de las pruebas objetivas. Dado que esta práctica es muy común entre los docentes, le resta interés a la filosofía y da la impresión de que es una “carga” más, de la que el alumno debe librarse.

Para enfrentar este problema, pienso que es necesaria una transversalización de áreas: no se puede tratar a un docente de filosofía como un docente “en general”; no basta un conocimiento “técnico” sobre cómo desarrollar las clases o incluso unos conocimientos teóricos del campo educativo, añadidos a conocimientos específicos en filosofía, para formar un buen docente de filosofía (Gallo, 2012, p. 123).

Las áreas de formación difieren entre sí, aunque la finalidad educativa aquí planteada fuera la misma. Es importante que el docente trabaje solo en el área para la que se ha preparado, pues los docentes formados en otras áreas del conocimiento, pero que, aun así, sin embargo, se dedican a enseñar filosofía, al entrar en contacto con los textos filosóficos, no logran interpretarlos con la misma precisión y la misma comprensión que los docentes formados en el área, lo que lleva a los alumnos a distanciarse de la filosofía. Si bien el docente con formación académica enfrenta dificultades en el aula, estas dificultades tienden a aumentar en el caso de los docentes con formación en otras áreas, ya que su proceso de formación no coincide con las mismas prácticas de enseñanza. El simple hecho de poseer técnicas de enseñanza, sin los conocimientos necesarios, no basta.

Dado al déficit de lectura preexistente en la enseñanza media, y parte de esta deficiencia derivada de la falta de práctica lectora de los alumnos en los primeros años, el alumno tiende a trasladar esta deficiencia a la enseñanza media. Esta deficiencia se ve agravada por las dificultades de los textos y la precariedad de la enseñanza de la filosofía, que se centra en libros de texto y tareas, lo que incentiva a los alumnos hacia una práctica no filosófica.

Debido a que el modelo que adoptan los docentes es historicista, permite a los alumnos recurrir al método de “aprendizaje memorístico” frente a los textos que proporcionan los docentes, con el objetivo de facilitar la comprensión de los alumnos y proporcionar respuestas exactas en las pruebas objetivas.

2.6 Los desafíos de la enseñanza ante los medios tecnológicos

Dada la modernidad en la que está inmersa la sociedad, con sus medios tecnológicos repletos de “facilidades”, las personas parecen ser rehenes de la tecnología. Como resultado, tienden a dejar de reconocerse como parte del proceso de conocimiento y ya no logran tener opiniones propias ni pensar por sí mismas, ante el bombardeo constante de información a todo instante.

En nuestras aulas, experimentamos un aspecto de esta aceleración a la que se refiere Lipovetsky. ¿Dónde queda tiempo para la lectura, la meditación, la reflexión? Todo constituye flujos cada vez más acelerados, la pauta de las ediciones aceleradas de imágenes que vemos en canales como MTV y en programas para adolescentes, como si la vida fuera un eterno videoclip, una sucesión de *zappings* nerviosos en el control remoto. Todo es gratificación inmediata, sin tiempo para el pensamiento organizado (Gallo, 2012, p. 23).

También resulta evidente que esa modernidad está llegando a las aulas, donde el profesorado compite con la tecnología por la atención de los alumnos. Ante este problema, no hay tiempo para leer, hojear los libros ha perdido su sentido, las bibliotecas ya no son tan populares y la tecnología, por su atractivo y rapidez, está ocupando paulatinamente el espacio de la investigación. Así como la tecnología, las opiniones generalizadas dan paso al pensamiento, pues son fáciles y resultan fácilmente disponibles; nos aferramos a ellas para huir del esfuerzo en el ejercicio de pensar. Sin embargo, en este escenario, el docente debe luchar contra estas opiniones y utilizar la tecnología en beneficio de la enseñanza de la filosofía, con recursos tecnológicos que

forman parte de la vida cotidiana de los alumnos, una forma de atraerlos a la filosofía y no ignorar lo que sucede en la vida cotidiana y en el mundo.

Por tanto, practicar la filosofía, enseñar el ejercicio filosófico actualmente, plantea una segunda resistencia: la resistencia contra la opinión, que proclama poner orden en el mundo. El ejercicio filosófico es, pues, un ejercicio de desestabilización, de abandono de la falsa seguridad de la opinión y sumergirse en el caos del no-pensamiento para, mediante el pensamiento, producir equilibrios posibles, siempre inestables, siempre dinámicos (Gallo, 2012, p. 25).

Según el autor, debido a que la filosofía consiste en crear, inventar y producir conceptos, una de las grandes dificultades que enfrentará el docente en el aula es aportar a una filosofía del concepto, ya que, ante las facilidades de acceso a los medios tecnológicos y a las opiniones, se dificulta que los alumnos se comprometieran con esforzarse en el ejercicio del pensamiento. Ante esto, el docente establece un vínculo de la tecnología con la filosofía, aunque los alumnos estén constantemente conectados a su manera. Esta es una forma de llamar la atención sobre la necesidad de ejercitar el pensamiento (el esfuerzo) crítico ante los acontecimientos mundiales, al problematizarlos y, así, aportar a una filosofía productiva en el aula.

2.7 Los recursos tecnológicos a favor de la enseñanza de la filosofía

La filosofía en la escuela debe ser como una invitación para que los alumnos interactuasen con el concepto, de modo que aprendieran a establecer vínculos al enfrentarse a un problema. Para que esta práctica en el aula resultase posible, el docente no puede centralizar el saber en sí mismo, al explicarlo todo y a todos como una forma de adiestramiento, y mucho menos puede actuar como escudo para los alumnos, para que no se conviertan en rehenes de este saber. El docente puede recurrir a diversas formas de prácticas de enseñanza, ya que la tecnología ha llegado a ser una parte de la rutina de los alumnos, para servir como apoyo para que el docente se concentrase en sus lecciones, como una invitación para que los alumnos se vinculasen con la filosofía.

La tecnología ha ocupado un espacio considerable en la vida de las personas, en diversos sectores laborales, tanto para acelerar la productividad como para sustituir la mano de obra. Dadas las facilidades y practicidad que les proporciona la tecnología, las personas ya no pasan mucho tiempo en salir de sus casas para resolver asuntos personales, pero, por otro lado, carecen de una relación de afectividad, incluso con personas de su núcleo familiar. Así, mientras acerca a las personas incluso cuando están lejos, aleja a las que están cerca, pues las personas se conectan constantemente, inmersas en un mundo idealizado y fantaseado.

De modo que, los jóvenes, cada vez más susceptibles a este mundo imaginario, tienden a crear otras perspectivas sobre la vida y a menudo ignoran su propia realidad.

Por tanto, el docente debe estar preparado para los avances tecnológicos y establecer un equilibrio en su práctica de enseñanza, al permitirles a los alumnos que experimentaran los problemas del mundo real junto con los beneficios que la tecnología proporciona para la práctica de las clases de filosofía. El docente puede proponer clases con utilización de la tecnología, incluso ante la precaria situación que enfrentan muchas

escuelas públicas, ya fuese en su infraestructura o no, pero nunca debe dejar de propiciar nuevas oportunidades para la enseñanza de la filosofía.

Como los alumnos están constantemente conectados, unir la filosofía con la tecnología es una forma que tienen los docentes de llamar la atención de los alumnos sobre los problemas, sensibilizarlos sobre la actualidad y así llevarlos a que piensen filosóficamente, ya fuera, por ejemplo, a través de la presentación de un video.

Muchos docentes no consideran las experiencias que los alumnos ya traen consigo y no fomentan la discusión sobre lo que aprenden en casa, en la calle, en la televisión, en la radio, en revistas e Internet. Los medios digitales, las revistas, la televisión y el video tienen actualmente un gran poder pedagógico, pues utilizan la imagen y presentan el contenido con agilidad e interactividad. Por lo tanto, se torna cada vez más necesario que la escuela se apropie de los recursos tecnológicos, al dinamizar el proceso de aprendizaje. Debido a que la educación y la comunicación son indisolubles, el docente puede utilizar un dispositivo tecnológico en la escuela para transformar la información en conocimiento (Sousa y Serafim, 2011, p. 25).

Si se aplica creativamente, la tecnología en el aula tiende a beneficiar y complementar la enseñanza de la filosofía. Las herramientas multimedia que se pueden utilizar en el aula ofrecen posibilidades para renovar las lecciones, estimular la interacción, la creación, la comunicación y el intercambio de información con los alumnos, al llevar a que resultaran atractivas, cuando los acerca a su vida cotidiana y los prepara para enfrentar nuevas situaciones. Se necesita que el docente aproveche la amplitud del saber que ofrece la tecnología para que pudiera guiar sus prácticas pedagógicas al mediar el conocimiento con los alumnos. Sin embargo, la tecnología no sustituye el rol del docente; solo resulta un apoyo para que dirigiera la atención de los alumnos hacia las prácticas de enseñanza de la filosofía en el aula.

Referencias

- Aspis, Renata Pereira Lima. (2004, sept.-dic). O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Caderno Cedes* 24 (64): 305-320. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22832.pdf>
- Gallo, Sílvia. (2012). *Metodologia do Ensino de Filosofia. Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus.
- Pimenta, Alessandro y Pimenta, Danilo Rodrigues. (2011). O ensino de filosofia e o ato de filosofar. *Evidência*, Araxá, 7 (7): 13-24. <https://core.ac.uk/download/pdf/231278978.pdf>
- Porchat, Oswaldo. (1999). Discurso aos estudantes de filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia. *Revista Dissenso*, (2): 131-140. <https://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216>
- Sousa, Robson Pequeno de y Serafim, Maria Lúcia. (2011). Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. En: Sousa, Robson Pequeno de et al. (orgs.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande-PB: eduepb. <https://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf>*

* Ivonete Ferreira de Sena. Os problemas do ensino de filosofia no ensino médio. En: O ensino de filosofia como problema filosófico. Licenciatura em Filosofia. Universidade Federal do Tocantins (UFT). Palmas – To, 2020, p. 14-26. Disponible en: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/3788/1/Monografia%20Ivonete%20Ferreira%20De%20Sena.pdf>

MÉTODOS MODERNOS DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Introducción

El mundo moderno cambia a un ritmo vertiginoso. El humanismo y la tolerancia a menudo dejan de ser valores universales, para entenderse a través del prisma de conceptos científicos que nada tienen en común con la vida real. Estas son etapas históricas de crisis moral y pérdida de equilibrio social en las que el conocimiento humanista en general y la filosofía en particular cobran un “nuevo aire”. Por tanto, el análisis del legado filosófico de la humanidad deviene el estímulo que a menudo devuelve el medio social al sistema de coordenadas que define las relaciones humanas, tanto en el sentido personal estricto como en el más amplio, en consonancia con las mejores tradiciones del antropocentrismo y la humanidad. Así, surge la pregunta: ¿por qué se presenta este fenómeno en ciertas épocas históricas? La respuesta es evidente.

Los especialistas modernos de cualquier ámbito deben ser profesionalmente competentes, orientarse en campos de actividad relacionados, preparados para el desarrollo y crecimiento profesional y ser unos profesionales móviles. La implementación de un enfoque competente en el sistema de Educación Superior, en particular en la Escuela Militar Superior, implica la formación de competencias profesionales generales y especiales para los futuros especialistas, lo que garantiza la productividad de las futuras actividades profesionales.

Los problemas modernos de la Educación Superior son multifacéticos. Entre ellos destaca la inconstancia de los objetos de estudio de las Ciencias Sociales en relación con la dinámica de la vida social. La mayoría de las Ciencias Sociales —la sociología, la ciencia política, la teoría económica y la lógica— reaccionan directamente a los desafíos del desarrollo social.

Los empleadores evalúan la calidad de la educación y la preparación de los especialistas de acuerdo al nivel de formación de sus competencias profesionales como resultado de los sistemas educativos. En este sentido, en el sistema educativo moderno se está produciendo un replanteamiento de los objetivos y resultados de la educación, los contenidos y métodos de enseñanza y las tecnologías de organización del proceso educativo.

En las condiciones de crecimiento continuo de la información científica, el sistema educativo ucraniano moderno presta especial atención a los problemas del desarrollo personal de un individuo, que pudiera operar profesionalmente en condiciones constantemente cambiantes, y la formación de competencias profesionales.

Según V. Baidenenko, la tendencia a pasar del concepto de cualificación al concepto de competencia se refleja en que el concepto tradicional de cualificación profesional no cubre el fortalecimiento de las bases cognitivas e informativas en la producción moderna. El concepto de competencia deviene más adecuado. No se puede negar el hecho de que un nuevo tipo de economía impone nuevas exigencias a los graduados de las instituciones educativas, entre las que se encuentran las exigencias de principios intelectuales, comunicativos, reflexivos, autoorganizativos y morales sistemáticamente

organizados que brindasen la oportunidad de organizar con éxito actividades en amplios contextos socioeconómicos y culturales.

Como demuestra la práctica, el sistema moderno de estudio de las disciplinas sociales se ha reducido a que los aspirantes adquirieran conocimientos, habilidades y destrezas de forma aislada. En este sentido, la Escuela Superior tiene la labor de desarrollar un mayor nivel de generalización con los aspirantes. En comparación con otros resultados educativos, una competencia tiene estos rasgos: a) es un resultado integral de la educación; b) se manifiesta situacionalmente; c) existe como potencial, pleno de contenido concreto, que se manifiesta en una situación particular. La complejidad de la competencia como fenómeno pedagógico predetermina la identificación de ciertos elementos estructurales del concepto de “competencia”. Los expertos europeos plantean esta estructura interna de competencias: conocimiento; habilidades cognitivas; experiencia práctica; relaciones; emociones; valores y ética; motivación.

El Consejo de Europa ha identificado unas competencias profesionales clave, que incluyen: la capacidad para ejercer una actividad profesional eficaz; la movilidad profesional; la capacidad para desarrollar (planificar, implementar y corregir) carreras profesionales; la capacidad de adaptación al entorno laboral; y la capacidad de responder adecuadamente a los cambios del mercado.

En nuestro país, la experiencia actual en la organización de la educación orientada a competencias resulta fragmentada e indiferenciada. Existen prácticas diferenciadas para la implementación de un enfoque orientado a competencias en el marco de proyectos internacionales, tanto completados como en curso, llevados a cabo por investigadores nacionales junto con colegas extranjeros. El análisis de la experiencia de enseñanza de disciplinas sociales a aspirantes de guardias de fronteras demuestra que existen ciertas dificultades en el sistema de su formación profesional.

El primer grupo de problemas incluye aquellos condicionados por las particularidades del sistema de Educación Militar Superior en Ucrania: la falta de una presentación sistemática del conocimiento social a nivel de aspirantes entrantes; la reducción del volumen de horas de clase para la enseñanza de disciplinas sociales; la degradación de las disciplinas sociales en el sistema de educación humanista.

El segundo grupo de problemas se relaciona con la definición del contenido de las disciplinas sociales para los aspirantes de la guardia fronteriza: falta de cooperación con los docentes de disciplinas sociales y disciplinas especiales de formación profesional de los futuros oficiales de la guardia fronteriza (“Border Guard Service”, “Organization and Execution of Border Control”, “Operational Intelligence Activities”, etc.) y falta de contenido de disciplinas sociales para los aspirantes.

Al tomarlo en cuenta, los principales rasgos de la formación de competencias profesionales en el proceso de enseñanza de las disciplinas sociales, que son asignaturas no troncales en la Educación Superior y en las instituciones de Educación Superior militar, son: asegurar la orientación ideológica de la enseñanza; la combinación de funciones cognitivas y educativas; el alto nivel científico del contenido informativo de los materiales educativos; la contundencia y credibilidad de los materiales educativos; la combinación de informatividad y contenido problemático de los materiales educativos; la claridad y lógica de la presentación de la información

educativa; la activación de la atención de los estudiantes; el desarrollo de su pensamiento profesional; la vivacidad y claridad del lenguaje para la presentación del material; el apoyo didáctico y metodológico de las clases; la activación de las actividades creativas de los estudiantes.

Las particularidades de la formación de competencias profesionales en el proceso de enseñanza de asignaturas sociales en la Educación Superior no son definitivas, ya que las Ciencias Sociales modernas representan un gigantesco sistema de conocimientos sociales, filosóficos, económicos, políticos, etc., tecnologías de investigación, métodos mediante los cuales se abarca la realidad objetiva, todos los procesos y fenómenos de la vida, así como sus esferas.

Así, las metodologías de enseñanza de las disciplinas sociales requieren de una mejora continua de sus herramientas, la actualización de las necesidades en la literatura metodológica y educativa especial, la consideración de los rasgos de las tecnologías de aprendizaje por créditos y modulares, etc.

1. Problema de investigación

Como la forma teórica de la cosmovisión y como un modo racional de pensar es de carácter interrogativo en su base, la filosofía comprende la construcción de respuestas polivariantes, la presencia de herramientas cognitivas, éticas y estéticas que dan lugar a la reflexión cuando se las solicita y, en última instancia, devuelven a la humanidad al sistema de coordenadas mencionado. La contemplación del escenario histórico moderno muestra que precisamente en este momento la humanidad se enfrenta a un difícil problema sobre su destino futuro. La lucha dialéctica entre el pasado postindustrial y el futuro informacional ha dado lugar a este problema [7]. Por tanto, en el sentido antes mencionado, la filosofía debe ser la base para superar la contradicción entre el pasado y el futuro, y el método de enseñarla como disciplina debe contribuir a la formación de un nuevo tipo o más bien de varios tipos de pensamiento, que respondieran a los desafíos del presente.

Numerosas investigaciones científicas, de científicos nacionales y extranjeros, enfocan los problemas de la metodología de la enseñanza en general y de la enseñanza de la filosofía y de las disciplinas sociales y humanísticas en particular. Entre los trabajos en los que se investigan métodos generales de enseñanza para disciplinas académicas, cabe destacar los trabajos científicos de ciertos investigadores [1].

1.1 Enfoque de la investigación

El propósito de este artículo es analizar la metodología de enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior. Con base en los objetivos del artículo, se establecen las tareas principales que siguen: analizar los fundamentos teóricos de la investigación; analizar la metodología tradicional y la metodología del autor para la enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior; identificar los rasgos didácticos de la metodología para la enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior; presentar los resultados de la investigación experimental; y

formular conclusiones. Todas las tareas se interrelacionan, ya que se subordinan al objetivo prioritario —mejorar la metodología para la enseñanza de la filosofía.

2. Metodología

2.1 Antecedentes generales

Consideramos necesario señalar que el punto principal de la publicación científica presentada es el apoyo a nuestra experiencia en la enseñanza de disciplinas sociales y humanísticas en general y de la filosofía en particular, en instituciones de Educación Superior de diferentes direcciones. Según pensamos, la enseñanza de las disciplinas mencionadas debe realizarse no solo desde el punto de vista científico, sino como un proceso que, a su vez, implica la nivelación de todos los factores humanos de la esfera del conocimiento: gustos, emociones, pasiones, inclinaciones.

La educación humanista en sí misma debería dirigirse directamente al alma humana, la que no se reconoce mediante una ciencia positiva, pues su carácter se centra en la cultura, y no en la ciencia. Es posible aprender Ciencias Naturales y Exactas imparciales, y ciertas competencias específicas se van a formar como resultado de ese estudio, pero es imposible “aprender” filosofía, culturología o ciencias políticas en el mismo sentido [11].

Esto significa que el conocimiento social y humanístico tiene una forma diferente, y su objetivo no consiste solo aprender cierta información, sino también formar una cultura y una nueva personalidad madura. En este contexto, los métodos de enseñanza de las disciplinas sociales y humanísticas en general, y de la filosofía en particular, deberían ser diferentes, con un inicio más creativo (lúdico) [3]. Un aspirante o un estudiante no tiene decisiones predefinidas, como ocurre al estudiar Ciencias Exactas o Naturales, y el resultado del conocimiento y las competencias adquiridos es de carácter intersubjetivo, ya que, en sus principios fundamentales, la filosofía implica una polifonía de puntos de vista diferentes y, a veces, dicotómicos. En consecuencia, el producto final de esta asimilación de conocimientos filosóficos y sociohumanísticos también resulta intersubjetivo [6].

Admitimos lo que plantea el investigador estadounidense M. Lipman, que define los cuatro tipos de pensamiento que se constituyen al estudiar la filosofía: pensamiento colectivo —razonar con otros; pensamiento riguroso —consideraciones sobre los demás; pensamiento crítico —tomar decisiones razonables; pensamiento creativo —crear nuevas ideas [8].

Por tanto, las clases magistrales son la forma principal y fundamental en la construcción didáctica del estudio de las disciplinas sociales y humanísticas en general y de la filosofía en particular, debido a sus importantes ventajas en comparación con otros métodos de formación. Las investigaciones históricas relacionadas con el estudio del origen y desarrollo de las clases magistrales como métodos de formación han mostrado que casi en todas las etapas de la formación y desarrollo de la Educación Superior, las clases magistrales han ocupado posiciones clave en el proceso educativo, aunque su lugar ha cambiado [10]. El papel principal de las clases magistrales en el proceso educativo lo determina principalmente el hecho de que toman en cuenta las

particularidades psicológicas y epistemológicas del proceso de aprendizaje y permiten la realización de los objetivos educativos más que otras formas de aprendizaje.

Debería señalarse que, al enseñar disciplinas sociales y humanísticas, el docente resulta un facilitador pedagógico no solo durante los seminarios, sino también durante las conferencias. Queremos decir que una conferencia no debe ser un recuento de materiales de libros de texto y una exposición de hechos, y estamos de acuerdo con lo planteado por S. Krymskyi respecto a que enseñar filosofía no es solo la transferencia de ciertas ideas o la familiarización con los resultados de la creatividad científica del conferenciante, sino también la traducción de la personalidad, sin la cual estas ideas se entienden como impracticables.

La metodología de preparación y desarrollo de clases magistrales es clásica y, en general, reconocida, como lo demuestra nuestra experiencia personal. Por tanto, es posible definir los requisitos básicos que un docente debe cumplir durante la preparación de una clase magistral: seleccionar, estudiar y generalizar los logros de los clásicos del pensamiento filosófico sobre el problema en estudio; destacar el material principal y básico que debe enfatizarse y sugerirse para tener en cuenta durante la conferencia; elaborar un plan de la conferencia; elegir métodos y estilo para dar una conferencia en particular; crear una presentación multimedia.

Estos requisitos son comunes en la preparación de conferencias, tanto tradicionales como no tradicionales. Además, toda conferencia debe tener una estructura lógica muy definida: una presentación coherente del problema planteado; una definición compacta y clara de las hipótesis que considera y propone el docente; persuasión lógica y basada en pruebas del docente al desarrollar el tipo de lección especificado; interconexión e interdependencia de las secciones separadas de la lección.

La estructura propuesta también es tradicional y, en general, aceptada. Se debe advertir a los jóvenes empleados y tener especial cuidado al tratar el segundo punto de esta estructura. Esto se debe a que un docente de humanidades siempre tiene una “información excesiva” y, en este contexto, en las etapas iniciales de la docencia, incurre en un uso excesivo del tiempo durante la clase, al desviarse del “punto clave”. Esto provoca que el docente no siempre tuviera tiempo para presentar todo el material de la conferencia.

Antes de elegir el tipo de conferencia, se debe recordar que cuando un docente se refiere predominantemente “a filosofía”, mientras un aspirante o un estudiante oye la narración, se familiariza con la terminología apropiada, toma notas respecto a ella, en este caso el fundamento de la filosofía sigue siendo poco claro para los oyentes. Y, naturalmente, señala M. Heidegger que, a diferencia de otras disciplinas, la no asistencia a clases de filosofía puede pasar desapercibida para el estudiante, tanto como el solo hecho de asistir: ni la asistencia a clases de filosofía, ni siquiera un dominio hábil de la terminología filosófica en el proceso de aprendizaje pueden ser solamente un hecho de conocimiento, y no un acto de filosofar, esta manifestación “más significativa” de la existencia del conocimiento filosófico, enfatiza el pensador [5]. Por lo tanto, según nos parece, las conferencias tradicionales que no incluyen el propio “acto de filosofar” del conferenciante no serán el mejor método de presentar el material; las conferencias de ensayo son el método más eficaz en la enseñanza de la filosofía y otras disciplinas sociales y humanísticas. En la literatura pedagógica sobre didáctica, estos últimos

suelen denominarse métodos no tradicionales, y podemos estar de acuerdo con esta afirmación, pero en relación con otras disciplinas. Para enseñar filosofía, no son precisamente poco convencionales. Una clase magistral permite romper con los estereotipos, tanto desde el punto de vista de su contenido como de las técnicas de presentación.

Una conferencia bien estructurada se compone lógicamente; el pensamiento del conferenciante es perfecto desde el punto de vista de la lógica formal (al menos debería serlo), pero abre el espacio a una alternativa. Esta conferencia contiene todos los beneficios de la “conversación socrática”. Cabría señalar que, al utilizar el lenguaje, un docente de filosofía no solo informa a otros sobre algo, sino profundiza la comprensión de su propia conciencia y su perspectiva mental [2].

A pesar del “conservadurismo” externo de la filosofía, el uso de presentaciones multimedia no es menos importante en su metodología de enseñanza, en particular durante las clases magistrales. Este es un excelente medio moderno de enseñanza eficaz y fructífera: mejora las capacidades metodológicas del docente, ya que facilita significativamente la percepción de nueva información por parte de los oyentes — especialmente debido al más alto nivel de expresión visual. Los últimos avances en el servicio Prezi basado en la nube amplían significativamente la capacidad de crear presentaciones no lineales efectivas.

Así, se resuelven dos problemas: el primero es la desviación del pensamiento lineal que destruye la visión del mundo postsoviético; el segundo es la creación de unas presentaciones eficaces para complementar las clases magistrales y otras clases. En general, las ventajas de una presentación multimedia son la “expresión visual y la comodidad”. Los principios fundamentales del algoritmo para crear presentaciones educativas deben ser la “simplicidad, la accesibilidad y la facilidad de aprehensión”. A menudo, los docentes con poca experiencia en el uso de soportes multimedia saturan las imágenes con una variedad de colores y, en ocasiones, las rellenan con resúmenes que contienen textos sencillos. A veces las personas “fragmentan” demasiado sus presentaciones en diapositivas individuales: esto llega al punto de que cada diapositiva contiene un solo enunciado. Esto convierte la presentación en un cambio rápido de docenas de diapositivas que distraen la atención del oyente y “lo confunden”. Por tanto, al enseñar material, una diapositiva no debería abarcar todo el texto que se anunciará. Las diapositivas deberían contener mensajes clave breves. Se debería recordar que a los oyentes les resulta muy difícil captar una gran cantidad de texto: una diapositiva con dos o tres frases clave se percibe con mayor eficacia y es más fácil de recordar. No se deben incluir más de cinco a siete renglones de texto por diapositiva. De modo que, una vez que se dominase esta herramienta, ya nunca se volverá a prescindir de ella. Pero esto no significa que se debiera renunciar al tablero y la tiza. Durante las clases de filosofía, se requiere anotar los puntos clave de un tema, de modo que una tiza se convertirá en una herramienta eficaz, que contribuirá a que el trabajo resultase dinámico.

Un elemento igualmente importante de los métodos de enseñanza de las disciplinas sociales en general, y de la filosofía en particular, es la metodología de realización de seminarios. Estamos profundamente convencidos de que la celebración de seminarios de filosofía y otras disciplinas sociales y humanísticas debe convertirse en la difusión

de nuestra propia experiencia de pensamiento reflexivo y el intento de los aspirantes y estudiantes de poner a prueba sus propias capacidades intelectuales. La tarea del docente durante los seminarios es constituir en los alumnos una conciencia sólida sobre la sabiduría como un valor. Los seminarios deben ser la plataforma para la transferencia y la búsqueda no solo de información, sino también de significados. Cada participante debe sentirse como un moderador y plantear algún problema sobre un tema específico.

El modelo más eficaz para esto es la conversación socrática, que permite desarrollar y evaluar el propio pensamiento al compararlo con el pensamiento de los demás. Cada persona responde a las preguntas socráticas desde su propio punto de vista, y esta conversación deviene inevitablemente multidimensional [12].

Los seminarios tienen un vínculo directo con el trabajo independiente, que constituye la base de un seminario de alta calidad. Durante el trabajo autodirigido, se deben procesar textos filosóficos extensos, al menos del libro de texto, y constituyen la base sobre la cual cada estudiante o aspirante crea su propia visión sobre un problema filosófico en diferentes épocas históricas. En este caso, un seminario combina fundamentos educativos y científicos para las actividades cognitivas de estudiantes y aspirantes. Durante la preparación para el seminario, el estudio de la literatura científica, la toma de notas y la interpretación, los estudiantes y aspirantes dominan el instrumental científico y adquieren habilidades de investigación científica.

Durante el seminario, los aspirantes y estudiantes reciben una práctica invaluable del diálogo como método de investigación que mejora las habilidades de pensamiento y comunicación, se apoya en diferentes perspectivas y subordina el pensamiento individual al pensamiento de un grupo de personas.

Al llevar a cabo seminarios, la redacción de ensayos es importante y, en este caso, las prácticas de filosofía serán útiles. La redacción de ensayos por parte de los estudiantes es un espacio subjetivo, individual e independiente, donde se establecen posiciones, se expresan pensamientos y predicciones, y se demuestran actitudes individualizadas apropiadas. Por tanto, la misión principal y el propósito del ensayo es constituir la visión independiente de un aspirante o estudiante sobre un problema, una pregunta o un tema a partir del material y los argumentos elaborados, de acuerdo con el enfoque o estilo elegido. En consecuencia, al escribir ensayos, los estudiantes adquieren un conjunto de herramientas lógicas y argumentativas necesarias para el pensamiento crítico. Coincidimos con Oscar Brénifier, investigador francés sobre filosofía moderna, en que la metodología de la enseñanza es importante, pero, en este sentido, la metodología del pensamiento no lo es menos [9]. Por tanto, nos parece que la filosofía debería devenir más práctica y alejarse gradualmente de su “conservadurismo”.

2.2 Muestra de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación científica, se requiere el cumplimiento de los estándares vigentes para la investigación mediante el método científico. Por ello, hemos diseñado el siguiente modelo de investigación, que consiste en la realización secuencial de las siguientes etapas:

—comprensión del problema principal (mejora de la metodología de enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior) y su descomposición en problemas más sencillos;

—búsqueda de una solución al problema al utilizar los métodos y medios existentes de la teoría y la práctica científica y pedagógica;

—formulación de supuestos científicos respecto al problema existente;

—justificación o refutación de los supuestos formulados en relación con el problema principal de investigación.

En general, debería señalarse que utilizamos los métodos teóricos y empíricos en el modelo existencial de la investigación científica, ya que, luego de la fundamentación teórica de la metodología del autor para la enseñanza de la filosofía, hemos verificado los elementos de esta metodología en la práctica.

2.3 Instrumento y procedimientos

Al tomarlo en cuenta, hemos diseñado una metodología de autor para mejorar la enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior. La base de la metodología reside en el uso del método de clases magistrales de ensayo. En particular, durante la clase, resulta muy efectivo efectuar una sesión de “preguntas y respuestas”, según el contenido del material escuchado. Nos parece que las más relevantes son preguntas sencillas, como: “Hemos discutido uno de los temas importantes... ¿Qué fue lo más memorable? ¿Qué les resultó nuevo?”. Preguntas como estas permiten sistematizar el material escuchado y reproducirlo de forma concisa.

Al mismo tiempo, utilizamos activamente presentaciones creadas con PreziClassic y Prezi-Next. Su característica principal es la presentación no lineal del material. Esto, a su vez, contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto de los futuros profesionales. Tras estudiar la experiencia nacional e internacional en la metodología de la enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior, se decidió optimizarla. Efectuamos un seguimiento constante del estado de formación de las competencias profesionales de los futuros especialistas de la Agencia de Guardia de Fronteras en el proceso de estudio de la filosofía. Tomamos en consideración el hecho de que los sujetos de formación que muestran un optimismo razonable sobre sus logros potenciales, confianza en sus futuras actividades profesionales, son libres y abiertos en posiciones comunicativas, buscan trabajar en su propia superación, establecer metas realistas y lograr un éxito relevante.

Para confirmarlo, al inicio del primer año de estudios se aplicaron cuestionarios, encuestas y entrevistas individuales entre los aspirantes de todas las especialidades, con utilización, en particular, del método del “pensamiento inacabado”. Así, al estudiar la esfera de intereses de los aspirantes de primer año que pueden influir en su formación profesional y autorrealización como futuros especialistas, determinamos la tarea de nuestro experimento sobre la eficacia de la metodología propuesta de enseñanza de la filosofía en las instituciones de Educación Superior.

2.4 Análisis de datos

El estudio piloto abarcó a 370 aspirantes de primer año de todas las especialidades que estudiaron en la Academia Nacional Bohdan Khmelnytskyi del Servicio Estatal de Guardias Fronterizos de Ucrania durante el año académico 2017-2018. De acuerdo con la lógica del experimento, se formó un grupo de control (GC) de 184 aspirantes y el grupo experimental (GE) se compuso por 186.

La particularidad de la investigación realizada radica en que, al inicio, todos los aspirantes contaban con los mismos indicadores estadísticos, lo que asegura la pureza del experimento. La aprobación de los elementos de la metodología del autor se llevó a cabo durante las sesiones de formación en la disciplina de filosofía. En el transcurso del experimento, fijamos los resultados de las encuestas de los aspirantes y, en particular, nos interesó tanto un rasgo del método de ensayos, como el nivel de formación de la motivación para la actividad cognitiva.

3. Resultados

Los principales componentes de la metodología del autor son las clases magistrales desarrolladas durante la docencia de Filosofía. Los resultados del cuestionario “Determining the Motivation to Cognitive Activity in the Process of Conducting Essay Lectures on Philosophy” en los grupos de estudio de la Academia se detallan en el diagrama “Motivation to Cognitive Activity in the Process of Conducting Essay Lectures on Philosophy”. Los resultados se expresan en porcentajes y le proporcionan al docente información sobre el trabajo grupal e individual, orientado tanto al logro de la formación profesional como al aumento de la eficacia de la metodología propuesta para la enseñanza de la filosofía. Los resultados se presentan en la Figura 1.

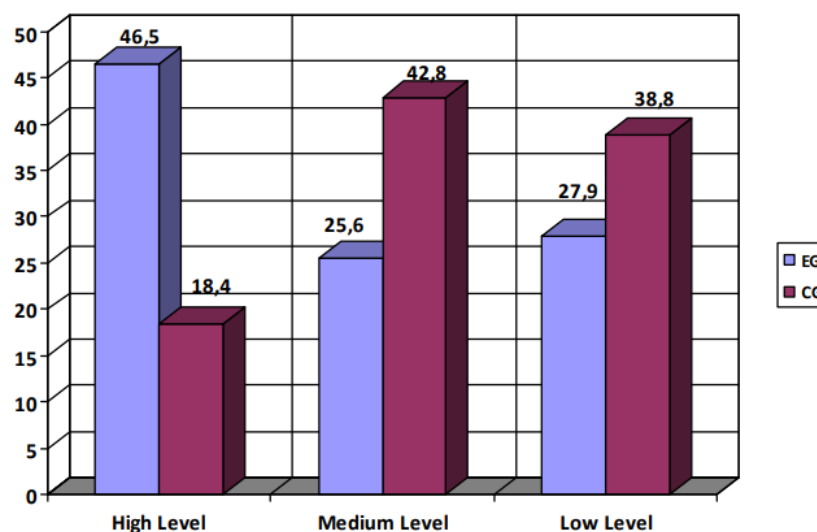


Fig.1. Niveles de motivación para actividades cognitivas.

Elegimos la motivación como un criterio clave, pues refleja el nivel de intereses y necesidades de los estudiantes. Al tomar en cuenta los requisitos para la implementación de experimentos pedagógicos, hemos definido tres niveles de formación de la motivación para las actividades cognitivas: alto, medio y bajo. Como se puede observar en la Figura 1, la dinámica de crecimiento del nivel de motivación hacia las actividades cognitivas durante el desarrollo de clases magistrales sobre filosofía en EG es evidente. En CG, solo se observan cambios menores.

4. Discusión

Así, la metodología que propuso y aplicó el autor para la enseñanza de la filosofía permite determinar los niveles de formación de la competencia profesional de los futuros especialistas, brinda amplias oportunidades para la corrección del trabajo con grupos académicos y para el trabajo individual con determinados temas de formación. En lo que respecta a los representantes del personal científico y pedagógico, el cambio en las orientaciones de vida filosóficas y heurísticas de un individuo depende de la profundidad y la exposición de la génesis de la metodología de enseñanza de la filosofía.

Nuestra metodología documentada sobre enseñanza de la filosofía les permite a los estudiantes familiarizarse con los fundamentos de la ciencia filosófica, utilizar clases-discusión, desarrollar habilidades para filosofar y a los representantes del personal científico y pedagógico les permite elevar el nivel de sus actividades profesionales.

La particularidad de la metodología del autor para la enseñanza de la filosofía en la universidad es la creación de un espacio metodológico para la utilización de una variedad de técnicas, métodos y medios didácticos, y su combinación adecuada y efectiva, lo que, a su vez, lleva a la construcción de un modelo metodológico apropiado de la disciplina filosófica.

Según nos parece, la importancia de la metodología descrita en el artículo reside en la aplicación del enfoque por competencias, tan común en la educación. El estudio sobre la filosofía en la universidad desarrolla las competencias del futuro especialista, tales como:

- pensamiento razonable, lógico y coherente en el proceso de razonamiento;
- realización de búsquedas inteligentes;
- capacidad para determinar la verdad/falsedad del razonamiento;
- realización de generalizaciones lógicas y fundamentadas;
- realización de un autoexamen de los resultados de sus propias reflexiones;
- realización de discusiones civilizadas, etc.

Los autores de la metodología de enseñanza de la filosofía en las instituciones de Educación Superior han intentado proporcionar altos resultados intelectuales en el proceso de preparación de los futuros especialistas, que aseguran el prestigio de la filosofía como ciencia.

Los resultados de la investigación presentados en la publicación sugieren que esta mejora en la metodología de enseñanza de la filosofía en la universidad lleva a un aumento de la eficiencia del proceso de formación profesional y de las actividades

profesionales posteriores de los docentes y al crecimiento de su interés cognitivo. El problema de la formación de estas cualidades sigue sin resolverse incluso en la teoría y la práctica pedagógicas modernas. La importancia de la investigación perfila las perspectivas de futuros desarrollos científicos, consistentes en la integración de las ideas de la investigación en el contenido de otras disciplinas filosóficas; en particular: la lógica formal, la ética y la estética, la sociología, etc. Los rasgos de la metodología para la enseñanza de la filosofía en instituciones de Educación Superior mencionados en el artículo son exclusivos. Cualquier metodología puede contribuir a la mejora y la transformación. Este problema podría servir de base para futuras investigaciones sobre el tema presentado.

Conclusiones

La atención que se presta a la disciplina “Filosofía” en las instituciones de Educación Superior se debe a que (la filosofía) ocupa un lugar prioritario en el sistema de formación de todos los especialistas. El alto nivel de la enseñanza de la filosofía es un factor que garantiza la humanización de la educación moderna. Esto se confirma cuando se incluye en el ciclo de disciplinas básicas de estudio obligatorio. La filosofía reorienta la educación hacia las necesidades humanísticas del individuo, sienta las bases para la adquisición de diversas disciplinas, la orientación de jóvenes profesionales en el mundo científico y técnico, la percepción y comprensión de los logros culturales de la sociedad, la construcción de comunicaciones productivas entre personas de diferentes cosmovisiones y provee la formación de una personalidad desarrollada armoniosamente. El dominio de los métodos de enseñanza de la filosofía permite constituir de forma intencionada la orientación filosófica del individuo y la necesidad de la reflexión moral y estética.

Los rasgos presentados en la metodología de enseñanza de la filosofía en las instituciones de Educación Superior no son definitivos, pues las Ciencias Sociales modernas representan un sistema flexible de conocimientos sociales, filosóficos, económicos, políticos y otros, tecnologías de investigación, a través de los cuales se abarca la realidad objetiva, todos los procesos y fenómenos de la vida, así como sus esferas sociales.

Por tanto, la metodología de la enseñanza de la filosofía requiere una mejora continua de sus herramientas, la actualización de las necesidades en la literatura metodológica y educativa especial, la consideración de las características modernas del proceso educativo, etc.

Referencias

1. Bobrov, V. V. (1998). Nekotorye aspekty opyta prepodavaniya filosofii v tekhnicheskoy vuzhe [Some aspects of experience of teaching philosophy in technical university]. Proceedings of the All-Russian Conference “New Technologies in Science and Education” (Vol. III), (pp.185-193). Novosibirsk.
2. Dewey, J. *How we think*. Lexington, MA, US: D C Heath. vi 228 pp., 1910. <http://dx.doi.org/10.1037/10903-000>.
3. Freire, P. (2004). Pedagogiya svobody: etyka, demokratiya i hromadianska muzhnist [*Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*] (Trad. del portugués). Kiev: Publishing House “KM Akademiia”.

4. Hatice, A. U. (2017). Oscar Brenifier philosophizes on life with questions. <http://www.todayszaman.com/news-197274-oscar-brenifierphilosophizes-on-life-with-questions.html>
5. Heidegger, M. *Sein und Zeit* (1967). [*Being and Time*]. Max Niemeyer Verlag Tübingen. Digitalisiert in Deutschland 2002 vom Schwarzkommando. http://taradajko.org/getbooks/sein_und_zeit.pdf.
6. Jinju Conference Declaration for Philosophy Education by the 15th ICPIC Conference, 2011. <https://pepenap.files.wordpress.com/2011/08/15th-icpic-conferencedeclaration-draft3.pdf>.
7. Kravchenko, Yu. (2011). Interviu Yulii Kravchenko z profesorom filosofii Natsionalnoho universytetu Honsan (Koreia) Dzhyn Van. [Interview by Julia Kravchenko with Jean Wang, Professor de Filosofia en National University of Gongsan (Korea)]. *Philosophy of Education*. 1-2: 292–296.
8. Lipman, M. *Thinking in Education*, 2a ed. Reino Unido: Cambridge University Press, 2012. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>.
9. Prakticheskaya filosofiya Oskara Brenifye [Practical philosophy of Oscar Brenifier]. *Journal of Contemporary Philosophy "Socrates"*. <http://socratonline.ru/page/prakticheskaja-filosofija-oskara-brenife>.
10. Sharp, A. M. (1991). The Community of Inquiry: Education for Democracy. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 9:2: 31-37.
11. Smotrytskyi, Ye. Kontseptsiiia kursu «Filosofiiia dlia ditei» [Concept of the "Philosophy for Children" course], 2008. <http://osvita.ua/school/theory/1965/>.
12. Zhebelev, S. A. (2009). Sokrat: bibliograficheskiiy ocherk [Socrates: Bibliographic Sketch]. Moscú: Book House "Librokom".*

* Vadym Dyiak, Klaudiia Tushko y Serhiy Sovva. Modern Methods of Teaching Philosophy, en: Inna Ptukha et al. *Problem Space of Modern Society: Philosophical-Communicative and Pedagogical Interpretations*. Parte II. Varsovia: IEI, 2019, p. 195-206. Disponible en: <https://repository.khpa.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b108e524-a02a-4af7-9764-e8098be1eede/content>

¿DÓNDE SE SITÚA LA FILOSOFÍA HOY Y QUÉ PUEDE HACER?

Una constatación y una paradoja

La filosofía ya no es lo que era, y sentimos que ya no puede serlo. Nos referimos a la filosofía viva, no a la Historia de la Filosofía, aquella que la Universidad se esfuerza por preservar. La filosofía que, desde sus inicios, encarnó, con el *logos* griego, la totalidad del pensamiento, para abarcar todo el saber, ha visto su territorio gradualmente amenazado. Primero a través del desarrollo y luego del dominio de las “ciencias duras”, y después a través del desarrollo de las Ciencias Humanas que adquirieron su independencia a partir de mediados del siglo XX, hasta ocupar todo el campo del pensamiento en la década de 1960. Los “maestros del pensamiento” de este periodo, que serían los maestros de toda una generación, la nuestra, la del 68, se llaman Michel Foucault, Louis Althusser, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Gilles Deleuze... Aparte de este último, expresan la primacía de las Ciencias Sociales y del Psicoanálisis. El objeto mismo de la filosofía parece que desaparece, y los pronósticos sobre su futuro resultan en su mayoría muy sombríos.

Primero, ha visto que le confiscan la naturaleza, uno de sus dominios favoritos: se debe reconocer que la “física” de Aristóteles, o la del materialismo epicúreo, o incluso la del estoicismo, siguen teniendo interés para la Historia de la Filosofía, pero se las ha relegado durante mucho tiempo al rango de curiosidades interesantes, desde los trabajos de los físicos modernos (Galileo, luego Copérnico, Newton, etc.). Tras haber sido inicialmente ramas de la filosofía, se emanciparon rápido para establecer sus propias condiciones de legitimidad, para cimentar así el carácter verdaderamente científico de su enfoque. Un problema seguía siendo filosófico mientras la ciencia no lograba explicarlo, pero dejaba de serlo cuando la ciencia lo asumía.

Tras este revés con las ciencias “duras”, ahora la filosofía se encuentra con dificultades similares con las Ciencias Sociales: ¿qué ocurre con el Hombre (con M mayúscula), cuando la psicología, la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, la historia, la economía, la ciencia política... etc. describen, desde sus respectivos enfoques científicos, a los hombres concretos y sus contextos de vida? Entre una metafísica que desde la crítica kantiana parece cada vez más problemática, relegada por fuerza a la categoría de pensamientos de carácter religioso, y las ciencias denominadas “humanas” que pretenden con razón estudiar lo humano, ¿qué le queda a la filosofía?

Nos referíamos a paradoja: en efecto, al mismo tiempo, a pesar de este pronóstico tan pesimista, la demanda social de filosofía ha aumentado de forma constante durante las dos últimas décadas... No detallaremos sus múltiples manifestaciones (que ahora se conocen bien). Este fenómeno social e intelectual tiene una especificidad muy fuerte: estas inquietudes filosóficas quieren diferenciarse de las enseñanzas escolares y universitarias tradicionales, salir de los muros del liceo y la universidad, a veces con el riesgo de olvidar su legado. Al inspirarse con firmeza en el nuevo derecho a la palabra de todos y cada uno, heredado del “espíritu del 68”, en un principio democrático de

estricta igualdad, estas nuevas actividades filosóficas se anclan fácilmente en los asuntos directamente “existenciales” que viven nuestros contemporáneos.

De esta constatación y esta paradoja se derivan dos preguntas distintas que debemos estar atentos para no confundir.

Primera pregunta: ¿por qué ese resurgimiento de la filosofía?

Algunas pistas.

1) Las nuevas prácticas filosóficas atestiguan una gran necesidad de expresión personal, cada vez más presente en el nuevo individuo contemporáneo. Hay una nueva afirmación sobre la necesidad de una comunicación horizontal entre iguales, esta ruptura con el viejo mundo autoritario, no vector de una nueva democracia en las instituciones, sino de una democracia en las mentes y en las costumbres: “la democracia de [Alexis de] Tocqueville y las relaciones sociales basadas en el respeto mutuo y la tolerancia que lo acompaña” (Marcel Gauchet).

2) El proceso continuo de abandono de la religión (lo que Marcel Gauchet denomina “el desencanto del mundo”) que nuestras sociedades modernas viven desde hace más de dos siglos. Se trata de la sustitución de un principio de legitimidad heterónomo de la composición del colectivo (de la organización social) según el cual nuestra existencia colectiva depende de algo que la trasciende, anterior y superior a sí misma, o sea, el poder divino, por un principio de legitimidad autónoma, el de la Modernidad, según el cual inicialmente solo hay individuos con iguales derechos sobre los que ahora reposa el porvenir: deben inventarse colectivamente en el tiempo y son responsables de sí mismos. Este proceso se ha ido profundizando y ha implicado durante mucho tiempo unos compromisos, ya que las antiguas formas sociales tradicionales han perseguido durante mucho tiempo a las nuevas; pero desde hace algunas décadas se asiste a la desaparición de **todas las formas de trascendencia** que podrían subordinar al individuo a algo superior a sí mismo (por ejemplo, Dios, pero también la Nación, la Clase, o incluso la Familia o el Progreso...).

3) El optimismo de la Ilustración respecto de las capacidades de la ciencia y del conocimiento en general para resolver los problemas humanos en su totalidad, que podría resumirse como una creencia en el Progreso, ha dado paso a la percepción de un mundo ultracomplejo y muy incierto, determinado por la crisis del porvenir... El desencanto también ha afectado al conocimiento. Hoy nos sentimos desposeídos de su curso, sometidos contra nuestra voluntad a mecanismos automáticos y autorregulados sobre los que no tenemos (¿ya no tenemos?) control alguno. Tenemos la paradójica sensación de ser tan autónomos individualmente como impotentes colectivamente. Sin embargo, sabemos que esta sociedad nos lleva al desastre ecológico, social y político.

Vivimos en una sociedad reconocida por ser “del conocimiento”, y es cierto que los conocimientos especializados y las competencias nunca han estado tan desarrollados, pero unos y otras nos dicen muy poco sobre el funcionamiento interno de nuestra sociedad y el análisis de sus problemas.

4) Parece que la actual coyuntura, neoliberal, refuerza considerablemente esta tendencia al favorecer la expansión y la valorización ideológica del modelo del

conocimiento científico especializado, que tiene su contraparte en la escena política con el desarrollo del experto; esto va acompañado de una desintelectualización (las ideas ya no pesan en el funcionamiento del colectivo; los expertos han sustituido a los intelectuales), de una pérdida de la influencia de las ideas en la vida social y política. De hecho, la epistemología implícita del pensamiento neoliberal señala que es imposible comprender intelectualmente el funcionamiento colectivo, y mucho menos constituirlo globalmente mediante la voluntad, pues obedece a complejos mecanismos de autorregulación espontáneos; por tanto, debe darse cabida a unos saberes positivos y delimitados, directamente operativos, y a su consecuencia. Aquí tenemos el modelo de mercado como modelo generalizado del funcionamiento colectivo. La perspectiva general se desvanece en favor de procedimientos de gestión especializados, con un enfoque muy compartimentado de las diferentes áreas. La visión liberal se corresponde tanto con el debilitamiento del colectivo como con un énfasis creciente en la experiencia, la evaluación y las “tecnologías” de todo tipo.

Allí está toda la paradoja: una sociedad en la que todo conspira para descalificar el tipo de discurso que representa la filosofía, y las ideas en general, y también una sociedad que revela una gran necesidad de filosofía insatisfecha. Entre un racionalismo instrumental triunfante, que solo se inquieta por la dominación técnica y económica del mundo, y un irracionalismo un tanto delirante que se desarrolla como reacción a los saberes especializados de la tecnociencia (pensemos en la tendencia de la “nueva era”, las nuevas espiritualidades, más o menos superficiales, la astrología y otras ciencias ocultas que florecen hoy), la filosofía aparece como la única disciplina capaz de permitirnos reinvertir y recuperar el campo de reflexión que concierne al mundo y nuestra relación con él desde una perspectiva global. Debe ayudarnos a afrontar los nuevos desafíos de la reflexión sobre el mundo actual.

En resumen: la desaparición de las trascendencias y de otras visiones mesiánicas, el aislamiento del individuo frente a su destino, el sentimiento de impotencia frente al porvenir y la sociedad del conocimiento que resulta ser también una sociedad de la ignorancia, todo ello contribuye a la revitalización de la filosofía.

Pero, en realidad, ¿qué puede hacer? La tesis que aquí se sustenta pretende mostrar que los mismos factores que pueden iluminar sobre esta creciente necesidad de filosofía (que se acaba de mencionar) también son los que explican los nuevos límites de la filosofía actual.

Segunda pregunta: ¿qué filosofía es posible y legítima hoy?

El hecho de que parece satisfacer una necesidad no basta, *ipso facto*, para legitimarla. La pregunta respecto a “qué puede hacer la filosofía hoy” subyace a la pregunta respecto a saber qué tipo de filosofía es posible y legítima, y, en consecuencia, plantea el problema de las relaciones entre la filosofía y las ciencias.

Solo la filosofía se inquieta por la conducta de nuestras vidas

Entonces, el discurso filosófico parece superado y, al mismo tiempo, se manifiesta un persistente llamado en su dirección: ¿por qué? En realidad, esta situación resulta muy

frustrante desde un punto de vista intelectual... El ámbito en que esta necesidad se manifiesta con mayor claridad es en la conducta vital. Ningún saber secular (¿y acaso, en estos tiempos de “desencanto del mundo”, la creencia religiosa no es algo del pasado?) nos proporciona lo que necesitamos para vivir, debido a que el modelo de acción consumista no puede ser suficiente. La búsqueda de optimización de nuestras ganancias y nuestro bienestar, por poderosa que fuese, nos deja con ganas de más. Orientarse en la vida —en relación consigo mismo, con los demás y con el mundo— resulta una reflexión de un orden completamente diferente al orden de las ciencias, aunque se sujetase al mismo imperativo racional. Lo mismo ocurre con la inquietud bioética. La ciencia no proporciona una respuesta científica a la inquietud por su uso. Lo mismo ocurre en el campo político: todas las competencias combinadas nada nos dicen sobre lo que en general hacemos, lo que va a suceder, de dónde venimos y hacia dónde vamos. Se trata de un enfoque diferente a aquel relacionado con los saberes especializados que han tomado el poder en nombre de la ciencia y que lleva a un curso ciego (la “democracia de la impotencia” de sociedades que ya no se gobiernan). En realidad, la inquietud sobre la posibilidad de una filosofía política es nada menos que la inquietud sobre la posibilidad de una democracia en el pleno sentido del término, o sea, de un “autogobierno de sí mismo por sí mismo” (lo que significa poder conjunto sobre el propio destino). En esta posibilidad, tanto en la esfera política como en el plano personal, reside el carácter insuperable y humanamente indispensable de la filosofía. De ahí su renacimiento.

Ahora, ¿qué filosofía?

Ahora se requeriría mostrar cómo la Historia de la Filosofía y sus transformaciones acompañan la historia del desencanto del mundo y del conocimiento en particular. Pero aquí no tenemos tiempo para revisar esa historia... Digamos simplemente que hoy la filosofía viva ya no puede parecerse a los grandes sistemas de la Historia de la Filosofía; ya no se puede filosofar así (aunque se debiera seguir transmitiéndolos y manteniéndolos vivos a través de nuestra reflexión actual). Se siente que ya no puede ser como antes; la filosofía viva (a diferencia de la Historia de la Filosofía, que es muy respetable y que, además, sustituye a la filosofía en la universidad) ya no puede parecerse a los monumentos de la filosofía de ayer o del pasado.

¿Estamos atados a unos saberes especializados que abarcan áreas muy limitadas (en cierto modo, esta es la tendencia actual en la filosofía analítica anglosajona)? No, pues siempre nos vemos obligados a retornar a preguntas sobre la totalidad de la experiencia, que ningún enfoque científico puede proporcionarnos. Siempre necesitamos una inteligibilidad global. Por ejemplo, consideremos la esfera política. ¿No se nos obliga a elegir entre el lógico molesto (Wittgenstein, la filosofía analítica) y aquel que promete la revelación de la verdad del ser (Husserl, luego Heidegger o Lévinas)! Aún necesitamos algún tipo de conocimiento, pero ya no se trata del conocimiento del ser, sino de la “esfera humana”. Las ciencias no pueden proporcionarla, pues, por su propio carácter, delimitan sectores o niveles de la realidad que requieren una inteligibilidad integral.

Los tres rasgos de esta filosofía actual

- **El conocimiento reflexivo, el conocimiento de un segundo tipo**, que parte de los saberes positivos: ahí está la verdadera articulación con las Ciencias Humanas, así como con las Ciencias de la Naturaleza; este es el punto de partida; la filosofía las presupone. La filosofía se apoya en ellas... para cuestionar un aspecto que ellas necesariamente dejan escapar.
- Ella tiene **sus propios instrumentos lógicos, en particular la conceptualización y la autorreflexión**. No existe una verificación experimental, sino unos “instrumentos muy poderosos de coherencia y prueba, entre los cuales el principal es la exigencia de explicarse sobre lo que les permite sustentar lo que se sustenta”.
- Ella es un enfoque, no un sistema, pero, como en sus inicios, sigue siendo **un objetivo de inteligibilidad global**. A partir de los objetivos sectoriales de las ciencias despliega este objetivo global: intenta captar la realidad en su conjunto, pero desde puntos de vista particulares. Un intento de superar esta sectorización, esta fragmentación, pero que, por su propio carácter, es una labor inacabable, ya que hemos abandonado definitivamente el orden del cosmos o lo divino y entrado en la historia. M. Gauchet ilustra su tesis y la somete a prueba en la esfera política, su ámbito filosófico predilecto.

Conclusión

La filosofía es un modo para dilucidar, orientar y juzgar respecto a un orden de la realidad inaccesible por otros medios. Todos recurrimos a esta forma de conocimiento en mayor o menor medida, pero a menudo de forma instintiva e irreflexiva (lo que no excluye el discernimiento). La filosofía es simplemente el esfuerzo por explicitar este enfoque y el rigor que puede alcanzar con base en los medios que hemos enumerado. La filosofía no pretende sustituir los conocimientos y las competencias técnicas de ninguna esfera en particular; al contrario, debe fundamentarse en sus saberes positivos. Este enfoque, que tiende a superar racionalmente la fragmentación de los saberes y las competencias, es, por principio, parcial e incompletable. Se trata de un esfuerzo reflexivo, que expresa nuestra capacidad real, aunque limitada, para comprendernos y guiarnos. Los límites de nuestra capacidad para autoconstituírnos, para gobernarnos, son los mismos que los límites de nuestra labor de reflexión. Por supuesto, esto no significa que estos poderes no existieran. Al contrario, significa que no solo existe el resultado ciego de nuestras pasiones o acciones individuales, sino tenemos cierto poder para querernos individual y colectivamente, conscientemente. ¿Qué puede hacer la filosofía? Darnos algo de poder...

Apéndice: Historia de la filosofía como historia del desencanto del mundo

Si se intenta definir la identidad de la filosofía en medio de estas transformaciones, se requiere recurrir a su larga historia. Y la historia de la filosofía occidental se entrelaza con la historia del desencanto del mundo.

Algunos puntos clave, según M. Gauchet:

El advenimiento de la filosofía es ante todo el descubrimiento de la posibilidad de conocer el todo cósmico, de captar la totalidad mediante un enfoque autónomo y racional que solo extrae de su propia fuente (a diferencia de la religión). *“La filosofía es el conocimiento supremo desde la perspectiva más amplia y elevada”*. Luego, este enfoque se transpuso al cristianismo, no sin revelar dificultades respecto a la compatibilidad entre la razón y la voluntad divina. El punto de inflexión más importante en este camino fue el surgimiento de la ciencia de Galileo (el inicio del pensamiento moderno). Si, al principio, la metafísica clásica se lleva muy bien con esta nueva ciencia matemática y experimental (la física) a la que va a abarcar y eclipsar (esta es “la odisea de la época clásica” de la filosofía), en una segunda etapa, resulta una verdadera revolución filosófica (con Kant) que va a ser la consecuencia de esta revolución científica: Kant va a revelar la imposibilidad de un conocimiento metafísico (suprasensible), y reflexionar sobre las condiciones que posibilitan la ciencia y nuestro conocimiento en general. La física excluye a la metafísica como conocimiento. A la vez que el conocimiento separa lo visible de lo invisible, también contribuye a llevar a que la filosofía fuese un complemento interesante, sin duda, pero que ya no corresponde a su anterior estatuto soberano (como ciencia de todas las cosas). Aún lidiamos con las consecuencias de esta revolución en lo que se refiere a la evolución de la filosofía.

Esto no va a impedir que una nueva corriente de la filosofía se reencontrase con un nuevo ciclo metafísico en su estela, a partir de la idea de un conocimiento intuitivo del espíritu por sí mismo (Hegel: la capacidad del espíritu para conocerse). El idealismo de Hegel representa el arquetipo perfecto de este conocimiento racional de la totalidad de lo que es, de este sistema que propone una aprehensión coherente de “el Uno todo”: la realización inmanente del Espíritu en la naturaleza y en la Historia.

Pero el desencanto del mundo continúa, y es el materialismo de Marx que, con su inversión de la dialéctica de Hegel, la relega a un pasado religioso caduco. En este sentido, podemos decir que el proyecto intelectual más significativo de principios del siglo XX fue la sustitución de la metafísica por la ciencia positiva. Ya no se trata de complementar la ciencia con la filosofía (como en Descartes o Leibniz), sino de sustituir la filosofía por la ciencia (este fue el proyecto del Círculo de Viena, por ejemplo, en nombre del “positivismo lógico”). Entonces, el “cientificismo” se va a desplegar, al creer que puede resolver los “enigmas del universo”.

Pero esto no va a durar: la crisis de la Ciencia, así entendida, la crisis de los fundamentos del conocimiento, va a ser la matriz intelectual de todo el siglo XX. De ahora en adelante, ningún científico ya va a pretender acceder a la naturaleza última de los fenómenos, o abarcar el Todo. Por tanto, a partir de ahora, surgen dos líneas dominantes en la filosofía del siglo XX:

Una línea crítica y epistemológica (que reactiva el proyecto kantiano sobre diferentes bases): se trata de la filosofía analítica anglosajona, que reflexiona sobre los instrumentos del conocimiento y sus límites: filosofía del lenguaje, filosofía de la lógica.

Pero sobre todo una línea positiva que pretende restituirle a la filosofía su estatuto antiguo y su objeto, o sea la verdad profunda del mundo o de nuestra presencia en el mundo: ejemplos de la intuición y del impulso vital de Bergson, del “retorno a las cosas mismas” de la fenomenología de Husserl, del pensamiento del ser en Heidegger.

Según Gauchet, a pesar de las promesas de la faz oculta del ser de la segunda línea (¿no es más apasionante interesarse por la revelación de la verdad del ser con Heidegger, Lévinas, que por las laboriosas inquietudes de lógica?), Wittgenstein y la filosofía analítica alcanzan mayor relieve; ya que la experiencia mostraría que la segunda pista ha sido en última instancia un fracaso, y que no ha revelado mucho (al menos esta es la hipótesis de Marcel Gauchet). Este juicio se sustenta en que cualquier pretensión de querer alcanzar lo absoluto choca directamente con el proceso de radicalización del alejamiento de la religión que caracteriza nuestra historia reciente (ligado políticamente al resurgimiento del liberalismo). Según Marcel Gauchet, estas filosofías representan “el último vestigio de la gran ambición filosófica”.*

* Daniel Mercier. Où en est la philosophie aujourd’hui et que peut-elle? *Diotime. Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie*. No. 72 (2017, abr.): 1-8. Disponible en: <https://diotime.la-fabriquephilosophique.be/numeros/072/007/>

ENSEÑANZA DE MÉTODOS FILOSÓFICOS ESPECÍFICOS PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO

1. Introducción

A través de ejemplos, este artículo muestra cómo la interacción con la Historia de la Filosofía puede contribuir a la educación filosófica. Se parte del supuesto respecto a que la educación filosófica debe apuntar al desarrollo de habilidades filosóficas, más que a la adquisición de un conocimiento filosófico. El principal tipo de habilidades filosóficas en las que se centra este artículo son las competencias para el pensamiento crítico. En este sentido, se mostrará, mediante ejemplos, cómo dos métodos filosóficos específicos para el pensamiento crítico (la genealogía y la crítica immanente) pueden derivarse de la Historia de la Filosofía y aplicarse a las clases de filosofía en las escuelas. Como ejemplos, se utilizan la genealogía y la crítica immanente, pues resultan especialmente adecuadas para la enseñanza de habilidades específicas del pensamiento crítico. Para utilizar la genealogía y la crítica immanente en las clases de filosofía en la escuela, se propone una transformación didáctica orientada a problemas con una elementalización en dos etapas. Esto permite desarrollar métodos filosóficos específicos que permitieran a los estudiantes aplicarlos por sí mismos.

Cuando se considera cómo la interacción con la Historia de la Filosofía puede contribuir a la educación filosófica, es posible distinguir (al menos) dos niveles. El primer nivel se relaciona con el proceso de enseñanza en la escuela y se pregunta qué y cómo los estudiantes pueden aprender de la Historia de la Filosofía. El segundo nivel se relaciona con la investigación didáctica y se pregunta qué y cómo pueden aprender de la Historia de la Filosofía los especialistas en didáctica y los docentes. Este segundo nivel es el enfoque principal. Se deja abierta la posibilidad de que las siguientes consideraciones afectasen al uso de la Historia de la Filosofía en el aula y en las actividades de los estudiantes.

La investigación se desarrolla según estas etapas. En la *sección dos*, el proyecto de derivar métodos filosóficos específicos de la Historia de la Filosofía se sitúa en el contexto más amplio de los métodos filosóficos en la práctica docente. En la *sección tres*, se plantea el tema respecto a cómo determinar unos métodos filosóficos específicos (para el pensamiento crítico). Aquí, la denominada transformación didáctica (Rohbeck, 2015) muestra que estos métodos pueden derivarse de la Historia de la Filosofía. Sin embargo, se arguye que el planteamiento de Rohbeck sobre la transformación didáctica debe desarrollarse más a fondo para convertirla en una transformación didáctica orientada a problemas con una elementalización en dos etapas. En la *sección cuatro*, se lleva a cabo la primera etapa de la transformación didáctica. Dos ejemplos concretos ilustran cómo surgen unos métodos específicos del análisis de la Historia de la Filosofía. Estos ejemplos son la genealogía (basada en la obra de Nietzsche y Foucault) y la crítica immanente (basada en la obra de Hegel y Marx). En la *sección cinco* se plantea la relación entre métodos filosóficos específicos y problemas filosóficos específicos con el fin de potenciar la transformación didáctica con un enfoque orientado a los problemas. En la

sección seis, se plantea el tema respecto a cómo enseñar a los estudiantes estos métodos específicos. Para ello, se aplica la segunda etapa de la transformación didáctica a la genealogía y la crítica inmanente. Luego, se consideran las posibilidades y los límites de la enseñanza de la genealogía y la crítica inmanente en las escuelas. En la *sección siete*, se pone en práctica la transformación didáctica; es decir, se formulan unos problemas temáticos, mediante ejemplos, como preguntas orientadoras para unas clases concretas de filosofía. Por último, el artículo se resume con una tipología de métodos filosóficos específicos para el pensamiento crítico, basada en los ejemplos analizados.

Dos posturas han influido considerablemente en las reflexiones que siguen. Christian Thein (2021b) sugirió la idea de llevar a que la genealogía fuese productiva en las clases de filosofía en las escuelas. Tim Porps (2025) sugirió la reorientación de la metodología de enseñanza de la filosofía que ha servido de base para este artículo.¹

2. Métodos filosóficos específicos desde una perspectiva didáctica

Desde una perspectiva didáctica, surgen espontáneamente diversos “métodos”: interpretación de textos filosóficos, diálogo, discusión, análisis conceptual, argumentación, experimentos mentales, escenas teatrales, etc. Este listado podría extenderse a voluntad. Un análisis más detallado de este listado aleatorio revela que intervienen diferentes aspectos, que incluyen técnicas de trabajo, formas sociales, tipos de medios y métodos de pensamiento. Para sistematizar este listado, primero Rohbeck (2015) plantea una distinción entre 1) *métodos mediáticos* (tales como la lectura de textos filosóficos, la discusión filosófica, la escritura de textos propios, etc.) y 2) métodos filosóficos. A su vez, divide los métodos filosóficos en 2a) *métodos filosóficos generales* (formular problemas filosóficos, constituir conceptos no empíricos, observar, analizar, argumentar, construir experimentos mentales, practicar la crítica, desarrollar alternativas, emitir juicios, etc.) y 2b) *métodos filosóficos específicos*, o sea, las formas particulares en que se implementan y practican los métodos generales. En seguida, se analizan únicamente métodos filosóficos específicos. ¿Cuáles son estos métodos *específicos*? Como respuesta inductiva, basada en ejemplos, a esta pregunta, se considerarán primero dos sugerencias que destaca la didáctica. Además, se complementarán con dos ejemplos del campo de la filosofía académica.²

En didáctica, Martens (2003) y Rohbeck (2015) han propuesto unos métodos filosóficos específicos aparentemente similares, a pesar de que los desarrollan de formas diferentes. Martens (2003) parte de la práctica socrático-aristotélica de filosofar (que aprende de la Historia de la Filosofía) y generaliza inductivamente unos métodos a partir de elementos del pensamiento cotidiano que resultan ser derroteros

¹ Agradezco no solo a Tim Porps y Christian Thein, sino también a Meike Steiger. Este texto no se hubiera posibilitado sin sus aportes. Los comentarios de dos revisores anónimos, así como los comentarios de los editores, también han mejorado de diversas formas este texto.

² La distinción entre especialistas de la didáctica y filósofos académicos no implica que la didáctica no fuera una disciplina académica. En este texto, y en adelante, solo se pretende distinguir entre los filósofos que trabajan exclusivamente en el campo de la filosofía y aquellos que (también) trabajan en el campo de la didáctica de la filosofía.

de la filosofía contemporánea o que se enriquecen con ellas: Fenomenología, Hermenéutica, Analítica, Dialéctica y Especulación.

Rohbeck (2015) parte de lo que considera las concepciones filosóficas más importantes y se pregunta por el potencial didáctico de estas escuelas filosóficas. Para ello, identifica estos métodos específicos: Filosofía Analítica, Constructivismo, Fenomenología, Dialéctica, Hermenéutica y Deconstrucción y, más recientemente, Filosofía Experimental. Así como Martens, las concepciones filosóficas que Rohbeck señala corresponden a sus respectivos métodos. En consecuencia, el término “Fenomenología” se refiere a los métodos fenomenológicos y el término “Filosofía Analítica” a los métodos analíticos, etc.³

Para complementar los dos listados de métodos, se utilizarán dos ejemplos del campo de la filosofía académica contemporánea. Estos ejemplos son manuales que pretenden recopilar los métodos de la filosofía. El primer libro proviene del mundo germanoparlante: *Philosophische Methoden zur Einführung*, de Tatjana Schönwälder-Kuntze (Junius, 2020), que presenta sistemáticamente siete métodos: Razonamiento Transcendental, Reconstrucción Dialéctica, Puesta entre paréntesis fenomenológica, Comprensión Hermenéutica, Aclaración Analítica, Ordenamiento Discursivo y Cuestionamiento Deconstructivo.

El segundo libro proviene del mundo angloparlante: *The Cambridge Companion to Philosophical Methodology*, que editaron Giuseppina D'Oro y Søren Overgaard (Cambridge University Press, 2017). En él, los métodos se dividen en tres categorías principales. Bajo el título “Análisis Conceptual”, se presentan estos métodos: Análisis Conceptual (Impuro), Metafísica, Metodología Naturalista y Filosofía Experimental (Negativa). Bajo el título “Entre el Análisis y el Continente”, se encuentran: Antropología Racional, Metaontología Idealista, Metafilosofía y Quietismo Metafísico. Por último, la Metodología Fenomenológica, la Metodología Existencialista, la Hermenéutica, la Teoría Crítica, la Metodología Deconstruccionista y la Teoría de la Constitución Transcendental se incluyen en el título “Perspectivas Continentales”.

Estos ejemplos muestran la gran variedad de métodos filosóficos específicos, no todos considerados desde una perspectiva didáctica. Debido a esta variedad de métodos filosóficos aparentemente comunes, resulta difícil negar que la identificación y adaptación didácticamente apropiada de métodos filosóficos específicos para la práctica docente fuera un proyecto valioso e inacabado. En seguida, se pretende analizar con más detalle cómo debería ser una transformación didáctica dentro de un proyecto de este tipo. El objetivo de esta transformación didáctica es identificar y adoptar métodos para enseñanza en las escuelas.

Aquí el enfoque se centra en los métodos para un tipo específico de pensamiento crítico. Para caracterizarlo, se puede distinguir entre una *forma general* de pensamiento crítico y una *forma específica* de pensamiento crítico. De forma muy amplia, el pensamiento crítico *en general* debe entenderse como el análisis de hechos, evidencia, observaciones, argumentos y otros materiales disponibles para constituir un juicio basado en la aplicación de análisis y evaluaciones racionales, escépticos e imparciales

³ Una elaboración precisa de las diferencias entre Martens y Rohbeck, así como una crítica de ambos, se puede encontrar en Porps (2025).

(Ennis, 2018). Para esta forma general de pensamiento crítico, las principales herramientas son la argumentación racional y el análisis conceptual (Facione, 1990; Pfister, 2020). En una *forma específica*, dentro del contexto educativo, el pensamiento crítico se describe como una práctica orientada al proceso (en lugar de a los resultados) que se estimula al desafiar las pautas de pensamiento existentes y las certezas asumidas (Kohnen y Rott, 2023a). Aquí, el pensamiento crítico se entiende como una reflexión que no da por sentadas las estructuras sociales existentes, sino las analiza en sus contextos históricos, económicos y sociales. El objetivo es examinar las estructuras sociales y las constelaciones de poder que las conforman para iniciar procesos transformadores. En esta línea (y al tomar como ejemplo el contexto de la Education for Sustainable Development), Kohnen y Rott (2023b) enfatizan sobre enfoques de pensamiento crítico que mantienen la complejidad de los problemas sociales. Aquellos que piensan críticamente están en condiciones de enfocar problemas sociales complejos para los que no existe una respuesta sencilla, o incluso inequívoca. Además, basados en Horkheimer (1937), Kohnen y Rott arguyen que los procesos transformadores del pensamiento crítico que se inician en esta forma específica se asocian con emancipadores potenciales. Si bien el enfoque *general* del pensamiento crítico se concibe independientemente de las áreas temáticas o materias escolares específicas (Ennis, 1989), se sostiene que un enfoque *específico* se vincula integralmente a las particularidades respectivas del área temática o materia escolar (Jahn, 2012). Por tanto, el desarrollo de estas formas filosóficamente específicas de pensamiento crítico puede contribuir al desarrollo de un perfil distinto de la filosofía como materia escolar (Thein, 2021b).

El objetivo que sigue es identificar y adoptar didácticamente unos métodos filosóficos *específicos* que fomentasen la competencia en una forma específica de pensamiento crítico. En la sección tres, se mostrará cómo se pueden determinar estos métodos filosóficos con utilización de la Historia de la Filosofía como recurso. Esto se ilustrará con dos ejemplos (genealogía y crítica inmanente) que pueden enriquecer las formas de pensamiento crítico (sección cuatro). Se utilizan como ejemplos la genealogía y la crítica inmanente ya que resultan especialmente adecuadas para la enseñanza del pensamiento crítico en una forma *específica*. Luego (secciones cinco, seis y siete), se enfocará el tema respecto a cómo se pueden enseñar estos métodos en las escuelas.

3. Determinación de métodos filosóficos específicos

En principio, existen (al menos) dos formas de determinar los métodos filosóficos: o el método se desarrolla sistemáticamente por sí solo, sin recurrir a material existente, o bien se desarrolla a partir de material existente de la filosofía contemporánea y/o de la Historia de la Filosofía.⁴ En seguida, se centrará la atención exclusivamente en la segunda variante mediante la denominada transformación didáctica. Esta

⁴ Se podría ser escéptico sobre la posibilidad de desarrollar un método sin recurrir al material existente. Un argumento en este sentido podría ser que, al menos implícitamente, toda concepción de un método filosófico utiliza material ya existente. Kann (2017) demuestra que la presencia conceptual y terminológica de material de la Historia de la Filosofía es un rasgo indispensable de la filosofía sistemática.

transformación (Rohbeck, 2015; 2016) trata de transferir métodos específicos (de la Historia de la Filosofía) a prácticas filosóficas que los estudiantes pudieran aprender y aplicar posteriormente. Esta transformación no es una adopción exacta del método de la Historia de la Filosofía, ni solo su reducción. Implica aspectos de una elementalización didáctica, como la desarrolla Klafki (1963). Sin embargo, Rohbeck también la detalla como una mediación entre la filosofía (académica) y la práctica escolar:

Aquello que se considera fundamental en la filosofía académica [...] puede desempeñar un papel secundario en la práctica docente. Por el contrario, aquello que se considera particularmente especial en filosofía (como ciertos métodos) puede transformarse en un procedimiento elemental en el aula. Y, por último, lo que según los filósofos universitarios se considera solo marginal [...] puede cobrar protagonismo en las escuelas. [...] Como un cazador-recolector, el especialista en didáctica busca en el inventario histórico y sistemático de la filosofía unas prácticas que pudieran vincularse con los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se desean enseñar. Como cazadores, transforman las “grandes” teorías en conceptos didácticos; como recolectores, encuentran unos textos desconocidos, unas ideas metodológicas, unos ejemplos impactantes, unas representaciones gráficas, etc., al margen de sendas trilladas, que pueden brindar nuevos impulsos a la práctica docente. (Rohbeck, 2015: 49 y ss.; traducción del autor)

Rohbeck no resulta muy específico respecto a la implementación exacta de una transformación didáctica. Detalla el proceso de transformación didáctica como un proceso regulado que aplica un principio general a una situación concreta, de tal modo que este principio se adapta a la situación a medida que cambia simultáneamente durante el proceso de esta adaptación. Especifica como criterio rector de la transformación lo que denomina diferencia didáctica (Rohbeck, 2016: 93), que presupone una tensión entre la filosofía académica y las exigencias de las clases de filosofía en las escuelas. La diferencia didáctica establece una clara distinción entre, por un lado, la constitución de un método filosófico específico en la filosofía (académica) y, por el otro, el procedimiento del método en las escuelas. Por lo tanto, el objetivo es transformar los métodos filosóficos de tal modo que resultasen accesibles y aplicables para los estudiantes. El principal paradigma rector es el desarrollo de una competencia. El objetivo es transferir un método filosófico específico a competencias más *generales* que pudieran enseñarse. Estas competencias generales son las correspondientes a análisis, reflexión, percepción, crítica, comprensión y creatividad (Rohbeck, 2016: 99). Sin embargo, una diferencia didáctica estricta (guiada únicamente por el objetivo de desarrollar competencias *generales* de análisis, reflexión, percepción, crítica, comprensión y creatividad) corre el riesgo de borrar el carácter filosófico específico del método.⁵ Cuando se pretende conceptualizar unos métodos para fomentar una forma filosóficamente específica de pensamiento crítico, es importante mantener la especificidad filosófica de los métodos.

Aunque la transformación didáctica de Rohbeck se toma como punto de partida, se ampliará en dos aspectos. En primer lugar, además de su idoneidad para fomentar

⁵ Porps (2025) critica el relato de Rohbeck (en una línea similar) por no estar aun suficientemente elaborado.

competencias generales, la especificidad temática se establecerá como un requisito decisivo para el logro de las transformaciones metodológicas. En segundo lugar, la transformación se ampliará mediante un enfoque orientado a problemas. Por consiguiente, es necesario profundizar en la transformación didáctica con un doble objetivo. Por un lado, es fundamental que la especificidad filosófica del método no se pierda durante el proceso de transformación. Por otro lado, la transformación debe adoptar una perspectiva orientada a los problemas y, por tanto, permitir que los estudiantes comprendieran y, en última instancia, aplicaran los métodos por sí mismos.

La siguiente elaboración de la transformación didáctica consta de dos partes. En primer lugar, se debe conceptualizar el método filosófico específico y, en segundo lugar, se debe preparar este método de forma que pudiera enseñarse en la escuela. Por consiguiente, la elaboración de la transformación didáctica se realizará en dos etapas. En primer lugar (sección cuatro), se presentarán dos ejemplos de la filosofía académica. Estos ejemplos muestran cómo se pueden tomar unos métodos específicos de pensamiento crítico de la Historia de la Filosofía sin perder su carácter filosófico específico. Esta es la primera etapa del proceso de elementalización. En segundo lugar (en las secciones seis y siete), la transformación didáctica se amplía mediante un enfoque orientado a problemas para transformar los métodos conceptualizados, complejos y específicos de cada asignatura, para las clases escolares. Esta es la segunda etapa del proceso de elementalización.

4. Dos métodos filosóficos específicos derivados de la Historia de la Filosofía

Según Rohbeck, la labor de los especialistas en didáctica y docentes es elaborar unos métodos filosóficos a partir de la Historia de la Filosofía. Sin embargo, en los dos ejemplos que siguen, los filósofos académicos contemporáneos servirán de intermediarios.⁶ Martin Saar (2002, 2007, 2008) ha desarrollado un método genealógico que se basa en la obra de Nietzsche y Foucault. Rahel Jaeggi (2009, 2014, 2017) ha desarrollado un método de crítica inmanente que se basa en el trabajo de Hegel y Marx. Estos métodos se han elegido como ejemplos, pues pueden enriquecer la educación del pensamiento crítico en la escuela. El hecho de que fuesen unos filósofos

⁶ En seguida, se utiliza material de la Historia de la Filosofía para desarrollar unos métodos filosóficos específicos. El hecho de que esto se hiciera sin recurrir *directamente* a material de la Historia de la Filosofía (por ejemplo, de Nietzsche o Hegel), sino *indirectamente* a través de las posturas de Martin Saar y Rahel Jaeggi, podría dar lugar a una crítica. Estos filósofos académicos contemporáneos van a servir como intermediarios, quienes, a su vez, utilizan material de la Historia de la Filosofía. Por consiguiente, un análisis de la Historia de la Filosofía resulta fundamental para determinar qué métodos específicos sirven como ejemplos. Con independencia de los dos métodos específicos aquí considerados, podría ser una labor posible para los especialistas en didáctica y docentes desarrollar métodos directamente a partir de material de la Historia de la Filosofía, incluso sin la filosofía académica contemporánea como intermediaria. Por otra parte, podría resultar deseable una división del trabajo entre especialistas en didáctica y académicos. Independientemente del asunto relacionado con cuántas instancias se incluyen en la transformación, puede ser difícil establecer un límite (temporal) claro entre la Historia de la Filosofía y la filosofía contemporánea (también véase Kann, 2017), por lo que una distinción entre el compromiso directo e indirecto con la Historia de la Filosofía puede resultar difícil.

académicos los que los hubieran desarrollado implica una mayor cooperación entre filósofos académicos y especialistas en didáctica.

En seguida, se detalla a grandes rasgos el fundamento filosófico-histórico de los dos ejemplos y se caracterizan a grandes rasgos los conceptos resultantes de genealogía y crítica inmanente. No será posible (ni es el objetivo) enfocar en su totalidad los conceptos metodológicos. La reconstrucción que sigue constituye la primera parte de la transformación didáctica y, por tanto, tiene como objetivo una elementalización inicial de los conceptos, que implica la reducción del contenido filosófico sistemático a sus aspectos básicos, con el fin de tornarlo comprensible y aplicable para los estudiantes (Klafki, 1963). Resulta inevitable que se produjera una reducción en la complejidad del contenido; al mismo tiempo, esto debe hacerse sin perder la especificidad filosófica del método (Lehner, 2020: 120 y ss.). En la siguiente reconstrucción de los métodos, se lleva a cabo la elementalización inicial. Luego, en las secciones seis y siete, se requerirá una segunda elementalización para la enseñanza efectiva de estos métodos en la escuela.

4.1 La genealogía según Nietzsche y Foucault, tal como la desarrolló Martin Saar

Las reflexiones de Martin Saar sobre el concepto de genealogía se basan en el libro de Friedrich Nietzsche *On the Genealogy of Morality*. Sin embargo, en la Historia de la Filosofía, se interpone un segundo filósofo, ya que Saar enfoca inicialmente el método genealógico a través de la conocida apropiación que Michel Foucault hizo del concepto de genealogía de Nietzsche (Saar, 2002: 231). Respecto a la labor del “cazador-recolector filosófico” que detalla Rohbeck, Foucault ya ha realizado cierto trabajo preliminar, por así decirlo, que Saar retoma. Saar se ocupa de definir la genealogía como un “término metodológico específico” (2002: 231). Si bien el análisis de Saar se basa inicialmente en Foucault, a medida que avanza profundiza cada vez más en la Historia de la Filosofía y recurre directamente a Nietzsche para sugerir una lectura metodológica de la *Genealogy of Morals*, de Nietzsche (Saar, 2008: 295). Para ello, Saar analiza en profundidad la obra completa de Nietzsche:

Uno de los primeros textos estrictamente filosóficos de Nietzsche, la célebre *Untimely Meditation* sobre *Uses and Abuse of History for Life* (1873), enfoca explícitamente el tema de la Historia como un tema seminal para la fuerza de una “cultura”. También es cierto que el pensamiento maduro de Nietzsche, ejemplificado en *All Too Human* (1878-79) y *The Gay Science* (1882), lanza un ataque sistemático a los valores y convicciones fundamentales de su cultura contemporánea y, para este propósito, utiliza una amplia gama de argumentos, algunos de los cuales pertenecen al registro de la historia cultural y social e incluso a una forma de teoría evolutiva especulativa. Pero solo hasta *Beyond Good and Evil* (1886) y *On the Genealogy of Morals* (1887), bajo el título de “genealogía”, lo histórico adquiere un papel destacado como ámbito de conocimiento que, al mismo tiempo, desafía radicalmente las convicciones filosóficas sobre la moral y ayuda a reinterpretar fundamentalmente la función social y el papel existencial de los juicios e ideales morales. (Saar, 2008: 296 y ss.)

En definitiva, Saar presenta un método filosófico sistemático como resultado de su análisis de un fragmento específico de la Historia de la Filosofía. En general, la genealogía trata de determinar la historicidad de los conceptos o discursos (morales)

contemporáneos. Los tres elementos específicos de la genealogía, que Saar filtra sistemáticamente a través de su interacción con Nietzsche y Foucault, son a) el sujeto, b) el poder y c) la forma (Saar, 2007: 97 y ss.). El objeto de la genealogía es el sujeto o, más precisamente, la historia de la formación del sujeto y su autocomprensión (a). Según Nietzsche, la genealogía se ocupa principalmente de la constitución moral del sujeto y plantea preguntas sobre la autocomprensión o identidad (moral) del sujeto. Aquí no se analizarán las tesis y presupuestos socio-ontológicos que fundamentan esta explicación. El análisis genealógico se centra en las constelaciones de poder (b). La genealogía adopta una perspectiva que atiende a las operaciones de poder. La formación del sujeto debe dilucidarse como un proceso de poder dentro de las estructuras e instituciones sociales. La forma textual en la que se presenta la investigación es parte integral del método genealógico (c). Esta forma de genealogía tiene un determinado aspecto retórico y se dirige directamente al lector. Se emplean recursos retóricos deliberadamente elegidos, como la hipérbole y la exageración, para influir eficazmente en el lector. El objetivo es cuestionar la autocomprensión del lector. Como resultado de la lectura del texto genealógico, el lector debe cuestionar su autocomprensión en un proceso de autorreflexión. Por último, cabe añadir que el material que la genealogía utiliza para alcanzar sus conclusiones o relatar su respectiva historia debe ser material histórico, ya que uno de sus objetivos (entre otros) es mostrar cómo el pasado influye en la comprensión actual de la subjetividad.⁷

4.2 La crítica inmanente según Hegel y Marx, tal como la desarrolló Rahel Jaeggi

En el caso de la crítica inmanente, también existen (al menos) dos recursos filosófico-históricos a los que Rahel Jaeggi se refiere en su elaboración conceptual del método: G.W.F. Hegel y Karl Marx. Según Jaeggi, el programa fundamental de una teoría crítica lo ha establecido Marx: “la labor de una teoría crítica, según Marx, es ser parte de la ‘autoclarificación que el tiempo presente debe alcanzar de sus luchas y deseos’” (Jaeggi, 2017: 209). Sin embargo, en cuanto a los detalles sobre el método de la crítica inmanente, Hegel es, según Jaeggi, conceptualmente más importante que Marx, ya que las reflexiones de Marx también están “profundamente ancladas en un fundamento en última instancia hegeliano (en la filosofía de la historia)” (Jaeggi, 2017: 211). Con el objetivo de desarrollar un concepto de crítica inmanente, Jaeggi se dedica intensamente a un fragmento específico de la Historia de la Filosofía:

Marx y Hegel sentaron parcialmente las bases teóricas de esta perspectiva. En particular, analizo la idea hegeliana de contradicción y la dinámica de la historia impulsada por las crisis para analizar los desafíos de una crítica de la crisis. Mi motivación para recurrir a los recursos teóricos hegelianos —que no requieren un bagaje especialmente ligero— surge de la observación respecto a que una crítica de la crisis solo funcionalista tropieza con tensiones irresolubles. Para entidades complejas y autointerpretadas como las formas de vida modernas, el funcionamiento nunca es un criterio claro. Lo que [por ejemplo] significa que una

⁷ Aquí se señala otro posible uso de material de la Historia de la Filosofía. Por consiguiente, el ejemplo que se emplea en la sección siete para ilustrar la implementación de la genealogía en las escuelas implicará un texto extraído de la Historia de la Filosofía que puede enfocarse a través del método genealógico.

economía funcionase se somete a una evaluación normativa y discusión. [...] Así, espero demostrar que, en los detalles argumentativos de la comprensión dialéctica de la dinámica social por parte de Hegel, podemos encontrar un modelo que le permite al crítico combinar la pretensión de objetividad que plantean las disfuncionalidades con la idea respecto a que el funcionamiento es un concepto mediado normativamente. (Jaeggi, 2017: 213; inserción del autor)

En definitiva, Jaeggi conceptualiza un método filosófico sistemático como resultado de su análisis de un fragmento específico de la Historia de la Filosofía. En términos generales, la crítica inmanente es una forma de crítica que, al evaluar las estructuras, prácticas e instituciones sociales, no adopta una perspectiva externa, sino opera analíticamente a nivel de las propias estructuras, prácticas e instituciones sociales. Los cuatro elementos básicos de la crítica inmanente que Jaeggi filtra sistemáticamente a través de su compromiso con Hegel y Marx son: a) la normatividad de la realidad de las estructuras sociales, b) el carácter constitutivo de estas normas, c) una orientación hacia la contradicción y d) el carácter transformador de la crítica (Jaeggi, 2014: 286 y ss.). En lugar de alinear la crítica de las estructuras sociales con estándares que se derivan únicamente de sistemas filosóficos (u otro recurso externo a la estructura social misma) y, por tanto, en última instancia, ajenos a estas estructuras, la crítica inmanente alcanza sus estándares de las estructuras sociales mismas (a). La crítica inmanente explicita las normas inherentes a la realidad de las estructuras, prácticas e instituciones sociales, incluso cuando estas normas aún no se han articulado. Aquí no se enfocan las tesis y presupuestos socio-ontológicos que subyacen a esta explicación. Las normas que la crítica inmanente explicita no son accidentales, sino sistemáticamente necesarias o constitutivas de la realidad de ciertas estructuras, prácticas e instituciones sociales (b). El problema en el que se centra la crítica inmanente es la contradicción (c). La crítica inmanente no se dirige a una contradicción entre la norma y la realidad, sino se basa en una contradicción *interna* a las estructuras sociales, que también puede describirse como una crisis. En consecuencia, la crítica inmanente no trata de restaurar un orden existente o perdido, sino transformar las estructuras sociales objeto de crítica (d). El objetivo no es restaurar una correspondencia previamente funcional entre la norma y la realidad, sino transformar una estructura social contradictoria o en crisis en algo nuevo.⁸

Al considerar qué textos o autores históricos específicos resultan valiosos en contextos educativos, se puede argüir —a partir de los dos ejemplos planteados— que estos textos (entre otros) resultan valiosos pues contienen recursos para el desarrollo de métodos filosóficos específicos. Estos métodos pueden ser métodos de pensamiento crítico (como en el caso de los ejemplos desarrollados en este artículo), pero también podría haber métodos para otros propósitos filosóficos. En el caso de la genealogía y la crítica inmanente, los recursos se encontraron en textos de Nietzsche y Foucault, y de Hegel y Marx, respectivamente. Sin embargo, la conceptualización de estos métodos

⁸ Según la teoría de Marx, la crítica inmanente también puede entenderse como una crítica de la ideología (Jaeggi, 2009: 285-286). Tanto la genealogía como la crítica inmanente provienen de la familia de métodos de la teoría crítica y, por tanto, se superponen en su implementación y objetivos.

filosóficos es solo el primer paso de la transformación didáctica. Aún queda por determinar cómo estos complejos métodos pueden enseñarse y utilizarse en las escuelas.

5. La relación entre métodos filosóficos específicos y problemas filosóficos

Para la segunda etapa de la transformación didáctica, cuyo objetivo es transformar el método filosófico específico en una forma que pudiera enseñarse en las escuelas, la transformación se ampliará con un enfoque orientado a problemas. La orientación a problemas es un paradigma central para la enseñanza de la filosofía contemporánea. Por un lado, Tiedemann (2015) justifica esta posición central mediante la inmanencia filosófica: la ciencia (filosófica) siempre se orienta hacia los problemas. Esta orientación hacia los problemas lleva a que una ciencia fuese una ciencia. Por el otro, Tiedemann justifica la posición central de la orientación hacia los problemas con una necesidad histórica: la época actual es una época que problematiza las tradiciones y los valores y, en consecuencia, se enfrenta al problema de la desorientación normativa. De esto deriva la consecuencia didáctica respecto a que, a nivel teórico-conceptual, la filosofía debe funcionar como una técnica de orientación ante el problema actual de la desorientación. A nivel metódico-práctico, deduce que en la escuela las clases siempre deben desarrollarse a partir de una pregunta orientadora, y que esta pregunta debe formular un problema concreto que representase el tema central (didáctico) de la clase.

Es posible vincular la orientación a los problemas con métodos filosóficos específicos sobre la base de una relación recíproca entre, por un lado, los métodos filosóficos específicos y, por otro, los problemas filosóficos específicos que enfocan estos métodos. Esta relación recíproca, que también sustentan Thein (2020) y Porps (2025), la formula Mittelstraß así:

Cada orientación filosófica se sustenta por sí misma y responde a las preguntas a su modo, al vincular la identificación de los problemas filosóficos con su propio enfoque. Así, la dialéctica (si funciona bien) resuelve problemas dialécticos, la fenomenología (si funciona bien) resuelve problemas fenomenológicos, y la filosofía analítica (si funciona bien) resuelve problemas analíticos. (Mittelstraß, 2001: 137 y ss.; traducción del autor)

Como se trata de una relación *recíproca*, el vínculo entre métodos y problemas debe pensarse en ambos sentidos: por ejemplo, un método fenomenológico solo puede aplicarse significativamente a un problema fenomenológico y, a la inversa, un problema analítico solo puede resolverse apropiadamente mediante un método analítico (Porps, 2025).⁹ Si esto se sigue, el requisito previo para el uso de métodos filosóficos específicos en el aula es una comprensión específica del método de los problemas filosóficos que deben guiar la lección. En las clases de filosofía se utilizan métodos filosóficos para enfocar problemas filosóficos, en los que la elección del método depende del carácter

⁹ Aquí resultan relevantes dos salvedades. En primer lugar, a pesar de la relación recíproca entre métodos y problemas, es posible que se requieran varios métodos diferentes para enfocar un problema. En segundo lugar, también pueden existir tradiciones filosóficas (con sus propios métodos específicos) que no procedieran estrictamente de forma orientada a los problemas.

del problema específico (y viceversa). Por tanto, el segundo paso de la transformación didáctica (la “elementalización de segunda etapa”) debe llevarse a cabo desde una perspectiva orientada a los problemas.

En consecuencia, tras una comprensión metodológica del problema filosófico, no solo es necesario plantear problemas metodológicos, sino también una comprensión metodológicamente específica de la solución al problema respectivo. Esto significa que es necesario considerar diferentes tipos de “soluciones”.¹⁰ Para el propósito particular de enseñar unos métodos filosóficos específicos, una comprensión amplia de las soluciones se caracteriza porque permite tipos específicos de soluciones que dependen del método particular. Esto da como resultado un espectro de tipos de soluciones que corresponden a la variedad de métodos y problemas filosóficos específicos. En este punto, deviene evidente que, como también arguye Porps (2025), el desarrollo de una tipología de diferentes tipos de problemas específicos del método podría ser una labor filosófico-didáctica que valiera la pena. Para cada método filosófico específico se podría desarrollar un tipo de problema específico, una pregunta problemática concreta asociada (que depende del tema de la lección) y el tipo de solución correspondiente.

6. Enseñanza de métodos filosóficos específicos para el pensamiento crítico

En seguida, se desarrollará una tipología de métodos específicos para problemas filosóficos específicos, al utilizar como ejemplos la genealogía y la crítica inmanente. En este proceso, se lleva a cabo una (segunda) elementalización (Klafki, 1963; Lehner, 2020) de los métodos para poder enseñarlos de tal modo que los estudiantes pudieran, eventualmente, utilizarlos por sí mismos. En el proceso de esta segunda etapa de elementalización, se decidirá qué aspectos de la concepción sistemática pueden servir como foco central y cómo evitar perder la especificidad filosófica del método. Idealmente, el docente debería conocer todos los aspectos centrales y ser consciente de ellos implícitamente durante el proceso de enseñanza. Ahora, se formula una sugerencia general para una mayor elementalización. Como resultado de esta sección, para cada método se presentan los tipos generales de problemas y sus correspondientes soluciones. Idealmente, este proceso se adapta a las fortalezas y debilidades de cada grupo de aprendizaje.

La siguiente propuesta general se basa en el supuesto de que, primero, los estudiantes deberían dominar los métodos de argumentación y análisis conceptual (así como los métodos de medios, tales como la lectura de textos filosóficos) antes de que se les enseñaran métodos específicos como la genealogía o la crítica inmanente.

¹⁰ En general, Meyer (2015) arguye a favor de una comprensión amplia de las soluciones y demanda que la “solución al problema” no tuviera que ser el objetivo principal; por ejemplo, el objetivo también puede ser agudizar la comprensión del problema considerado. En consecuencia, el problema no solo puede quedar sin resolver, sino también puede devenir más complejo. Paret (2023) arguye que una solución puede ser deshacer el problema en lugar de resolverlo. Sigue arguyendo que aprender a distanciarse de los (propios) problemas también puede ser una solución, y que es importante reconocer que otros tienen legítimamente otros problemas. Además, una solución también podría ser comprender y reconocer que un problema no se puede resolver por completo y aprender a lidiar con el desafío o la ambigüedad asociados.

Entonces, la propuesta general presentada distingue entre una *fase introductoria* del método y una fase avanzada y de profundización (*fase de profundización*). Las fases deben ser consecutivas. La *fase introductoria* se basa y deriva directamente de las habilidades de argumentación y análisis conceptual con el fin de fomentar una forma *general* de pensamiento crítico, pero aún no una forma específica de pensamiento crítico (véase la sección dos). Solo en la *fase de profundización* se alcanza la especificidad filosófica del método y así se prepara una forma *específica* de pensamiento crítico. La transición de la fase introductoria del método específico a la fase de profundización va acompañada de una transición de la preparación de una forma general de pensamiento crítico a la preparación de una forma específica de pensamiento crítico. La fase introductoria y la fase de profundización se correlacionan con diferentes momentos (temporales) dentro del currículo de filosofía. Estos momentos se diferencian por curso (y también dependen del grupo de aprendizaje concreto). Siempre que, al finalizar la educación secundaria inicial,¹¹ los estudiantes hubieran adquirido los métodos más generales de argumentación y análisis conceptual —si no de forma exhaustiva, al menos en una medida suficiente—, la introducción de métodos filosóficos específicos podría comenzar con la transición a la educación secundaria superior. Luego, una reiteración y, en consecuencia, una profundización de estos métodos se puede proponer en la educación secundaria superior como una fase de profundización en la enseñanza de métodos filosóficos específicos.

6.1 Enseñanza de la genealogía

En cuanto al método genealógico —al seguir la perspectiva problematizadora de la transformación didáctica—, la *fase introductoria* debería centrarse en el primer componente (a), ya explicado (sección 4.1). Esto significa que el cuestionamiento crítico de la autocomprensión del sujeto debería ser el eje central. Luego, la autocomprensión propia (o la autocomprensión de los demás) podría reconocerse como (históricamente) contingente y, por tanto, podría reconocerse que esta autocomprensión podría ser diferente. La perspectiva del análisis de poder (b) y el uso específico de recursos retóricos (c) deberían omitirse inicialmente para no abrumar a los estudiantes.¹² Reconocer la propia autocomprensión (o la autocomprensión de los demás) como históricamente contingente se refiere, en parte, a un método filosófico más general de argumentación, o sea, la ubicación y el análisis de una posición dentro de su contexto histórico. Así se desarrolla una forma general de pensamiento crítico. Para ello, la argumentación racional y el análisis conceptual resultan herramientas fundamentales, por lo que los estudiantes deben familiarizarse con ellas previamente.

¹¹ La educación secundaria inicial abarca los años de educación intermedia, que corresponden al Nivel 2 de la International Standard Classification of Education (ISCED). La educación secundaria superior abarca los años de educación avanzada, correspondientes al Nivel 3 de la (ISCED).

¹² Otra razón para descartar la perspectiva del análisis del poder (al menos inicialmente) radica en que una genealogía podría, en principio, adoptar otra perspectiva particular (y no la perspectiva del poder) y seguir siendo una genealogía. Por ejemplo, en su libro *This Too a History of Philosophy*, Habermas analiza la Historia de la Filosofía desde la perspectiva genealógica del pensamiento postmetafísico (Thein, 2024).

En una *fase de profundización* posterior, el enfoque debe centrarse principalmente en las constelaciones de poder (b). La formación del sujeto debe aclararse como un proceso de poder dentro de las estructuras e instituciones sociales. Además de la argumentación y el análisis conceptual, esta perspectiva sobre las constelaciones de poder prepara una forma específica de pensamiento crítico (aunque esta perspectiva las utiliza de forma integradora). Aquí el pensamiento crítico se entiende como una reflexión que no da por sentada la propia comprensión ni la comprensión de los demás, sino las analiza en sus contextos históricos y específicamente relacionados con el poder. El objetivo es analizar la autocomprensión propia o la autocomprensión de los demás para iniciar unos procesos transformadores. En estos procesos, los estudiantes mejoran sus habilidades en una forma específica de pensamiento crítico. El uso específico de recursos retóricos (c) debería tener lugar solo de forma secundaria, bajo ciertas circunstancias y con cautela, ya que existe una amenaza de manipulación. El posible uso de recursos retóricos siempre debe ir acompañado de una discusión explícita sobre sus posibilidades, límites y peligros. Si se lleva a cabo con cautela y se reflexiona explícitamente sobre ello, esto también puede mejorar las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

En resumen, el tipo de problema genealógico específico podría implicar un cuestionamiento crítico de la propia autocomprensión, y una “solución” genealógica para este problema podría implicar comprender cómo esta autocomprensión se ha convertido (en un proceso históricamente contingente) en lo que es hoy. Si corresponde, en una fase de profundización, el objetivo podría ser reconocer que constelaciones de poder han moldeado la propia autocomprensión y que también podría ser diferente.

6.2 Enseñanza de la crítica inmanente

En la *fase introductoria* de la enseñanza de la crítica inmanente, el foco —según la perspectiva orientada a los problemas de la transformación didáctica— debería estar en la orientación hacia la contradicción (c), como ya se planteó (en la sección 4.2). El carácter transformador de la crítica (d), las tesis socio-ontológicas sobre la normatividad de la realidad de las estructuras sociales (a) y la función constitutiva de estas normas (b) deberían omitirse inicialmente para no abrumar a los estudiantes.¹³ La orientación hacia la contradicción resulta similar a un método más general de argumentación, es decir, encontrar contradicciones entre normas teóricas y prácticas. Una vez más, se prepara una forma general de pensamiento crítico, cuyas herramientas principales son la argumentación racional y el análisis conceptual, por lo que los estudiantes deben familiarizarse con estas herramientas de antemano.

En una *fase de profundización* posterior, el enfoque debería centrarse principalmente en el carácter transformador de la crítica (d) y, secundariamente, en las tesis socio-ontológicas de la normatividad de la realidad de las estructuras sociales (a) y la función constitutiva de estas normas (b). Además de la argumentación y el análisis crítico, la perspectiva sobre el carácter transformador de la crítica propicia una forma específica de

¹³ Otra razón para dejar de lado (al menos inicialmente) las tesis socioontológicas de la normatividad de la realidad de las estructuras sociales y la función constitutiva de estas normas radica en que, en principio, el método también funciona, de modo que no es necesario comprender plenamente estos presupuestos. No obstante, sigue siendo recomendable que el docente se familiarizara con todos los aspectos centrales que conforman la concepción de la crítica inmanente.

pensamiento crítico (aunque esta perspectiva los utilice de forma integradora). Esta forma de pensamiento crítico trata de escrutar las estructuras sociales para iniciar procesos transformadores como potenciales emancipadores. Aunque en un lugar secundario (en los grupos de aprendizaje de alto rendimiento) se pone el foco en las tesis socio-ontológicas de la realidad normativa de las estructuras sociales y la función constitutiva de estas normas, es posible mantener la complejidad de los temas sociales.

En resumen, el tipo de problema específico de la crítica inmanente podría ser el análisis de estructuras sociales, instituciones y prácticas que están en crisis, y una “solución” específica de la crítica inmanente de este tipo de problema podría ser señalar una contradicción (inmanente) en las estructuras sociales, sus reivindicaciones normativas o prácticas vividas. Si fuera el caso, en una fase de profundización podría intentarse elaborar la posibilidad de transformar esta contradicción en algo con un potencial emancipador.

6.3 Potenciales y límites de la aplicación de la genealogía y la crítica inmanente

La enseñanza de la genealogía y la crítica inmanente tiene potencial en la medida en que estos métodos representan un enfoque de pensamiento crítico específico vinculado integralmente a la especificidad filosófica de los métodos. La enseñanza de estas formas específicas de pensamiento crítico puede contribuir a vincular el discurso académico contemporáneo y la práctica escolar con el objetivo de representar adecuadamente a la filosofía como disciplina en el currículo escolar.¹⁴ Además, puede contribuir al desarrollo de un perfil distintivo de la filosofía como asignatura escolar. Los métodos de genealogía y crítica inmanente facilitan la transición de una forma general de pensamiento crítico a una forma específica y socialmente crítica, estimulada por el cuestionamiento de las pautas de pensamiento existentes y las certezas asumidas (especialmente en la genealogía), así como por el análisis de las condiciones sociales (especialmente en la crítica inmanente). Esta forma de pensamiento crítico puede entenderse como una reflexión que no da por sentadas las condiciones sociales, sino las examina en sus contextos históricos, económicos y sociales. Su objetivo es un proceso transformador y emancipador. No es solo un ejercicio teórico o académico, sino una herramienta para promover la transformación social. Por último, esta forma de pensamiento crítico cuestiona no solo las estructuras externas, sino también la postura y las suposiciones de aquel que critica. También puede verse y utilizarse como autocrítica.

En esta forma específica de pensamiento crítico, se busca que las preguntas y los problemas se mantuvieran tan complejos como realmente son, tal como los estudiantes los enfrentan en su vida cotidiana. En este sentido, se enfatiza en que el pensamiento crítico debe mantener la complejidad de los problemas sociales. Aquí se aclaran los límites de la aplicación de la genealogía y la crítica inmanente. Debido a la complejidad de los métodos y las respectivas áreas temáticas, la genealogía y la crítica inmanente son métodos que requieren muchos prerrequisitos. Por tanto, resultan más adecuados para grupos de aprendizaje avanzado con un dominio suficiente de la argumentación y el análisis conceptual. Además, en esta modalidad específica, el pensamiento crítico se basa en

¹⁴ Queloz (2021) y Pinder (2023) demuestran que formas de pensamiento crítico específicas, como la genealogía y la crítica inmanente, son un tema importante dentro de la filosofía académica contemporánea, como también fuera del círculo interno de la teoría crítica (en el que operan Saar y Jaeggi).

material de una amplia gama de disciplinas (no solo filosofía, sino también sociología, economía, psicología y ciencias históricas) para facilitar una comprensión integral de estructuras sociales complejas. Esto determina otra limitación para su aplicación en las clases de filosofía en las escuelas, ya que este material de otras disciplinas solo puede incorporarse al aula de forma limitada. El material histórico en el que se basa la genealogía debe prepararse y editarse con antelación. Además, los métodos de genealogía y crítica inmanente se orientan al proceso más que al resultado, lo que significa que aquellos que pueden pensar críticamente deben enfocar temas sociales complejos para los que no existe una respuesta sencilla, tal vez ni siquiera clara, y esto puede resultar desmotivador y frustrante para los estudiantes. Al considerar estos límites, el objetivo de enseñar la genealogía y la crítica inmanente *en toda su extensión conceptual* no puede ser un ideal constitutivo; más bien resulta un ideal regulador, ya que sirve como un principio orientador y proporciona una perspectiva para la enseñanza de formas específicas de pensamiento crítico.

7. Ilustración de los métodos específicos basados en ejemplos y los problemas correspondientes

Hasta ahora, la transformación didáctica se ha desplegado en dos etapas de elementalización. La reconstrucción del método es la primera etapa, y su objetivo es una elementalización inicial, que implica la reducción del contenido filosófico sistemático a sus aspectos básicos. Inevitablemente, se produce una reducción en la complejidad del contenido; al mismo tiempo, esto debe hacerse sin perder la especificidad filosófica del método. La segunda etapa de la elementalización se logra mediante una perspectiva orientada a problemas. Así, se decide qué aspectos de un método son (principalmente) importantes para los contextos educativos y en qué pasos consecutivos debe enseñarse para que, al final, los estudiantes pudieran utilizar estos métodos. En la segunda fase de la elementalización, se presentan de forma general los tipos de problemas y sus correspondientes soluciones (véase la sección 6). Estos tipos de problemas (y soluciones) son independientes de una secuencia de aprendizaje específica. La formulación concreta de un problema como pregunta solo es posible después de que el contenido y el material de la secuencia de aprendizaje entrasen en juego. En consecuencia, la perspectiva orientada a problemas trasciende la elementalización en dos etapas y será decisiva para la formulación concreta de preguntas orientadoras para lecciones específicas. En seguida, la transformación didáctica se pondrá en práctica para un escenario de aprendizaje específico con material específico. O sea, se van a formular unos problemas concretos como preguntas orientadoras para la implementación de métodos específicos en las clases de filosofía. Para ilustrar concretamente los tipos de problemas y soluciones propuestos, se aplican a un ejemplo de un tema en el contexto de una clase escolar. Este ejemplo es el tema del género, que se enfocará a partir del pasaje siguiente de *Emil, or On Education* (Libro V) de Jean-Jacques Rousseau, de 1762:¹⁵

¹⁵ La elección de este fragmento de texto la sugirió amablemente Christian Thein. El fragmento seleccionado se ha mantenido deliberadamente breve para los fines de este ensayo. En el contexto de la práctica docente, el fragmento debería ser más extenso si fuera necesario para reflejar las ideas centrales de Rousseau con mayor detalle. Como efecto secundario, se puede argüir que otro uso de la Historia de la Filosofía se muestra en el ejemplo de *Emil, or On Education*, de Rousseau. Especialmente para el método genealógico, resulta aconsejable utilizar material histórico, ya que el objetivo (entre otros) es discernir

Se necesitará, pues, empezar por examinar más de cerca las semejanzas y diferencias entre su sexo [el femenino] y el nuestro [el masculino]. [...]

De esta alteración surge la primera diferencia observable entre ambos sexos en términos morales. Uno [masculino] debe ser activo y fuerte, el otro [femenino] receptivo y débil; en uno, la voluntad y la fuerza deben prevalecer necesariamente; en el otro, la tierna sumisión. [...]

Una tercera consecuencia de la constitución de los dos sexos es el peculiar fenómeno respecto a que el más fuerte solo aparentemente es el amo, mientras que, de hecho, depende de la parte más débil [...] No por voluntad de los hombres han llegado a regir las mujeres, sino por voluntad de la naturaleza. El reino era suyo incluso antes de que parecieran ejercerlo. (Rousseau, 2019: 385 y ss.; traducción e inserción del autor)

¿Qué problemas específicos del método pueden plantearse a este texto histórico? Desde la perspectiva de un método genealógico, cabría preguntarse: “¿En qué medida han influido las posturas históricas (como la postura de Rousseau) en nuestra comprensión actual de la mujer o en mi comprensión personal de mí misma como mujer?”. Por ejemplo, desde la perspectiva de la crítica inmanente, se podría preguntar: “¿Hasta qué punto existe una contradicción entre la descripción que plantea Rousseau sobre el papel de la mujer en toda su extensión (así como la reivindicación normativa implícita que la acompaña) y los derechos sociales reales de las mujeres en su época?”. La formulación concreta del problema debe enunciarse de tal modo que los estudiantes pudieran aprender y, luego, aplicar por sí mismos el método específico (transformado didácticamente) en el curso del trabajo sobre el problema.¹⁶ Inicialmente, debe guiarse este proceso y, después de un proceso de aprendizaje inicial, los estudiantes pueden aplicar los métodos por sí mismos. El objetivo de estas formulaciones de problemas concretos, basadas en ejemplos, no es llevar a que se hiciera plena justicia a sus respectivos métodos filosóficos específicos. Más bien, se trata de ilustrar un posible primer paso para que el conjunto de métodos específicos de pensamiento crítico resultara productivo y pudiera implementarse en el aula.

La tipología tabular que sigue contiene un resumen de los ejemplos dados de métodos específicos y problemas correspondientes:

cómo el pasado influye en la comprensión actual de la subjetividad. Por supuesto, para (otros) métodos filosóficos específicos, también se podría utilizar como material un texto filosófico contemporáneo o incluso uno no filosófico. En general, el medio de la interacción no tiene por qué ser un texto. Más bien, parece sensato utilizar el medio que mejor se adaptara al método y al problema específicos, y que también fuera apropiado para el grupo de aprendizaje correspondiente.

¹⁶ Podría plantearse el tema respecto a si los ejemplos dados de formulaciones de problemas concretos resultan lo suficientemente controvertidos como para que fueran apropiados para clases de filosofía (Thein, 2021a). Sin embargo, es posible que se pudieran plantear diferentes tipos de controversia de forma análoga a los distintos tipos de problemas.

Métodos específicos	Tipo de problema	Formulación de un problema concreto a partir de ejemplos	Tipo de solución
Genealogía	cuestionar críticamente la propia autocomprensión y cómo llegó a ser lo que es hoy (<i>si corresponde</i> , con un enfoque en las constelaciones de poder)	“¿En qué medida las posiciones históricas (tal como la de Rousseau) han moldeado nuestra comprensión actual de la mujer o mi comprensión personal de mí misma como mujer?”	comprender cómo la propia autocomprensión ha llegado a ser lo que es hoy y, <i>si corresponde</i> , reconocer que constelaciones de poder la han moldeado contingentemente y que también podría ser diferente
	analizar las estructuras, instituciones y prácticas sociales que están en crisis (<i>si corresponde</i> , al centrarse en las contradicciones inmanentes dentro de ellas)	“¿Hasta qué punto existe una contradicción entre la descripción completa de Rousseau sobre el papel de la mujer (así como la reivindicación normativa implícita que acompaña a esta descripción) y los derechos sociales reales de las mujeres en su época?”	señalar una contradicción (inmanente) dentro de las estructuras sociales, sus reivindicaciones normativas o prácticas vividas y, <i>si corresponde</i> , elaborar una posible transformación de esta contradicción en algo nuevo
<i>para ampliarse</i>	...	...	...

Tabla 1. Tipología de métodos específicos y problemas correspondientes.

Aquí se presenta una tipología de tipos de problemas específicos de cada método, así como sus correspondientes enunciados y soluciones basados en ejemplos. Los métodos específicos, los tipos de problemas asociados y las soluciones correspondientes se formulan en términos generales y deben adaptarse a un tema específico para su uso en la escuela, lo que puede hacerse al formular una pregunta problema específica. Las preguntas de la tercera columna se formulan, en el sentido de dicha concretización, como ejemplos basados en el tema del género y en el extracto de *Emil, or On Education*, de Rousseau. Las preguntas del problema se formulan de tal modo que, al trabajar y responder la pregunta, los estudiantes pudieran aplicar el método específico (transformado didácticamente), ya fuera bajo guía o, después de un proceso de aprendizaje inicial (dentro de la fase introductoria), de forma independiente. Los tipos de solución, tanto los de formulación general como los específicos del método, se presentan en dos niveles, separados por “y, *si corresponde*”. Las dos partes de la formulación se refieren a fases de enseñanza consecutivas (la fase introductoria y la fase de profundización), así como a niveles de complejidad. Estas fases pueden efectuarse en momentos consecutivos dentro de un currículo filosófico: mientras que la primera parte de la respectiva formulación podría ser el objetivo principal en la educación secundaria inicial, la segunda parte podría ser el objetivo en la educación secundaria superior. O bien estas fases pueden efectuarse dentro de fases consecutivas de una lección o serie de lecciones (dentro de la educación secundaria superior): mientras que la primera parte de la respectiva formulación podría ser el objetivo principal en una fase que básicamente desarrolla o ensaya el método, la segunda parte podría ser el objetivo en una fase de transferencia posterior, con requisitos más complejos para los estudiantes. En la Tabla 2, las primeras columnas ofrecen una visión general de los posibles objetivos de

aprendizaje en la fase introductoria y, en general, en la fase de profundización. La última columna traslada estos objetivos generales al tema de ejemplo de género, al utilizar el texto de Rousseau.

Métodos específicos	Fase introductoria	Fase de profundización	Resultado del aprendizaje basado en ejemplos
Genealogía	Los estudiantes pueden identificar creencias sobre sí mismos o sobre otros, que parecen naturales, pero que, de hecho, se condicionan históricamente y, por tanto, son contingentes.	<u>Análisis del poder:</u> Los estudiantes pueden analizar cómo las constelaciones de poder social e institucional han influido y continúan influyendo en autocomprensiones específicas. <u>Reflexión sobre la retórica:</u> Los estudiantes pueden reflexionar críticamente sobre cómo las estrategias retóricas en textos filosóficos y de otro tipo contribuyen a dar forma y estabilizar puntos de vista y entendimientos particulares.	Los estudiantes pueden reconocer que la representación normativa que Rousseau establece de las mujeres –como naturalmente débiles, receptivas y moralmente subordinadas– no es una verdad atemporal, sino el resultado de condiciones históricamente contingentes. Además, los estudiantes pueden reflexionar críticamente sobre cómo posiciones históricas, tal como la de Rousseau, han dado forma a las comprensiones contemporáneas de los roles de género y sus autoconcepciones personales. Así, pueden tomar conciencia sobre la posibilidad de una comprensión de sí mismos alternativa e históricamente diferente.
Crítica inmanente	Los estudiantes pueden detectar contradicciones internas dentro de las normas y prácticas sociales.	<u>Análisis de contradicciones:</u> Los estudiantes pueden analizar cómo las contradicciones revelan crisis en las estructuras sociales y abren caminos hacia la transformación. <u>Transformación imaginativa:</u> los estudiantes pueden comprometerse creativamente con posibilidades para superar contradicciones y visualizar un cambio emancipador.	Los estudiantes pueden identificar contradicciones internas entre la descripción normativa de Rousseau sobre las mujeres –como naturalmente dependientes y dóciles– y la realidad histórica de los derechos de las mujeres, su capacidad de acción social y su influencia. Además, los estudiantes pueden reflexionar críticamente sobre cómo estas contradicciones internas revelan tendencias de crisis dentro de las estructuras sociales y cómo el reconocimiento de estas contradicciones abre posibilidades para la crítica transformadora y el desarrollo normativo.

Tabla 2. Objetivos de aprendizaje y resultados de aprendizaje basados en ejemplos.

Estos objetivos de aprendizaje pueden utilizarse para implementar los métodos en un contexto didáctico. Si se entienden como competencias (parciales) de una forma específica de pensamiento crítico, estos objetivos también pueden utilizarse para evaluar el avance del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, los tipos de problemas y soluciones formulados en la tipología anterior y los objetivos de aprendizaje aquí formulados son generales y abstractos. Por consiguiente, deben concretarse para un entorno de aprendizaje específico. En este caso, al utilizar el ejemplo del tema de género y el texto de Rousseau, esta concretización solo podría insinuarse. Para un escenario de aprendizaje real, esta concretización debe profundizarse en relación con el grupo de aprendizaje

específico. Esto incluye no solo la formulación de tareas adecuadas centradas en la actividad de los estudiantes, sino también la definición del contexto de aprendizaje con material adicional. Por ejemplo, este material aún debe seleccionarse para el punto de partida del escenario de aprendizaje. Además, la aplicación concreta de la crítica inmanente, así como la aplicación de la genealogía misma, requiere material adicional, como ya se indicó (críticamente) (en la sección 6.3). El material histórico que se utiliza para las clases escolares de genealogía debe prepararse y editarse con antelación. En el ejemplo del texto de Rousseau, esto incluiría, entre otros, material que documentara y analizara el rol social de la mujer en la época de forma diferenciada.

8. Conclusiones

El objetivo principal y programático de este artículo fue desarrollar y fundamentar el concepto de transformación didáctica orientada a problemas como mecanismo central para tornar accesibles métodos filosóficos específicos para la enseñanza de la filosofía en las escuelas. Se propuso un modelo de elementalización en dos etapas. A partir de la idea de transformación didáctica de Rohbeck y ampliarla, se introdujo la orientación a los problemas como criterio básico: métodos filosóficos como la genealogía y la crítica inmanente, tomados de la Historia de la Filosofía, no solo se elementalizan, sino también se vinculan sistemáticamente a unos problemas filosóficos específicos. Este proceso de transformación se ilustró al derivar métodos de Nietzsche y Foucault, así como de Hegel y Marx, y demostrar cómo estos métodos pueden traducirse en procesos de aprendizaje enseñables y orientados a la solución de problemas. Así se desarrolló una tipología de tipos de problemas específicos del método y los tipos de soluciones correspondientes, para contribuir a un perfil más preciso y específico de la filosofía como materia escolar. Entonces, la transformación didáctica orientada a problemas surge como un marco crucial para preservar la especificidad filosófica de los métodos y alinearlos con los objetivos educativos basados en competencias.

El funcionamiento de esta transformación didáctica orientada a los problemas, que utiliza los ejemplos de la genealogía y la crítica inmanente, hasta ahora solo ha podido mostrarse de forma rudimentaria y a un nivel abstracto. La implementación concreta en el aula requiere la formulación de unos objetivos didácticos específicos y la posibilidad de evaluación, por ejemplo, mediante evaluaciones del aprendizaje. Esto también podría insinuarse aquí. Al mismo tiempo, los docentes y profesionales experimentados podrían encontrar la propuesta enriquecedora incluso en su forma abstracta. No se prescribe ninguna práctica de enseñanza detallada o estricta, pero los enfoques de crítica inmanente y genealogía aquí propuestos pueden probarse, implementarse en términos concretos y desarrollarse aún más según el propio criterio y alcance del docente.

Sin embargo, es necesario seguir trabajando en dos sentidos. Por un lado, resulta fundamental desarrollar un material didáctico adecuado. Por otro, es deseable una mayor sistematización de los métodos. Aunque no se posibilitara sistematizar completamente e instruir plenamente el pensamiento crítico en su forma específica, aún queda por determinar con mayor precisión hasta qué punto la genealogía y la crítica inmanente califican como métodos filosóficos sistemáticos. Una posibilidad de combinar estos dos sentidos de necesario desarrollo posterior sería incorporarlas dentro de un marco de investigación basado en el diseño, guiado por la máxima respecto a que los modelos y métodos didácticos y los materiales de enseñanza concretos deben desarrollarse y

mejorarse en una interacción particularmente estrecha entre sí. El principio central de esta interacción establece que el diseño de los materiales de enseñanza, las formas de trabajo y las estructuras deben probarse, adaptarse, modificarse y perfeccionarse repetidamente en la práctica y que, al mismo tiempo, también deben negociarse las teorías y los principios didácticos subyacentes (Reinmann, 2005; Bohlmann, 2016).

Por último, la tipología propuesta solo debe entenderse como un enfoque inicial, que requiere mayor desarrollo y complementación. Para ello, se sugeriría que expertos en métodos filosóficos específicos aplicasen sus conocimientos filosóficos en la transformación didáctica propuesta. Cabe señalar que la colaboración entre especialistas en didáctica y filósofos académicos sería aconsejable y muy útil para el proyecto de seguir desarrollando y complementando la tipología mencionada. Así, esta podría ser cada vez más completa y detallada. Con una tipología elaborada y ampliada de tipos de problemas específicos del método, los estudiantes pueden aprender una variedad de habilidades (metodológicas) como competencias de pensamiento crítico, como la genealogía y la crítica immanente, que también se pueden aplicar de forma efectiva más allá de las lecciones de filosofía y fuera del entorno escolar. Como se ha demostrado mediante ejemplos, el compromiso con la Historia de la Filosofía puede contribuir al logro de la educación filosófica, ya que el material histórico puede proporcionar los recursos conceptuales para unos métodos filosóficos específicos. Este artículo se ha centrado en dos métodos especialmente importantes para el pensamiento crítico. Sin embargo, la transformación didáctica elaborada también podría utilizarse para tornar productivos otros métodos y contenidos de la Historia de la Filosofía, así como de la filosofía contemporánea, y para impulsar la práctica de la enseñanza de la filosofía.

Referencias

- Bohlmann, Markus (2016), "Die experimentelle Erforschung philosophischer Konzepte – Aufriss eines fachdidaktischen Forschungsprogramms", *Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik* 17, eds. Johannes Rohbeck, Cordula Brand y Julia Dietrich, 51-71, Dresden: Thelem.
- D'Oro, Giuseppina y Søren Overgaard (eds.) (2017), *The Cambridge Companion to Philosophical Methodology*, Cambridge: UP.
- Ennis, Robert H. (1989), "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research", *Educational Researcher* 18, 4-10.
- Ennis, Robert H. (2018), "Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision", *Topoi* 37(1), 165-184.
- Facione, Peter (1990), "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)", *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 1-112.
- Horkheimer, Max (1937), "Traditionelle und kritische Theorie", *Studies in Philosophy and Social Science* 6, 245-294.
- Jaeggi, Rahel (2009), "Was ist Ideologiekritik?", *Was ist Kritik?*, ed. Rahel Jaeggi y Tilo Wesche, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel (2014), *Kritik von Lebensformen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jaeggi, Rahel (2017), "Crisis, Contradiction and the Task of a Critical Theory", *Feminism, Capitalism and Critique. Essays in Honor of Nancy Fraser*, eds. Banu Bargu y Chiara Bottici, Palgrave Macmillan, 209-224.
- Jahn, Dirk (2012), *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*, Aachen: Shaker Verlag.
- Kann, Christoph (2017), "Die begrifflich-terminologische Unhintergebarkeit der Philosophiegeschichte", *Schweizerische Zeitschrift für Philosophie* 76, 81-96.

- Kohnen, Marcus y David Rott (2023a), "Kritisches (Be-)Denken im Kontext eines Nachhaltigkeits-Dilemmas", *DDS – Die Deutsche Schule* 2023, 117-130.
- Kohnen, Marcus y David Rott (2023b), "Kritisches Denken lehren und lernen. Schulische Partizipation und Teilhabe aller Schüler*innen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gemeinsam lebe", *Zeitschrift für Inklusion* 31, 118-125.
- Klafki, Wolfgang (1963), "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung", Weinheim: Beltz.
- Lehner, Martin (2020), *Didaktische Reduktion*, Bern: utb.
- Martens, Ekkehard (2003), *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik*, Hannover: Siebert.
- Meyer, Kirsten (2015), "Kompetenzorientierung", *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, eds. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel y Markus Tiedemann, 104-113, Paderborn: Schöningh.
- Mittelstraß, Jürgen (2001), "Philosophische Probleme zwischen Wissenschaft und Lebenswelt", *Was ist ein «philosophisches» Problem?*, eds. Joachim Schulte y Uwe Justus Wenzel, 134-144, Frankfurt a. M.: Fischer.
- Paret, Christoph (2023), "Hier ist das Problem, her mit der Lösung! Das ‚Bonbonmodell‘ und die Austreibung der Philosophie aus den Schulen", *Philosophiedidaktik und Bildungsphilosophie*, ed. Bettina Bussmann, 209-222, Berlin: Metzler.
- Pfister, Jonas (2020), *Kritisches Denken*, Stuttgart: Reclam.
- Pinder, Mark (2023), "Conceptual Engineering In, and Of, Critical Thinking", *Conceptual Engineering in Education*, 123-139, Leiden: Brill.
- Porps, Tim (2025), "Plädoyer für eine Neuausrichtung der Methodik des Philosophieunterrichts", *Jahrbuch für philosophiedidaktische Forschung*, eds. Christian Thein, Meike Neuhaus y Tom Wellmann, 77-95, Berlín: J. B. Metzler / Springer VS.
- Queloz, Matthieu (2021), *The Practical Origins of Ideas: Genealogy as Conceptual Reverse-Engineering*, Oxford University Press.
- Reinmann, Gabi (2005), "Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung", *Unterrichtswissenschaft* 33, 52-69.
- Rousseau, Jean-Jacques (2019) [1762], *Emil oder Über die Erziehung*, Bern: utb.
- Rohbeck, Johannes (2015), "Didaktische Transformationen", *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, eds. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel y Markus Tiedemann, 48-56, Paderborn: Schöningh.
- Rohbeck, Johannes (2016), *Didaktik der Philosophie und Ethik*, Dresden: Thelem.
- Saar, Martin (2002), "Genealogy and Subjectivity", *European Journal of Philosophy* 10(2), 231-245.
- Saar, Martin (2007), *Genealogie als Kritik. Geschichte und Theorie des Subjekts nach Nietzsche und Foucault*, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Saar, Martin (2008), "Understanding Genealogy: History, Power and the Self", *Journal of the Philosophy of History* 2, 295-314.
- Schönwälder-Kuntze, Tatjana (2020), *Philosophische Methoden zur Einführung*, Hamburg: Junius.
- Thein, Christian (2020), *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*, Berlín: Budrich.
- Thein, Christian (2021a), "Reichweite und Grenzen der Kontroversität im Philosophieunterricht", *Fachverband Philosophie: Mitteilungen* 2021, 111-126.
- Thein, Christian (2021b), "Dimensionen der Aufklärung und Kritik in der philosophischen Bildung", *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*. 2021(1), 20-28.
- Thein, Christian (2024), *Habermas und die Genealogie nachmetaphysischen Denkens*, Hamburg: Meiner.
- Tiedemann, Markus (2015), "Problemorientierung", *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik*, eds. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel y Markus Tiedemann, 70-78, Paderborn: Schöningh.*

* Alexander Brödner. Teaching Specific Philosophical Methods for Critical Thinking. *Journal of Didactics of Philosophy*, Vol. 9.3 (2025): 1-22. Disponible en: <https://ojs.ub.rub.de/index.php/JDPH/article/view/11777/12175>

LOS AUTORES

Mauricio Silva Alves: tiene una Maestría en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Paraná (2013); Doctor en Filosofía por la UNISINO-RS (2024); profesor de Práctica Investigativa y Enseñanza de la Filosofía en la Universidad Estatal de Feira de Santana (2024); investigador del Grupo: Corpo, território e Decolonialidade; entre sus publicaciones, se mencionan: *Filosofia, ensino, diálogos e perspectivas de investigação* (2018).

Alain Billecoq: inspector honorario de filosofía; autor de conferencias y publicaciones, en particular sobre el pensamiento de Spinoza, participa regularmente en la formación de docentes, en particular en el contexto de la preparación de los concursos internos de agregación y la CAPES; entre sus publicaciones, se señalan: *Spinoza et les spectres* (1987), *Les combats de Spinoza* (1997), *Spinoza, la politique et la liberté* (2018).

John Blake: Centro de Investigación del Lenguaje, Universidad de Aizu, Aizuwakamatsu 965-8580, Japón.

Laurence Bouchet: docente en el Instituto Xavier Marmier, de Pontarlier; ha publicado: *La Philosophie, un art de vivre* (2021), *En route pour philosopher* (2019), *Philosopher pour se retrouver. La pratique philo pour devenir libre et oser être vrai* (2015), *Charles Fourier, le rêveur sublime* (2005).

Alexander Brödner: Dathe-Gymnasium Berlin; doctor por Freie Universität; ha publicado en alemán y en inglés.

Pablo Cevallos Estarellas: doctor en Pedagogía (2005) y Maestría en Educación y pensamiento crítico (1999) por Montclair State University; profesor universitario; ha publicado algunos artículos en español e inglés.

Claude Collin: Licenciado en Teología por la Universidad de Montreal y en Filosofía por la Universidad Santo Tomás de Aquino de Roma; miembro del Comité Director de la Sociedad Canadiense de Filosofía.

Vadym Dyiak: Máster en Filosofía, Doctor en Pedagogía, Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía y Disciplinas Socioeconómicas, Academia Nacional Bohdan Khmelnytskyi del Servicio Estatal de Guardia de Fronteras de Ucrania.

Pascal Engel: filósofo francés, con trabajo en Filosofía del Lenguaje, Epistemología y Filosofía de la Lógica; profesor en la Sorbona y la Universidad de Ginebra; miembro del Instituto Nicod; entre sus publicaciones, se señalan: *Va savoir - De la connaissance en général* (2007), *Verdad* (2002), *La Norme du vrai, philosophie de la logique* (1989).

Maurice Lagueur: profesor, economista, epistemólogo y filósofo canadiense; doctor en filosofía por la Universidad de París (1965); profesor de Filosofía, Universidad de Montreal; entre sus publicaciones, se señalan: *Le marxisme des années soixante, une saison dans l'histoire de la pensée critique* (2003), *Actualité de la philosophie de l'histoire; l'histoire aux mains des philosophes* (2001).

Michel Larroque: docente de filosofía e investigador; doctor con la tesis: *La spontanéité*; entre sus publicaciones, se mencionan: *La philosophie au lycée* (2007), *Esquisse d'une philosophie de l'amour* (2006).

Daniel Mercier: Anfitrión del café Philo Sophia - www.cafephilosophia.com.

Jurate Morkuniene: Law University of Lithuania, Vilnius; ha publicado: *Social philosophy: paradigm of contemporary thinking* (2004).

Jean-Charles Pettier: docente de filosofía, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, IUFM de Créteil, Francia. formador de docentes en el IUFM de Créteil, exprofesor de educación especial, creador de los recursos didácticos que acompañan las secciones de filosofía de las revistas *Pomme d'Api* y *Astrapi*.

Alessandro Pimenta: doctor en filosofía (2008), por la Universidade Gama Filho; ha publicado, entre otros: *Afroperspectivismo e o ensino de filosofia* (2020), *Poliedro: faces da filosofia* (2006), *Reflexões sobre moral e política cartesianas* (2004).

Danilo Rodrigues Pimenta: doctor en educación (2016) por la Universidade Estadual de Campinas; maestría en Estética y Filosofía del Arte (2010), por la Universidade Federal de Ouro Preto; ha publicado, entre otros: *Entre o absurdo e a revolta: por uma proposta filosófica para o ensino de filosofia pensada a partir de Albert Camus* (2021).

Ivonete Ferreira de Sena: docente en Palmas, Tocantins, Brasil.

Serhiy Sovva: Doctor en Pedagogía, Profesor de la Cátedra de Pedagogía y Disciplinas Socioeconómicas, Academia Nacional Bohdan Khmelnytskyi del Servicio Estatal de Guardia de Fronteras de Ucrania Khmelnytskyi, Ucrania.

Michel Tozzi: Profesor de Filosofía en la Escuela Técnica Superior de Narbona; Doctor por la Université Lumière Lyon II; especialista en didáctica de la filosofía, profesor emérito de la Universidad Paul Valéry de Montpellier; creador del café filosófico en Narbona; entre sus publicaciones, se señalan: *La morale, ça se discute* (2014), *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs* (2006), *Penser par soi-même* (2005).

Klavdiia Tushko: Doctor en Pedagogía, Profesor Asociado del Departamento de Pedagogía y Disciplinas Socioeconómicas, Academia Nacional Bohdan Khmelnytskyi del Servicio Estatal de Guardia de Fronteras de Ucrania.