

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE FILOSOFIA



PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS
PARA LAS ASIGNATURAS FILOSOFICAS
DEL COLEGIO DE BACHILLERES

INFORME ACADEMICO
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN FILOSOFIA
P R E S E N T A :

MARCO ANTONIO GONZALEZ OLIVER

ASESOR: DR. CRESCENCIANO GRAVE TIRADO



MEXICO, D.F

NOVIEMBRE DEL 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LAS ASIGNATURAS
FILOSOFICAS DEL COLEGIO DE BACHILLERES.

Índ.

RESUMEN	1
TÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA	4
Referencias bibliográficas	16
TÍTULO II. PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	19
1.- Planteamiento de la problemática de la enseñanza de la Filosofía	19
1.- Concepción de la enseñanza de la Filosofía	19
2.- Limitaciones, obstáculos y deficiencias en la enseñanza de la Filosofía	22
a.- El etnocentrismo	23
b.- El desprestigio de la vocación filosófica	24
c.- La formación didáctica para la docencia filosófica...	25
d.- La enseñanza historicista de la Filosofía	28
e.- El adocenamiento	30
f.- La personificación	31
g.- El preciosismo del lenguaje filosófico	32
h.- La superficialidad bibliográfica	32
3.- Alternativas de solución a la problemática didáctica de la enseñanza de la Filosofía	34
1.- Concepción pedagógica de la enseñanza de la Filosofía...	34
a. La concientización del sujeto que filosofa	35
b) La ejercitación práctica del sujeto que filosofa	36
2.- Parámetros generales para la construcción de un método didáctico del filosofar	36

a) La problematización	38
b) La argumentación	39
3.- Propuestas didácticas para el filosofar de los filósofos clásicos	42
Referencias Bibliográficas	45
TÍTULO III LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES (Propuestas didácticas generales)	
- OBJETIVOS GENERALES DEL COLEGIO DE BACHILLERES	48
- Perfil del egresado del Colegio de Bachilleres (sus habilida- des académicas)	50
- Concepción de la enseñanza y el aprendizaje según el modelo educativo del Colegio de Bachilleres	52
- Habilidades cognitivas filosóficas del estudiante egresa- do del Colegio de Bachilleres	58
- ESTRATEGIAS DIDACTICAS MOTIVACIONALES PARA LA ENSEÑANZA DEL FILOSOFAR	64
TÍTULO IV ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ASIGNATURAS FILOSÓFICAS DEL COLEGIO DE BACHILLERES (Propuestas didác- ticas particulares)	
- Asignatura: Métodos de Investigación I	76
- Asignatura: Métodos de Investigación II	86
- Asignatura: Filosofía I	96
- Asignatura: Filosofía II	107
Referencias Bibliográficas	118

PRESENTACION

Hacer un informe académico de actividades profesional docente para obtener el título de licenciado en Filosofía, pudiera parecer una alternativa fácil y rápida para quienes aspiramos a ese título, sin intentar titularse por la vía de tesis o una tesis, y sobre todo, si se tiene la idea de que un informe académico de este índole, sólo se reduce a un mero recuento anecdótico de las memorias de un profesor que redacta su diario académico en una bitácora de acuerdo a las experiencias vividas con sus alumnos. Creo que esta forma de valorar el mérito de un informe académico no sería tan justa, si tomamos en cuenta que desde el día varios años de práctica docente que lo respaldan, con todos sus aciertos y errores; y si además, se trata de un informe que no se queda únicamente en un simple relato informativo, sino que intenta trascender al discurso propositivo.

En mi caso particular, ciertamente tuve que partir para construir este informe académico, necesariamente de mi propia experiencia como docente, e informo inevitablemente acerca de ella, pero también es cierto que a partir de esa mis experiencia, he podido proponer a lo largo de los cuatro capítulos que lo conforman: conceptos, problemáticas, argumentaciones, análisis, estrategias didácticas, etc. en torno a la enseñanza de la Filosofía en el nivel bachillerato, apoyándome en bibliografía adecuada de autores reconocidos en el tema.

Pretendo entonces, en el caso de que mi trabajo sea leído por otros docentes de este nivel educativo, que les pueda ser útil como complemento didáctico a sus propios planes de clase y a sus estrategias didácticas sugeridas para enseñar Filosofía a sus alumnos. Es decir, para incitarlos a filosofar, toda vez que los docentes se enfrentan a problemas y condiciones similares a los que yo me he enfrentado en el proceso de la educación filosófica en el bachillerato.

Este informe académico pretende ser propositivo además de informativo, proponiendo un método fenomenológico-didáctico que se deriva de mi propia experiencia

nte y que atiende a la necesidad de buscar alternativas posibles y viables para atacar algunos de los problemas más sobresalientes que se presentan en el texto de la educación filosófica de los estudiantes de bachillerato.

De este modo informo y propongo simultáneamente en este documento. Los siguientes puntos:

En el primer capítulo parto de una conceptualización didáctica (no definición) de la Filosofía y de una caracterización realista de la imagen del filósofo, como ejemplo de una estrategia didáctica aplicable para que los estudiantes de bachillerato se puedan iniciar y motivarse en el estudio de la Filosofía, siendo que es su primer contacto con ella. Esta estrategia no parte de una concepción de Filosofía de determinada corriente, ni de una definición de diccionario, porque eso limitaría demasiado la idea que el estudiante adquiera de la Filosofía, sino que parte de la aplicación de una serie de pasos didáctico-mayéuticos que describo en el capítulo, y que asumo como mi conceptualización de la Filosofía.

En el segundo capítulo hago una descripción de la problemática de la enseñanza de la Filosofía, particularmente en el nivel bachillerato, replanteando la concepción del término enseñanza en la Filosofía y, por otro lado, denunciando las limitaciones, obstáculos y deficiencias que se presentan en ella. Asimismo propongo algunas alternativas de solución a esta problemática, partiendo de una personal concepción pedagógica de la enseñanza de la Filosofía, que me sirve de fundamento teórico para a su vez plantear los parámetros generales de un "método didáctico del filosofar", el cual también, retoma las propuestas didácticas más esenciales de los métodos para filosofar que utilizaron algunos filósofos clásicos.

En el tercer capítulo realizo un análisis de la concepción pedagógica del modelo educativo del Colegio de Bachilleres (institución en la que trabajo actualmente desde hace más de quince años y de la que hago este informe), para tratar

de demostrar que la Filosofía de la educación que esta institución propone, con un enfoque constructivista o desde la perspectiva de la teoría pedagógica de la construcción social del conocimiento, es compatible con mi propuesta de educación filosófica para los estudiantes de este colegio, aplicando el conjunto de estrategias didácticas motivacionales para la "enseñanza del filosofar" que propongo en este informe.

Finalmente en el cuarto capítulo, concretizo aún más analizando la estructura, el contenido y sobre todo el enfoque constructivista pedagógico de cada uno de los programas de las cuatro asignaturas filosóficas que se imparten en el Colegio de Bachilleres: Métodos de Investigación I y II (1º y 2º semestres) y Filosofía I y II (5º y 6º semestres), advirtiendo sobre los problemas, obstáculos y limitaciones a los que me he enfrentado, aunque también proponiendo las estrategias didácticas personales para la enseñanza de la Filosofía, para cada una de las asignaturas filosóficas mencionadas.

TULO I CONCEPTUALIZACION DIDACTICA DE LA FILOSOFIA

Partiendo de la problemática que encierra la formación filosófica de estudiantes de bachillerato -que abordaré en el siguiente capítulo-, resulta ser necesario realizar una conceptualización del término Filosofía que sea adecuada y comprensible para los estudiantes de este nivel de enseñanza, es decir una conceptualización didáctica, puesto que es su primer contacto académico con este tipo de conocimiento. De lo contrario se puede correr el riesgo de que adquieran un concepto equivocado o simplista de lo que es e implica la Filosofía. Si el estudiante de bachillerato cae en algún concepto desviado de la Filosofía, entonces no podrá comprender su contenido y en consecuencia desvalorizarla y desmotivarse tanto para tomarla en cuenta como opción profesional a estudiar, sino también para tener interés en su aprendizaje durante su bachillerato.

Cabe aclarar aquí, que estoy partiendo de una conceptualización esencialmente didáctica del término Filosofía, con la finalidad de facilitar su comprensión y apropiación a los estudiantes, más no intento partir de una concepción determinada corriente de la Filosofía, que aunque pudiera ser válida, sólo le daría al estudiante una visión parcial de la Filosofía, porque se le proporcionarían información de una sola tendencia de pensamiento filosófico que distorsionaría la realidad, más no tendría información sobre otras concepciones filosóficas con las que pudiera compararla. Tampoco pretendo partir de una definición o de diccionario del término Filosofía, ya que también haría caer al estudiante en una percepción segmentada, simple y reducida de la Filosofía. Por estas razones ambos puntos de partida no serían muy didácticos para introducir al estudiante a la Filosofía a los estudiantes primerizos en este campo de conocimientos.

Por otro lado también es pertinente presentarle al estudiante de bachillerato, una caracterización realista del filósofo como el personaje que ejecuta la actividad de filosofar, ya que la mayor parte de las veces tiene una imagen deformada o caricaturizada de él, y por consiguiente del quehacer filosófico que reali-

La conceptualización de la Filosofía y del filósofo que se haga, debe compatible con su transmisión didáctica en el bachillerato, para que su enseñanza adquiera un sentido práctico y significativo tanto para el estudiante como el docente.

Ante esta situación y partiendo de mi propia experiencia como docente de Filosofía en diferentes instituciones de Nivel Medio Superior, como son: Preparatoria Popular, Preparatoria de la Universidad del Valle de México, Colegio Amalberto, Instituto Centro Unión y Colegio de Bachilleres, durante casi veinte años, considero que una estrategia didáctica adecuada para lograr estos fines, puede consistir en los siguientes pasos mayéuticos:

Hacerles preguntas a los estudiantes, tales como: ¿Qué es para ellos la Filosofía?, ¿qué significado o sentido tiene?, ¿qué es un filósofo?, ¿cuál es su imagen y función en la sociedad?, etc. y posteriormente pedirles que elaboren por escrito sus respuestas a juicio personal.

Solicitarles que lean en voz alta sus respuestas u opiniones al respecto, y las comenten para que de ser posible se abra una discusión en un debate que enriquezca su punto de vista.

Guiar las intervenciones y la discusión de los alumnos hacia el objetivo de conceptualizar el término Filosofía, eliminando los elementos que estén fuera de lugar o de contexto, como por ejemplo, el confundir el posible significado de la Filosofía con una de sus ramas o corrientes: Lógica, Ética, Gnoseología, Estética, Dialéctica, Materialismo, Idealismo, Empirismo, Racionalismo, Marxismo, Positivismo, Existencialismo, etc., porque tal vez en alguna ocasión recibieron nociones de ellas en cursos anteriores y sus profesores les dijeron que eran partes importantes que integran a la Filosofía.

Señalarles que sus conceptos sobre la Filosofía serían válidos siempre y cuando contengan los atributos propios del quehacer filosófico, que constituyen como diría Dilthey, la esencia de la Filosofía, tales como: Cuestionar, problematizar, etc.

ión filosófica, histórica y socialmente determinada, se puede también generar o contribuir a que se dé un carolo de la sociedad y el momento histórico en el que surge y se desarrolla, aunque una vez constituida y formada una sociedad históricamente determinada, la Filosofía puede también contribuir a preservar sus estructuras. El hecho es que la Filosofía cuenta con una fuerza ideológico-política que influye notablemente en las estructuras sociales para propiciar los cambios históricos, al pasar de la teoría reflexiva a la práctica transformadora de la realidad (Práxis).

De este modo podemos concluir que: Detrás de los cambios histórico-sociales, hay siempre una Filosofía que ha repercutido ideológicamente para que se genere, se acelere o inclusive se conserve. Por lo tanto, la Filosofía no se debe considerar como un saber ingenuo, carente de practicidad y de efecto transformador, completamente ajeno a los cambios históricos y sociales.

Este último punto se puede reforzar, describiéndoles a los estudiantes a grandes rasgos, ejemplos de Filosofías que han repercutido contundentemente en algún cambio histórico-social, tales como: La Filosofía Aristotélica con respecto a la cultura Medieval; la concepción geométrico-mecanicista del universo, dentro del Racionalismo de Descartes, que preparó el camino ideológico para la justificación de la Revolución Industrial; el Marxismo para el establecimiento del socialismo en lo que fué la revolución Soviética, China, Vietnamita, Coreana, Cubana, etc.; el Utilitarismo y el Positivismo que justificaron el surgimiento y el desarrollo del sistema capitalista y la educación tecnócrata burguesa, etc.

Después de la reflexión anterior sería recomendable realizar un análisis comparativo entre varias definiciones del término Filosofía dadas por distintos filósofos de diferentes épocas y corrientes, para tratar de encontrar, al estilo de Sócrates en el Menón, la esencia común a todas ellas y construir un concepto genérico tentativo de Filosofía, con el cual todos o la mayoría estén de acuerdo, toda vez que los filósofos, independientemente de su época

ra, clase social, ideología, etc. coinciden en un mismo objetivo: la acción de filosofar.

Indicarles entonces que el filósofo no es esa persona disraída que absorba en sus pensamientos se síla, teniendo una apariencia y actitud extrañas frente a los demás, como tal vez se lo imaginan algunos estudiantes equivocadamente provistos por la desinformación y difusión errónea que circula cotidianamente sobre el estereotipo del filósofo, que caricaturiza y empobrece su imagen. Mencionarles que el quehacer filosófico que realiza el filósofo implica de entrada una actitud de asombro, de deseo de saber y de constante cuestionamiento sobre la realidad, para plantear problemas trascendentes en sus diferentes ámbitos o formas de ser, como por ejemplo, cuestionamientos sobre los procesos del pensamiento, el conocimiento, el comportamiento humano, la historia, la ciencia, el arte, el cosmos, la existencia, la muerte, la nada, etc., que son temas que en Filosofía implican una serie de problemas que no tienen una solución o respuesta única, acabada o definitiva, sino que siempre queda abierta para ser enriquecida por otras propuestas y por nuevos argumentos, toda vez que el problema también puede ser replanteado en busca de nuevas alternativas de solución. En Filosofía pueden ser más importantes las preguntas que las respuestas.

En esto radica justamente la riqueza cognoscitiva del saber y el quehacer filosóficos, pues permite la profundización infinita del tratamiento de los problemas esenciales de lo real.

En este punto es necesario recalcarles a los alumnos que la condición primaria para que los filósofos logran la acción de filosofar, es partir de su capacidad de asombro ante los procesos de la realidad, es decir ante el Ser como la totalidad de la existencia. Asonbrarse, para un auténtico filósofo, no consiste en la contemplación pasiva y boquiabierta de lo que se le presenta a su alrededor, sino en permitirle la inquietud, el interés y el deseo por la reflexión (Phronésis) profunda para desentrañar los procesos trascendentes que

se encuentran ocultos en la realidad, después de haber hecho una observación aguda de los mismos. Hace mucho tiempo Aristóteles dijo: "Lo que en un principio movió a los griegos a hacer las primeras indagaciones filosóficas, fue, como lo es hoy, la admiración. (...) Ir en busca de una explicación y admirarse, es reconocer que se ignora."

La phronésis filosófica se inicia y se motiva con la formulación de interrogantes: ¿Qué...?, ¿por qué...?, ¿cuál es...?, ¿a causa de qué...?, ¿cómo...?, ¿para qué...?, etc. destinadas a plantear verdaderos problemas filosóficos de profundidad, proyectados hacia la búsqueda de respuestas racionales que convengan al filósofo, aunque sea momentáneamente, de la comprensión de la esencia de lo real, ya que de antemano él sabe que su búsqueda nunca terminará.

El filósofo o la persona que filosofa, en tanto que no ha perdido su capacidad de asombro ante la totalidad, tiene la posibilidad, a diferencia del grueso de la gente común, no sólo de contemplar el panorama general de la realidad, sino de comprenderla a través de la reflexión racional profunda y de este modo adueñarse intelectualmente de ella. Esto le dá la autoridad del sapio, que con gran paciencia puede enjuiciarla y proponer hipótesis para su comprensión, transformación y solución de sus problemas. El resto de la gente toma estas explicaciones del filósofo como una gran enseñanza o consejo para llevar su vida con serenidad, encontrando el sentido de su propio existir, ya que tal vez no lo había hecho por haber reprimido su capacidad de asombro, que es la fuente inagotable del deseo de saber, inherente a todo ser humano.

Plantearle a los estudiantes, a manera de conclusión, que la argumentación filosófica se desarrolla en cualquier filósofo, partiendo de una actitud crítico-reflexiva basada en el análisis racional del problema, con el fin de formular propuestas tentativas de solución, ya que en Filosofía no existen las verdades definitivas y absolutas, sino que la verdad se renace o se cons

ruye continuamente, en virtud de que el filósofo nunca considera concluida cerrada la argumentación y discusión sobre una problemática determinada. Siempre existe la posibilidad de abrirla nuevamente para cuestionarla, ampliarla, modificarla, criticarla, etc. con otras variantes y nuevas propuestas de solución.

Al llegar a este punto es muy común que algún estudiante inquieto pregunte a su maestro: ¿Cuál es su definición personal de la Filosofía?. En ese momento lo más conveniente al respecto para que no parezca que se está evadiendo la pregunta y para no imponer involuntariamente un concepto parcial de la Filosofía a los estudiantes, que memorizarían mecánicamente como una receta que no le significaría absolutamente nada, es retomar y ahondar en lo ya expuesto anteriormente.

También es conveniente profundizar sobre algún concepto o caracterización conocida por los alumnos sobre la Filosofía y que sirva como pretexto para apoyar lo reflexionado en los puntos anteriores. Veamos dos ejemplos: Una de las definiciones más divulgadas y conocidas por los estudiantes de bachillerato sobre la Filosofía, es la referente a su significado etimológico: "Phylia" (Amor) y "Sophia" (Sabiduría). Aunque para algunos alumnos e inclusive para algunos profesores este significado puede parecer cursi o pasado de moda, se le puede sacar provecho en cuanto a las implicaciones que tienen los verbos "Amar" y "Saber" con relación al quehacer filosófico.

Se les puede enfatizar a los estudiantes que el verbo "amar" se debe entender aquí como sinónimo no sólo de estimación o cariño en sentido literal, sino también como sinónimo de interés, búsqueda, deseo y disfrute del saber, como seguramente lo concibieron los filósofos griegos. Y que el verbo "saber" se debe entender en toda su extensión, es decir, como una acción mental que implica otras acciones o habilidades cognitivas, tales como: Conocer, comprender, abstraer, entender, analizar, reflexionar, imaginar, dudar, investigar, criticar, cuestionar, etc.

Lo importante es que a partir de esta descripción etimológica podamos lograr que el estudiante quiera o construya en su mente, una primera idea de lo que es o podría ser para él la Filosofía. Que se dé cuenta de que el "amor filosófico" consiste en la acción humana natural de la búsqueda de la verdad de lo real y su consecuente interés por su conocimiento.

Ambos procesos (búsqueda e interés) son generados y motivados por el asombro y el éxtasis que le produce al filósofo la majestuosidad y armonía de la totalidad, al contemplarla, tratar de comprenderla para transformarla y ubicarse en ella, buscando el sentido a su existencia. Esto lo conduce inevitablemente a "filosofar" esto es, a reflexionar argumentadamente planteando respuestas atinadas a sus interrogantes y preocupaciones. Cuando logra construir racionalmente argumentos convincentes para él, que den solución a una problemática, el filósofo ro agota su interés en ella, ni su capacidad de asombro disminuye por lo que la búsqueda de la verdad para él no termina. La verdad misma le aparece como un conocimiento de lo real que nunca se concluye.

El filósofo en su acepción Cartesiane es un buscador incansable de la verdad evidente de la existencia a la luz de la razón. Y en su acepción Socrática es un buscador constante y comprometido de la esencia y el conocimiento humanos.

Tomando en cuenta todo lo anterior, el alumno podría deducir que la Filosofía es una búsqueda de conocimiento sin más interés que el conocimiento mismo. Podría darse cuenta de que el conocimiento tiene un valor intrínseco e inherente al filosofar por sí mismo, que bien vale la pena estimar e inclusive disfrutar como placer intelectual, a la manera de los epicúreos.

Este goce intelectual del conocimiento tiene que ser ejemplificado por el docente de la Filosofía para que surta un efecto motivacional en los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos, éstos han perdido o disminuído su interés por la obtención placentera del conocimiento y, más grave

aún, por recuperar y desarrollar su capacidad de asombrarse. Así pues, el docente de la Filosofía en el aula debe tener que demostrarle al estudiante, predicando con el ejemplo, que el filósofo es un "amante del saber", personificando las actitudes académicas que requieren su preparación cultural y profesional al impartir su cátedra, evitando caer en la pedantería y en la exquisitez sofisticadas propias del intelectualismo y engraido, ya que esto solamente lo conduciría al rechazo de los alumnos tanto para su persona como para los contenidos de la Filosofía, y más a la creación de una imagen equívoca del quehacer filosófico.

También debe demostrarlo con acciones que muestren su interés y capacidad para la investigación y búsqueda de un conocimiento que sea realmente significativo para la comprensión y transformación de la realidad, de la cual forma parte como un pensante que necesita ubicarse en ella y encontrarle un sentido a su existencia. El objetivo que se persigue es que el estudiante reconozca las actitudes, acciones y habilidades propias del filósofo como amante del saber y en un momento dado trate de ponerlas en práctica en su vida académica y cotidiana.

Otro de los significados con los que los alumnos han escuchado alguna vez sobre la Filosofía, y que puede servir como segundo ejemplo, es el de considerarla: "Madre de todas las ciencias". Analizando este sentido de la Filosofía, se les puede mostrar el aspecto histórico de su origen, y por otro lado, su estrecha e indisoluble relación con la ciencia.

Normalmente para algunos estudiantes resulta particularmente interesante el que se les explique cómo surgió algún tipo de proceso en la historia, así como su desarrollo, por lo que hay que aprovechar didácticamente:

Conviene empezar por introducir al alumno en el contexto histórico-cultural en el que se dio el origen de la Filosofía y por ende de la ciencia. Comenzar afirmándoles categoricamente que la Filosofía como "Madre de todas las ciencias" nace en el siglo VI a.C. en la región de Asia Menor denominada

Jonia (hoy Turquía) y esperar un poco a que algún estudiante en actitud filosófica cuestione: ¿Por qué en ese lugar y no en otro?, ¿por qué no en otra época?, ¿por qué no surgió en alguna de las grandes civilizaciones antiguas donde la cultura tenía ya un gran desarrollo, como: La India, China, Egipto, Babilonia, Mesopotamia, etc.? o ¿por qué no surgió en alguna de las culturas prehispanicas?

En caso de que ningún alumno se anime a hacer este tipo de cuestionamientos filosóficos, el docente debe hacerlos frente a los alumnos, ejemplificando esa misma actitud filosófica y, posteriormente exponer los argumentos para resolver esas cuestiones, más o menos de la siguiente manera:

Aunque comunmente en los libros de historia universal y los mismos maestros que imparten esta asignatura, dan por hecho que la Filosofía y la ciencia surgieron en la antigua península turca o jónica, pero no lo justifican a pesar de que sí existen razones de peso que lo demuestran, como las siguientes:

La Filosofía y la ciencia nacieron en ese lugar simultáneamente porque fué justamente allí donde por primera vez en la historia del conocimiento humano, se llevó a cabo la transición de un pensamiento mitológico-teogónico a un pensamiento filosófico-científico. Ninguna otra cultura de la antigüedad clásica pudo o quiso realizar tal transición, sino que mezclaban ambos tipos de pensamiento. Los pensadores jonios tuvieron la posibilidad de lograr esta transición de pensamientos y de ese modo, ser los iniciadores de la Filosofía.

La Filosofía nace precisamente en Jonia gracias a su ubicación geográfica privilegiada y al nacimiento de las "Polis" (Ciudades-estado) en ese lugar. Al estar en el centro geográfico de los antiguos imperios: Egipto, Mesopotamia, Persia, Macedonia, etc., estratégicamente los jonios mantuvieron contacto marítimo-comercial y cultural con ellos, dentro de un ambiente pacífico y de libertad, generando así las dos principales causas del origen de la

filosofía y la ciencia en Jonia:

La diversidad de creencias sobre distintos dioses de diferentes religiones pertenecientes a las culturas con las que tenían contacto, llegaban a los puertos jonios a través de los marinos y mercaderes que permanecían durante largo tiempo en el lugar, creando en los habitantes de Jonia una gran confusión, desconcierto y escepticismo respecto a la validez de tantas creencias religiosas sobre tantos dioses distintos, al grado de orillarlos inevitablemente a desvalorizar el poder y la influencia de los dioses con respecto al control que éstos ejercían sobre los fenómenos de la naturaleza y sobre el destino de los hombres. Al poner en duda la omnipotencia de los dioses, los jonios se vieron en la necesidad de buscar explicaciones del acontecer de la naturaleza, pero sin recurrir a la fuerza divina. Estas explicaciones tuvieron que basarse entonces en su lógica y no en su fé.

De este modo se les puede inducir a los estudiantes a que piensen que la Filosofía surgió sobre la base de un escepticismo de una concepción mítica de la realidad, el cual implica necesariamente una argumentación racional de los hechos observados en la naturaleza (Cosmología), y por ende un enfoque totalmente distinto en la interpretación de los mismos, en comparación con el enfoque mitológico.

Así también se pueden advertir de que la Filosofía es una consecuencia cognoscitiva y ontológica del pensamiento mítico-religioso al que pusieron en duda los jonios. De hecho la relación entre mito y Filosofía es muy estrecha, porque su función y contenido son los mismos en sus orígenes: interpretar y explicar la realidad. Tal vez por esa razón Aristóteles escribió: "... que el amigo de la ciencia (refiriéndose a la Filosofía) lo es en cierta manera de los mitos, porque el asunto de los mitos es lo maravilloso." ²

Sabemos por otro lado que los primeros filósofos jonios o presocráticos, escribieron sus reflexiones en forma de poemas, como primer instrumento de estilo literario para plasmar por escrito los primeros mensajes filosóficos.

En los poemas filosóficos de los jonios estaban presentes todavía, elementos míticos y lingüísticos que hasta la fecha son necesarios en la teorización y argumentación filosóficas, tales como: las metáforas, las alegorías, la representación simbólica, las analogías, las moralejas, las fábulas, etc. las que de alguna manera son herencia de los ritos.

Los mitos vistos de este modo, los mitos pueden considerarse como la antesala de la filosofía o una prefilosofía que sentó las bases teóricas de todo saber humano posterior, incluyendo el saber científico.

Al no estar bajo el dominio político-religioso de ninguno de los grandes imperios aledaños, la libertad de investigación y de pensamiento fué posible entre los jonios, y favorecida por el recién nacimiento de las "Polis" griegas como ciudades-Estado autónomas, generando así un tipo de "saber no mítico" aunque basado en él, que daba "Cuenta y Razón" (por usar una expresión de Leucipo) de los hechos que ocurrían en la naturaleza (la Physis), pero sin recurrir al poder de los dioses. Un ejemplo de este proceder lo tenemos en el fragmento de Heráclito que dice: "Este mundo, el mismo para todos, no lo hizo ninguno de los dioses, ni ninguno de los hombres, sino que él mismo, fué y será fuego siempre vivo que se enciende y se apaga según medidas."³

En este momento histórico nace la filosofía como una visión del cosmos (cosmovisión) que reflexiona y especula sobre él con una racionalidad distinta a la mitológica para proponer respuestas coherentes sobre el problema de su origen y su armonía (el Aroné).

En tanto que la Filosofía se ocupó en este primer momento de su historia, de los fenómenos del "Ser cósmico", nace como un saber ontológico y cosmológico que puede ocuparse de cualquier objeto de estudio de lo real, y que tiene la capacidad, como "saber universal", de engendrar a su vez otros "saberes particulares" que se perfilarán hacia la investigación de los fenómenos específicos de la naturaleza: Las ciencias (naturales), de las cuales posteriormente hacen su aparición en el escenario del conocimiento científico:

a Física y la Astronomía.

Al llegar a este punto es conveniente aclararles a los alumnos que el concepto de "Ciencia" en la época de los jónios no se puede entender como se entiende en la actualidad, es decir como un conocimiento verificable objetivo sobre los fenómenos, obtenido mediante un método cuyos pasos están bien estructurados. Por lo que, al hablar de ciencia en este período de la historia de la Filosofía griega, deberos entender: Un "saber particular" derivado de la Filosofía que es un "saber universal", totalizador, cosmológico y ontológico, que tiene por lo tanto, mucho de especulativo, hipotético, subjetivo, etc., pero también tiene mucho de racional, sobre todo en su sentido matemático-geométrico, como lo mostró la concepción pitagórica del cosmos.

La ciencia jónica en ese momento ya se había despojado de un buen porcentaje de sus ropajes mitológicos y pudo crear explicaciones racionales fenomenológicas sobre la "Physis", en busca del "Arché" de todas las cosas, sustituyendo así el poder de Zeus. Estas explicaciones fenomenológicas aún no tienen una objetividad estrictamente científica como en nuestros días; sin embargo sí hubo intentos de algunos jónios, tal vez no del todo concientes, de llegar a estas explicaciones a través de la interpretación racional de sus observaciones y experimentos rudimentarios, como los practicados por Anaximandro y Empédocles: El primero con una vara encajada verticalmente en la tierra, con la cual pudo calcular, aunque tal vez con no mucha precisión, la duración del tiempo en un año y la duración de sus estaciones, a partir de la medición de las sombras proyectadas por la vara. El segundo con una clepsidra de cobre que era un instrumento casero que tiene un cuello superior con un orificio en la parte de arriba, y una esfera en la parte inferior con muchos orificios pequeños por los cuales podía entrar o salir agua, como si fuera una regadera de mano. El utensilio se usaba como cucharón de cocina, pero Empédocles lo utilizó para demostrar la existencia del aire co

no materia invisible, ya que él percaba que cuando el agua entraba por los orificios del recipiente, el aire era desplazado, y cuando el agua se precipitaba a través de los orificios, era porque el aire la empujaba hacia abajo, concluyendo así la propiedad de la impenetrabilidad de un tipo de materia en otra.

Así fué la práctica científica de los filósofos jonios, emanada de su aguda observación y abstracción de la naturaleza. Y a pesar de que muchas de las respuestas que dieron estos sabios al problema del Arché fueron erróneas, lo importante es valorar con toda justicia su enfoque científico y ontológico porque se constituyó a la postre, en la base cognoscitiva de la nueva ciencia Renacentista y de la ciencia actual.

Con los jonios nació la vocación y el oficio de filosofar, es decir el profesar de manera natural y original el ejercicio de la Filosofía. Como señalaba el maestro Eduardo Nicol: "Los primeros filósofos fueron realmente unos hombres extraordinarios, por lo que ya todos sabemos; y además por esto: por la conciencia vocacional. Lo que vale tanto como decir: por la conciencia oficial. Eran innovadores de oficio. Después de ellos, nadie más ha producido, naturalmente, algo con ese grado de originalidad. (...).

Los talesios fueron valerosos. El camino de vida que eligieron era inexplorado. Lo desconocido intimida, pero también atrae (...). Los primeros filósofos no sabían nada de esto. La suerte que su temeridad contenía una alta dosis de inocencia. Los oficiantes de hoy no son tan cándidos." ⁴

En conclusión podría decir que en esto consiste a grosso modo, la estrategia didáctica que he utilizado con mis alumnos de bachillerato para conceptualizar el término Filosofía, y que me ha dado buenos resultados para que ellos inicien en este nuevo campo de conocimientos, logrando que lo caractericen o describan esencialmente, e incluso en algunos casos, que los estudiantes se en su propio concepto inicial de la Filosofía.

RENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

stóteles. Metafísica. Libro primero. Capítulo 2, México 1976, Porrúa. P. 8

stóteles. Ibidem. P. 8

cia Sacca, Juan David. (traduce fr y otras). Los Presocráticos. México 1979, Fondo de Cultura Económica. pp. 241-242

col, Eduardo. Del Oficio. Boletín. No. 1. Sep.- Oct. 1994. UNAV. F F y L P. 30

TULO II LA PROBLEMÁTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Cuando hablo de la problemática de la enseñanza de la Filosofía me refiero a cuestionamientos tales como: ¿Cómo concebir esa enseñanza en el plano de la educación formal?, ¿qué limitaciones, obstáculos y deficiencias se presentan en la práctica de su enseñanza?, ¿qué alternativas de solución se pueden dar a estas cuestiones? y ¿qué estrategias didácticas generales se pueden plantear pertinentemente para su enseñanza, sobre todo a nivel bachillerato? Cuestiones todas cuya tentativa de solución es de suma importancia para determinar los objetivos reales del quehacer filosófico docente.

Planteamiento de la problemática de la enseñanza de la Filosofía.

Abordaré en este apartado dos aspectos en el planteamiento de esta problemática: Por un lado, una concepción de la enseñanza de la Filosofía y, por otro lado, las limitaciones, obstáculos y deficiencias para poner en práctica esa enseñanza.

Concepción de la enseñanza de la Filosofía.

La misma historia de la Filosofía nos muestra que su práctica se encuentra ineludiblemente ligada a su enseñanza, aunque no sea ésta su destino final, pero sí uno de los puntos culminantes de la actividad del filósofo, así como también lo es la investigación, la publicación y la defensa argumentada de sus propias ideas en conferencias, mesas redondas, coloquios, etc.

El vínculo entre la Filosofía y su enseñanza hace necesario plantear una concepción de ésta última, dentro y a partir de la naturaleza de la misma Filosofía:

Tratando de ser objetivo puedo afirmar que el verbo "enseñar" no puede ser aplicado para la Filosofía de la misma forma en que se aplica en las ciencias fácticas y formales, es decir como instrucción o transmisión directa de un contenido específico ya determinado como verdadero por los parámetros de la misma

ia.

La naturaleza problematizadora, cuestionativa, racional y crítico-reflexiva de la Filosofía no permite la idea de la enseñanza de su conocimiento en sentido, pues el conocimiento filosófico no puede ser encerrado en definiciones, en verdades incontrovertibles, en conceptos acabados o en fórmulas definitivas, ya que es un conocimiento que se construye y se renueva constantemente a través de la crítica y la auto-crítica. Esto de ningún modo indica la subestimación de la elaboración y la enseñanza de la ciencia y el ensalzamiento de la Filosofía, porque ambas son formas de interpretación o explicación de la realidad con una estructura cognoscitiva diferente y métodos de estudio y enseñanza distintos, aunque no excluyentes.

"Enseñar implica por definición transmitir conocimiento, y es conocimiento lo aceptado como tal por una comunidad científica con base a criterios verificables y de fundamentación rigurosa. La tesis de Kant es clara en este sentido: no existe ningún sistema filosófico que sea conocimiento en el sentido estricto. Cabe inferir, en consecuencia, que en este sentido estricto de "enseñar" no se puede enseñar filosofía. Con otras palabras: en el mismo sentido en el que se puede enseñar la química o la física, la matemática o la astronomía, etcétera, no es posible enseñar filosofía. Nadie puede transmitir conocimiento filosófico en el mismo sentido en que puede transmitir conocimiento matemático, por la sencilla razón de que no existe conocimiento filosófico en el sentido estricto."¹

Por consiguiente la concepción sobre la enseñanza de la Filosofía debe ser entendida en su sentido más práctico: enseñar Filosofía como acción, "verbo", no como sustantivo, de la manera en que lo propone Kant: "enseñar a filosofar".² Esto significa despertar en el estudiante una serie de habilidades cognoscitivas que están implícitas en la acción de filosofar, y que él puede ser capaz de desarrollar como ser pensante durante su adolescencia. Algunas de estas habilidades cognoscitivas filosóficas pueden ser: problematizar, cues-

ar, dudar, discutir, argumentar, abstraer, criticar, reflexionar, conceptualizar, analizar, interesarse por el conocimiento, recuperar la capacidad de aprender, etc. De este modo, el ver o enseñar en Filosofía se traduce como la acción de inducir, proporcionar e incorporar en el estudiante estas habilidades o quereres del oficio de filosofar, implicados a que el estudiante desarrolle un aprendizaje significativo y autónomo sobre los problemas y temas que enfrenta la filosofía. Esto se pretende lograr por medio de la aplicación de estrategias didácticas pertinentes que emanan de la misma práctica docente de la Filosofía y que se apoyen en las propuestas técnicas y rescatables de la pedagogía crítica actual.

El ejercicio cotidiano del oficio de esta forma de enseñar Filosofía sólo debe influir en el estudiante para que éste "filosofe", sino también debe repercutir en la transformación de su propia realidad y, en consecuencia, en la misión que tiene de ésta. Esto es el verdadero sentido y función pedagógica que debe tener la enseñanza de la Filosofía, y es también el auténtico compromiso que el docente de la Filosofía adquiere con sus alumnos.

La enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía se fusionan en una sola práctica, la práctica de "filosofar". Esta práctica debe ser "libre" y "libertaria". Libre en cuanto que el que la practique lo haga por gusto, interés y voluntad propios, y por sentir el deseo y al mismo tiempo el placer por el conocimiento. Libertaria toda vez que tienda a desenajenar al sujeto que la practica por oficio, al denunciado y desenmascarar los engaños y las trampas ideológicas de la realidad social en la que vive.

Si el filósofo-docente no cumple con este cometido, corre el riesgo de convertir a la Filosofía en un saber inculcado impositiva y dogmáticamente. El filósofo-docente no debe convertirse hoy en día, en un dictaminador de contenidos filosóficos impuestos unilateralmente a sus estudiantes, tomando a la Filosofía como un conocimiento definitivo o acabado. Tal acción iría en contra de la idea de la "enseñanza de filosofar", y de hecho convertiría a la enseñanza

a de la Filosofía en una forma de dominación de un sujeto que aparentemente tiene una "superioridad" cognoscitiva sobre otros sujetos receptores y pasivos, también aparentemente superiores en sus conocimientos, explotando en ocasiones la prepotencia y la presunción del supuesto educador.

Tenemos que admitir con el maestro Ferrnando Salmerón, que en su enseña-
za, "... la filosofía no puede presentar un conjunto de adquisiciones definitivas
de teorías seguras, sino que tiene un repertorio de problemas abiertos, una
ampliación en que se afanan a un tiempo miles de hombres provistos de determinados
métodos de trabajo y dispuestos a llevar la investigación hasta sus últimos
límites: organizar la totalidad del saber contemporáneo de acuerdo con ciertos
principios fundamentales. Lo que encontramos al ingresar a la filosofía no es realmente
un estado de cosas, sino simplemente una vía de acceso a las cosas, un camino
para decir, un método." ³

Por último es bueno advertir que la labor u oficio de filosofar a nivel
profesional es una actividad burguesa recientemente en la modernidad, porque
como señala el maestro Nicol: "los primeros maestros, que ya eran por consiguiente
profesionales, enseñaban filosofía, pero no enseñaban el oficio. Saber cuáles
son las ideas no era, ni es, lo mismo que aprender el arte de manejarlas." ⁴ Sin
embargo a partir de la profesionalización académica de la Filosofía en la modernidad
algunos "filósofos de oficio" se han preocupado por buscar y plantear estrategias
didácticas para ejercer a Filosofía como un quehacer metódico que sí puede
debe ser enseñado.

Limitaciones, obstáculos y deficiencias en la enseñanza de la Filosofía.

Es necesario advertir y denunciar las principales limitaciones, obstáculos
y deficiencias que se presentan en la práctica de la enseñanza de la Filosofía
como enseñanza del filósofo, para que partiendo de ellas podamos buscar soluciones
concretas. Abordaré entonces algunos de estos problemas que me parecen importantes
en relación a los sujetos: la formación académica de los profesionales

entes de la Filosofía y la forma en que se enseñe la Filosofía en nuestras
clases:

El cientificismo.

El primer obstáculo con el que se encuentran los profesores de la
Filosofía en el aula y en particular en la enseñanza privada en el aula es el cientificismo
de los alumnos y profesores. Es la postura hostil que la ciencia, la teoría de lo
científico en la actualidad, en el sentido de no considerarla una ciencia e in-
dependiente, exclusivo y riguroso porque sólo crecientemente sobre la calidad en gen-
eral y no lleva resultados concretos, por no contar con una metodología experimental
que produzca un conocimiento objetivo y por ende científico.

Esta hostilidad hacia la Filosofía obedece principalmente al prejuicio
cientificista que algunos educadores de la Filosofía le han imprime a su en-
señanza, en el sentido de querer equivalencia con la ciencia (naturales), por considera
que la Filosofía carece de cientificidad en sus logros cognoscitivos y prác-
ticos. Por esta razón en sus métodos de enseñanza reviste el contenido de la Fi-
losofía con un ropaje que pretende ser científico en el sentido indicado, para
de este modo terga apropio, serioso y validez en el proceso educativo y, tal
para hacerla más atractiva a los estudiantes.

Lo cierto es que la Filosofía sí tiene una estrecha relación histórica
epistemológica con las ciencias, pero eso no significa que deba guardar ne-
cesariamente una aparición científica al estilo de las ciencias naturales, y
en la metodología de su enseñanza bajo los mismos criterios y contenidos de
las ciencias. Los criterios a los que me refiero pueden ser: la preferencia pre-
firiendo cantidad de sus leyes, basadas en la experimentación como proceso re-
petible y consideradas como verdades de hecho. Por otro lado, la unidad y hom-
ogeneidad (esto) debe ser de carácter interdisciplinario y descentralizado.

La relación que la Filosofía tiene con la ciencia de la política a con-
trario con los mismos cánones; aunque sí puede existir una relación interdisciplinaria en

elias, en cuanto a que cada una de ellas puede adoptar de la otra, sus métodos, procedimientos, estrategias, técnicas, etc. para su enseñanza o investigación. Lo que caracterizaría también que no son excluyentes, y que la Filosofía se niega espontáneamente a aceptar el apoyo de las ciencias, que de ella emergen.

El desprestigio de la vocación filosófica.

Una gran limitante en la formación filosófica de los estudiantes a nivel secundario, es el de la desvalorización de la vocación filosófica con consecuente disminución, cada vez más acentuada, de los aspirantes a la profesión filosófica. Este problema se debe en buena medida a los prejuicios científicos que ya mencioné, no sólo de los maestros filósofos, sino también de parte de los educadores de los niveles básicos de la educación formal, que evaluar y trabajar en práctica con sus educandos los planes y programas de estudio que siguen teniendo la fama de ser un tanto retrograda al dejar de lado la posibilidad de inculcar una futura vocación filosófica o humanística en los estudiantes de esos niveles.

Este fenómeno se ve reforzado también por la idea cientificista tan ligada en nuestras sociedades latinoamericanas influenciadas por la educación positivista desde principios del siglo XX, de que la ciencia y la técnica son los mejores medios posibles para alcanzar un desarrollo económico pleno y un progreso social estable; por lo que lo más conveniente ha sido para los intereses dominantes, impulsar estos dos objetivos a través de una educación científica y tecnológica, con el propósito de que sus egresados científicos y técnicos puedan alcanzar los recursos de dicho progreso y orden social.

Este proyecto educativo cientificista y tecnocrático se ha reflejado en nuestro país desde la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP); después el Instituto Politécnico Nacional (IPN), posteriormente el Colegio de Bachilleres (C.B.) y luego del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP);

entre algunas otras instituciones de nivel Medio Superior que siguen proli-
 gando hoy en día el currículo país, con este mismo corte educativo y curricular.

Este proyecto educativo, por supuesto que si es favorable para el de-
 sarrollo científico, técnico, creativo y desde luego económico de nuestro país,
 no lo es tanto para el desarrollo profesional de la Filosofía, pues se deba-
 ja una tendencia a desvalorizar y sustituir la vocación filosófica y el
 trabajo del profesional de la Filosofía, y por lo tanto de su quehacer filosófico.

Este desprestigio de la profesión filosófica se debe también en gran
 medida a la divulgación popular de los prejuicios cientificistas que defienden lo
 científico de la ciencia en cuanto a los beneficios económicos y de prestigio que le
 otorgan a sus profesionales y, a las instituciones públicas y privadas que los
 sustentan. Se difunde entonces la idea infundada de que una profesión filosófica
 no otorga estos beneficios porque la Filosofía es un conocimiento que no es
 aplicativo en términos de aplicabilidad práctica y económica, por lo que sólo
 unos cuantos privilegiados logran destacar en este ámbito de la cultura, naciona-
 l y poco atractiva la carrera de Filosofía. Desde luego que los filósofos no
 tienen ninguna responsabilidad en este respecto, ya que la elección de una carrera
 como la de Filosofía es responsabilidad de quien la elige, "Además, la Filo-
 sofía se ejerce por vocación."

La formación didáctica para la docencia filosófica.

Hablamos concretamente de la formación filosófica de los estudiantes
 del nivel licenciatura, tenemos que reconocer la gran cantidad de anomalías y defici-
 encias que se presentan tanto en la impartición didáctica de los temas filosóficos con-
 cretos en la estructura y el papel curricular que tienen las universidades a nivel
 licenciatura en este nivel educativo.

Son frecuentes las críticas y observaciones que se escuchan por parte
 de los alumnos de licenciatura en cuanto al poco entusiasmo y las deficien-

dialecticas con que sus profesores de Filosofía imparten sus clases, ademas en ocasiones actitudes de prepotencia y subestimar los conocimientos y habilidades racionales de los estudiantes. Así tambien se ven comportarse de parte de los profesores de este nivel, acerca de la apatia y pasividad de sus estudiantes para participar en clase e investigar los contenidos filosóficos planteados. Las sugerencias van en cuanto a la estructura de los programas de las asignaturas filosóficas: del orden, peso y extensión de sus contenidos temáticos, de su carga horaria, etc. Sin embargo no se trata aquí de cuestionables, sino de buscar soluciones a este problema para evitar que nuestros estudiantes de bachillerato se rindan al queracer filosófico o lo abandonen repulsión.

Es necesario entonces que nuestros docentes de la Filosofía, sobre todo en el nivel bachillerato, tengan una sólida preparación tanto de carrera pedagógica, a fin de poder inducir adecuadamente el queracer filosófico a los estudiantes adolescentes e inclusive, lograr en algunos de ellos la motivación que los impulse a la vocación filosófica, ya que es un hecho que la enseñanza de la Filosofía en el bachillerato es el trampolín para que el estudiante aspire posteriormente a la carrera filosófica y dedicarse después profesionalmente a ella.

La preparación pedagógica de los futuros docentes de la Filosofía de nuestras universidades no es muy sólida y no siempre va de acuerdo con el método dialéctico de impulsarlos a "filosofar". Los estudiantes de la licenciatura en Filosofía que ejercerán la docencia como profesión para mantenerse profesionalmente de ella, no siempre se les dota durante su carrera de los elementos técnicos suficientes para enfrentar la educación filosófica de estudiantes adolescentes de bachillerato, lo cual obviamente le acarrea problemas en el ejercicio docente y en su trato académico con los alumnos.

Si admitimos que el destino profesional más inmediato de la mayoría de los egresados de la Facultad de Filosofía, es la docencia en el nivel

lo Superior, es necesario que tengan una buena preparación pedagógica para enfrentar su futuro campo de trabajo y abatir los problemas de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato.

Este problema ya había sido señalado por el maestro Fernando Gallego desde 1931, en los siguientes términos: "Hace pocos años, una reforma de planes de estudios de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional, introdujo algunas materias pedagógicas como obligatorias para los estudiantes de filosofía. Antes de ese intento, la organización de los estudios en la Facultad se hizo siempre a espaldas de la realidad y de los problemas de la enseñanza media. Y la reforma mencionada, si bien apuntó por vez primera la necesidad de preparar al futuro docente, la verdad es que no fué más allá de eso, como no lo han hecho tampoco la reforma más reciente de la misma universidad, ni las facultades de las universidades de provincia." ⁶

Probablemente este problema se debe a que en nuestras universidades no se ha formulado un verdadero perfil del filósofo-docente profesional al egreso de esta carrera. La verdad es que el perfil profesional del filósofo es todavía borroso e incierto, no sólo para la sociedad, sino para la misma universidad. En este respecto comentó la Mtro. Laura Benítez de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el año de 1966, lo siguiente:

"A pesar de los reiterados intentos por establecer un perfil adecuado de un licenciado en filosofía, aún no hemos logrado saber con precisión qué seríamos de un egresado de nuestra carrera a este nivel. El perfil se ha determinado desde afuera, y está sujeto a las políticas educativas, a la presión de la explosión demográfica, a la crisis económica y hasta las preferencias e intereses de los directores, no siempre fundados, de coordinadores y asesores. Sin embargo, el resultado es más o menos siempre el mismo. Se trata de la "formación" de docentes en masa para el nivel medio, con escasas expectativas de capacitación, especialización, o siquiera graduación. Una inmensa masa de pasantes sin título que son paulatinamente absorbidos por los diversos sistemas de enseñanza media, pú-

na o privada, por falta de una auténtica profesionalización." 7

Ahora, los puntos de la continuación expondré tratarán sobre algunos temas en cuanto a la forma en que generalmente se enseña la Filosofía en estas escuelas, particularmente en las de bachillerato.

La enseñanza historicista de la Filosofía

Parte del desánimo y desolación que sufren los estudiantes que recien clases de Filosofía por primera vez, es causado en gran parte porque:

"La filosofía se les suele presentar como una inextricable selva en que unos plantan los árboles que otros vienen a derribar. Platón es derribado por Aristóteles; éste por Kant; Hegel por Marx, etc. Cicerón, es una visión utilitaria. Pero no deja de ser verdad que el alumno se encuentra perplejo en esta selva filosófica, ante esta sucesiva plantación y derribo de árboles filosóficos que sepa realmente cómo navegar y de cuál recogerse." 8

Este perplejidad y desolación de los alumnos que se inician en el estudio de la Filosofía, puede ser consecuencia de la enseñanza historicista de la misma, en la que el profesor debe encabezar casi todas sus propuestas de clase con la fórmula fija: "según la teoría del filósofo X ...", limitando así sus propios planteamientos filosóficos a la boca del "filósofo X". Esta formulación rígida de los enunciados filosóficos en la clase, la mayoría de las veces, con un tono en monótono y aburrido, le da una imagen de la Filosofía para los estudiantes de bachillerato, pues estos no le encuentran mucho sentido a tener que aprenderse los filosofemas de los filósofos famosos, sin entender el camino metodológico argumentativo que recorrieron para llegar a ellos.

Esta forma de impartir la clase de filosofía tiende a preservar su tradición y la autoridad de los filósofos que aunque no dejan de ser dos aspectos importantes a considerar, creo que no resultarían determinantes para el método didáctico que estoy planteando para la enseñanza del filosofar, en este informe.

Al quedarse el docente con un mero recuerdo anecdótico y tedioso de

ideas de los filósofos de cada época, lo más seguro es que reciba el descon
o, la desilusión y la apatía de sus alumnos, ya que estos, como ya lo dije
s, no le ven un sentido a que intenten a tener que aprenderse casi de memo
para pasar sus exámenes. Este es un terrible suceso histórico de diversas
ías de los filósofos pertenecientes a las distintas épocas y corrientes de
amiento, ya que para ellos el conocimiento tiene un impacto pragmático en su conoci
to y en su cotidianidad. Por lo tanto la aplicación de esta estrategia his
cista puede producir en los estudiantes la desesperación y el desinterés en
lase, y finalmente en el peor de los casos, su deserción de la misma.

Antes de continuar con esta exposición, creo que es conveniente de
r el término historicismo en este contexto de la enseñanza de la Filosofía,
haré de acuerdo a como lo define el maestro Fernando Salmerón: como la
estructuración del plan de estudios (de la carrera de Filosofía) con crite
histórico, que tiene como eje central la enseñanza de la historia de la
sofía y concede un lugar secundario a las otras disciplinas filosóficas." 9

Este enfoque historicista de la enseñanza de la Filosofía se contra
con la concepción de la enseñanza del filosofar que propongo en este infor
cadémico, pues no permite estimular en el estudiante, sobre todo de bachie
ato, las habilidades cognitivas propias del quehacer filosófico, tales
: el análisis, la crítica, la reflexión, el cuestionamiento, la argumenta
, la duda, la introspección, etc. y sí puede fomentar su pasividad y apatía
lectual en sus primeros intentos de filosofar.

Por lo tanto, aunque se reconoce que existe una estrecha relación
de la Filosofía y su historia, la segunda no debe convertirse en la directriz
a primera, puesto que sí es importante enmarcar o contextualizar histórica
e a los autores clásicos y a los corrientes de pensamiento, pero considero que
más importante aún, someter a estos al análisis, la crítica, el cuestionamien
r la reflexión argumentada, plantear en sus problemas y en sus propuestas, a
de lograr inducir en los estudiantes las acciones propias del filosofar.

"El estudio de la historia de la filosofía, a mi modo de ver, está fuera de discusión. Pero no se debe olvidar que tal estudio no constituye un fin en sí mismo. Solo debe ser un medio para quien decida ser historiador de la filosofía, que es una especialidad diferente (a la del docente de la filosofía). La reflexión o estudio de la historia de la filosofía es un medio, es instrumental." 10

El hecho es que los programas de las asignaturas filosóficas de las instituciones de nivel Medio Superior se encuentran muy cargadas hacia esta tendencia historicista en su enseñanza. Muchos de los docentes que las imparten caen también bajo el predominio o influencia de este enfoque educativo, que es respetable académicamente pero que no sea un medio didáctico muy propicio para inducir el pensamiento. Como dice el maestro Salmerón: "La historia de filosofía por sí misma carece de virtudes formativas y fácilmente cae en la posición superficial de un sencillo museo de una desorientadora multitud de teorías que más bien sirven para confundir la realidad de la filosofía y conducir al escepticismo." 11

El adoctrinamiento

Este riesgo de la enseñanza de la filosofía se caracteriza por la posición dictatorial del docente sobre los contenidos de un programa de asignatura, con miras a que sus alumnos no busquen mecánicamente conceptos y teorías filosóficas, sino que se proporcione necesariamente de su parte, una discusión cualquiera comprensión de los mismos. Este tipo de enseñanza además de fomentar en algunos casos la prepotencia del docente, se puede convertir también en un instrumento de dominación ya que esto puede generar una actitud prepotente y arrogante por el poder que le confiere la total e incuestionable de sus conocimientos, ante la supuesta ignorancia y actitud pasiva de sus discípulos.

El maestro José E. Salmerón se refiere también sobre este riesgo educativo que: "El peligro de ser un adoctrinamiento está a su vez en la ense-

la ciencia, si la orientación en y para ella requerida o recíabrada, se traduce en un intento de indoctrinación, o si la ineludible esquematización de opiniones y teorías se convierte en el esquematismo de una explicación de catolismo." 12

El aducamiento o esquematización de los contenidos filosóficos poco sería un buen recurso didáctico para lograr en los estudiantes el aprendizaje del acto de filosofar, ya que no permite su participación activa en la clase para refutarle al profesor sus planteamientos y proponer y defender los propios.

La personalización

Este peligro didáctico consiste en la actitud del docente de considerar que la Filosofía que se enseña es el reflejo o expresión de una personalidad particular que anhela al identificarse con las ideas o teorías que expone de un filósofo, las cuales hace suyas, y así las explica a sus alumnos, aceptando en algunos casos, los rasgos aparentes de la personalidad o el carácter del filósofo que les está exponiendo.

Este aducamiento caustico de las ideas y teorías de los filósofos antiguos, aparentemente es válido porque su fin es enseñar o mostrar su filosofía con la mayor fidelidad posible a los estudiantes; sin embargo no permite que aflorc la verdadera personalidad filosófica de quien expone, pues deja de lado la personal y original forma de interpretar, reflexionar, criticar, cuestionar, analizar, etc. dicha filosofía, es decir, su propio filosofar.

Al suceder esto, tal vez los estudiantes sufrirán una cesación respecto al trabajo profesional que realiza su profesor y probablemente ocherán la norma todo intento de tratarlo como participante o expositor de la Filosofía, porque al oponerle de ese modo a sus alumnos, obstaculiza el diálogo serio y la discusión con ellos, las cuales son actitudes propias del que hacer filosófico.

El proclotismo del lenguaje filosófico

Esta variante didáctica consiste en el exagerado uso de un lenguaje culto y elegante al exponer los temas filosóficos, que sólo alardea la grandiosidad y la habilidad retórica que puede tener el expositor, pero vuelve incomprensible e irresquible el mensaje filosófico para quien lo escucha, sobre todo si se trata de estudiantes de bachillerato que tienen su primer contacto con el saber filosófico.

"Esto se advierte con frecuencia en las reuniones filosóficas y congresos profesionales, donde algunas ponencias caen en excesos retóricos intolerables; la oratoria y la retórica suplantán las ideas (y la argumentación). Y lo mismo se puede ver en la docencia, donde las conferencias se convierten en juegos estilísticos en lugar de consistir en la exposición (clara) y el análisis de las ideas." 13

En realidad este tipo de lenguaje literariamente estilizado no es imprescindible para la comunicación del conocimiento filosófico en la docencia, que no resulta necesario para la argumentación en busca de la verdad, de la comprensión y de la interpretación de la realidad. Aunque esto tampoco significa que el lenguaje para transmitir el saber filosófico deba ser vulgar, banal o superficial, ya que este tipo de lenguaje tampoco corresponde al contenido y naturaleza de la filosofía y de su enseñanza.

Se trata entonces de utilizar los términos idóneos y precisos, claros y distintos, para la transmisión del saber filosófico a los estudiantes, absteniéndose así el catedrático en la ampliación de su léxico filosófico, que les pueda a su vez facilitar su práctica para filosofar.

La superabundancia bibliográfica.

Este problema consiste en el uso excesivo de fuentes secundarias para apoyar la enseñanza de la filosofía, sobre todo a nivel bachillerato. Se pretende que los estudiantes comprendan el saber filosófico a través de la lectura

manuales introductorios en los que se expone el pensamiento de cada filósofo de manera sucinta y superficial. Por ejemplo, se espera que los estudiantes comprendan y critiquen el pensamiento de Aristóteles, sin leer directamente alguna de sus obras, sino indirectamente a través de un manual donde y en un lenguaje expuesto un resumen de sus ideas, teorías y aportaciones a la Filosofía.

Tal acción o estrategia didáctica se basa en el hecho de considerar que los estudiantes siendo adolescentes todavía no son capaces de comprender una lectura directa de los autores clásicos de la Filosofía por falta de madurez intelectual, lo cual es una perfecta falacia ya que aunque el estudiante adolescente domina aún los conceptos del lenguaje filosófico, intrínsecamente puede tener las habilidades cognitivas para comprenderlo y el interés por adquirirlo. De hecho, con la asesoría y los comentarios pertinentes de su profesor, son capaces de realizar una lectura realizada, con el fin de fomentar su participación en actividades académicas en las que se expone filosofando.

Considero que durante la etapa de la adolescencia se pueden desarrollar inicialmente las potencialidades o habilidades cognitivas latentes para comenzar a filosofar, a las que ya he hecho referencia en otros apartados de este informe. Estas habilidades cognitivas del adolescente bien pueden ser tomadas en cuenta y aprovechadas por el docente para que sus estudiantes se enfrenten por primera vez y sin temor a la interpretación y al análisis de los textos filosóficos de los autores clásicos directamente, sin la intervención de los manuales superficiales y las antologías que sólo le dan fragmentos o partes específicas de la obra de un autor, que limitan su conocimiento.

Alternativas de solución a la problemática didáctica de la enseñanza de la filosofía.

Las alternativas de solución que plantearé en este apartado intentaré aportar aportaciones teóricas y prácticas al problema didáctico de la enseñanza de la Filosofía en el nivel Medio Superior y están basadas en mi experiencia personal docente. Primero partiré de una concepción pedagógica de la enseñanza de la Filosofía, posteriormente describiré los parámetros generales para construir el método didáctico del filosofar y finalmente mostraré ejemplos de estas didácticas para motivar al filosofar, tomados de algunos filósofos clásicos.

Concepción pedagógica de la enseñanza de la Filosofía.

Una concepción pedagógica de la Filosofía como solución teórica alternativa al problema de su enseñanza no puede ni debe partir de una didáctica tradicionalmente dogmática y conductista, en la que se concibe al estudiante como un sujeto pasivo que recibe y memoriza una cierta información mecánicamente por parte de su maestro, el cual utiliza y aplica técnicas y estrategias didácticas para enseñar que ya son obsoletas.

Esta didáctica además de que resulta retrógrada respecto a la idea de la educación moderna, también va en contra de la idea que tengo de la enseñanza de la Filosofía, que es ante todo: enseñanza del "filosofar". Este tipo de enseñanza no permite la aplicación de técnicas e estrategias didácticas rígidas e inflexibles que presumiblemente se consideran válidas para la enseñanza de todas las disciplinas en general, dentro de la pedagogía tradicional con este, como si se tratara de un recetario didáctico infalible para lograr cualquier aprendizaje.

Por tal vez lo único rescate para la enseñanza del "filosofar", de la didáctica tradicional, dogmática y conductista, es el establecimiento de objetivos educativos operacionales para trabajar los contenidos programáticos de las asignaturas filosóficas. Sin embargo, los objetivos educativos fundamen-

de la enseñanza del filosofar no deben recaer en acciones meramente pasivas y condicionadas, ni para el docente ni para el estudiante. Como lo propone la psicología y pedagogía conductistas: sino deber verse en acciones propias del "quehacer filosófico", como las siguientes: despertar e influir en el estudiante su capacidad de asombrarse, de dudar, de reflexión, de exhortación o diálogo, de pensamiento crítico, de argumentación lógica, de recitación propia, de interés y búsqueda por la verdad del conocimiento, de concientización y concientización de su realidad, etc.

Sólo de este modo podremos fijar objetivos idóneos para una didáctica de la Filosofía, es decir haciendo efectivas estas acciones en la educación filosófica, podremos lograr el objetivo principal de la enseñanza de la Filosofía: contribuir a la transformación de los individuos de una sociedad, cuando entran en contacto con ella. Se refiere principalmente a los dos siguientes tipos de acciones provocadas en los individuos por el quehacer del filosofar:

La concientización del sujeto que filosofa, es decir la toma de conciencia de su realidad natural y social, así como de su entorno cultural y político, para poder situarse en ellos y descubrir el rol o el papel individual que le correspondiera desempeñar al interior de esos ámbitos. Esta concientización del sujeto se da por la influencia que la Filosofía ejerce en él, a través de la lectura y el análisis de los textos clásicos significativos de los filósofos que lo hacen pensar, reflexionar, meditar, abstraer, cuestionar, razonar, argumentar, criticar, etc., es decir, que lo hacen "filosofar".

Por otro lado esta concientización del sujeto también se da a través del modo en que impacta en él la ejercitación del quehacer del filosofar por parte de sus educadores filósofos. Es decir la influencia o el impacto que recibe de sus profesores de Filosofía al ejecutar frente a él las acciones del quehacer filosófico.

La educación filosófica y el quehacer filosófico cumplen así una

función primordial para adquirir esta conciencia filosófica que transformará los esquemas de pensamiento que tenía el sujeto antes de comprometerse a filosofar.

La concientización del sujeto vía educación filosófica implica también un proceso de desnaturalización, porque al tomar conciencia de su realidad, éste puede ser capaz de reconocer las falacias y mecanismos engañosos con los que constantemente es bombardeado por la ideología social y, entonces, se puede quitar la venda de los ojos para observar la realidad con una conciencia crítica y analítica, que le dará la posibilidad de no volverse ajeno a ella.

La repercusión práctica del sujeto que filosofa, en el ámbito socio-cultural, puede darse a través de: 1) El mismo hecho de ser educador filósofo de otros sujetos sociales; 2) La continuación académica de su producción filosófica en artículos y obras escritas, producto de su investigación y su consecuente publicación, exposición y defensa, en conferencias, mesas redondas, congresos, etc.; y 3) La construcción de un sistema filosófico que repercuta directamente en un cambio de las estructuras sociales o por lo menos que sea una propuesta legítima y válida para intentar modificarlas en beneficio directo de los sujetos sociales.

De este modo, la educación filosófica tiene un sentido social, que lejos de caer en una función meramente contemplativa y pasiva, en realidad tiene desde siempre una finalidad transformadora dentro de una gran variedad de prácticas filosóficas aplicables no sólo al terreno social y político, sino también al científico, artístico, cognoscitivo, económico, jurídico, moral, racional, existencia, etc., de una sociedad históricamente determinada. La enseñanza de la filosofía entonces, no está fuera de la aplicabilidad práctica y concreta de su conocimiento dentro del contexto social.

"... tratemos de poner la enseñanza de la filosofía a la altura de la necesidad de la filosofía misma, de la importante función no sólo teórica y

caadér ca, sino ideológica y social que ha cumplido históricamente y que hoy
 uede y debe cumplir.' ¹⁴ Sin embargo, la practicidad social de la enseñanza
 e la Filosofía a través de la educación y la didáctica filosóficas no se lo-
 ra sometiénola a esquematismos pedagógicos tradicionales y obsoletos, sino
 e logra a través de su vivencia y de su influencia sobre nosotros, como lo in-
 ca el maestro Santiago Ramírez: "Lojos de preguntarnos cómo someter a la
 filosofía, de preguntarnos qué hacer con la filosofía, habría que preguntar-
 os, con Heidegger, que ha hecho la filosofía con nosotros. El pequeño demo-
 no de Sócrates no le ordenaba, "hacer algo" con la filosofía: Le ordenaba
 pasar su vida en la filosofía." ¹⁵

Este carácter práctico y vivencial de la educación filosófica que
 implica la acción de filosofar en su didáctica, requiere necesariamente de
 la aplicación de una metodología que dada la naturaleza de la Filosofía, sig-
 e que ser constantemente renovable y enriquecible con nuevos elementos y
 propuestas para no caer en un dogmatismo pedagógico y ser siempre crítica y
 abierta al cambio. Una metodología crítica para la enseñanza del filosofar
 tiene que partir siempre de ciertos parámetros generales que son propios o
 exclusivos de la Filosofía. Una didáctica de la Filosofía debe partir y de-
 arrollarse dentro de ella misma o, lo que es igual, la Filosofía debe der-
 ar de sí misma su propio método de enseñanza.

Filosofar o enseñar a filosofar es equivalente a transmitir y com-
 artir un método de conocimiento, cuyas características serían: ser crítico,
 constructivo, reflexivo, racional, concientizador, desenajenante, analítico,
 sublativo, etc., en suma, un método didáctico filosófico, "... esto es, no
 la entrega de un saber definitivo e inerte, sino el poner al servicio de o-
 tros hombres (los estudiantes en este caso) ciertos recursos, ciertos medios
 de expresión, ciertas técnicas conducentes a aclarar, a dar precisión a nues-
 tra experiencia vivida, a la comprensión de nuestras relaciones con los hom-
 bres, con el mundo." ¹⁶

Parámetros generales para la construcción de un método didáctico del filosofar.

Los parámetros generales de los cuales puede basarse el método didáctico para la enseñanza del filosofar, que propongo y he intentado practicar con alumnos, son fundamentalmente los siguientes:

La problematización como primer elemento de este método didáctico de la Filosofía, consiste en el constante cuestionamiento por lo real por parte de quien filosofa, ya sea el docente o el estudiante, ya que su interés natural por el saber y su capacidad de asombro, lo obligan necesariamente a interrogarse o a plantearse preguntas de profundidad sobre la realidad que lo rodea y de la que forma parte.

El asombro y el interés por conocer lo real y entenderlo, son requisitos indispensables para llevar a cabo la problematización filosófica, porque no dejan al sujeto a plantearse preguntas de trascendencia y significatividad, es decir, interrogantes que rebasen los cuestionamientos de la cotidianidad humana que buscan un sentido a su existencia, tal y es o lo hicieron los primeros filósofos griegos cuando se planteaban las primeras interrogantes ontológicas acerca del origen de todas las cosas, con las cuales surgió la filosofía. Desde esa época hasta nuestros días, los filósofos no han dejado de partir del planteamiento de problemas para iniciar la construcción de sus sistemas y teorías.

Estos problemas o preguntas filosóficas no sólo recaen en el ámbito de lo ontológico, sino también en el: cosmológico, metafísico, gnoseológico, lógico, epistemológico, ético, estético, axiológico, etc. Recordemos por un momento lo que nos dice el maestro Nicol: "Los oficiales de la filosofía revelan que el hombre es el único ser que interroga. Como cuanto lo rodea suscita preguntas. (...) La filosofía crea el oficio de preguntar. (...) Sócrates es el maestro en el oficio de preguntar. (...) ... el filósofo interroga por oficio." ¹⁷

La problematización siempre ha sido y será el punto de partida del filosofar y por ende de su enseñanza. La didáctica de la Filosofía debe partir de

la para lograr sus objetivos económicos y sociales. Por ello: "La alternativa (para la educación filosófica) viene que sea la de articular los problemas de producción en torno a problemas, recordando que es la reflexión racional sobre un tema, o el tratamiento serio de algunos de los clásicos, es lo que a esa altura sí puede el estudiante pueda entender tanto las preguntas filosóficas, como sus propias preguntas, apropiándose y beneficiándose así de la tradición." 18

Desde luego que hay de problemas y problemas, por lo que el problema filosófico debe ser planteado con trascendencia, es decir que su planteamiento rebasa los problemas de la cotidianidad con un sentido crítico y con conciencia, para que realmente tenga impacto y significación en el ejercicio del todo educativo del filosofar que estoy proponiendo en mi informe.

Argumentación como segundo momento de la didáctica del filósofo, es consecuencia lógica del ejercicio de la proletarianización, porque una vez se plantea un problema filosófico, es necesario que el alumno busque las soluciones o respuestas que le puedan resolver tener una cierta libertad dentro del marco de una tendencia o corriente de pensamiento, ya que de otro modo sabemos que en filosofía no existen las respuestas o soluciones definitivas o acabadas, precisamente porque lo que se busca es no dar por terminado el problema, sino que la argumentación del mismo continúe siempre y se enriquezca cada vez más.

Lo cierto es que, "Sin argumentación no tiene su filosofía sino circunscritas, ideas, intuiciones; la actividad filosófica, o la medida en que presupone ciertas habilidades entre las que ocupa el lugar natural la argumentación, es una actividad profesional, con un entrenamiento y entrega constantes." 19 La importancia de la argumentación en filosofía y sobre todo en la enseñanza, radica en que constituye la base sobre la cual se funda la práctica filosófica, porque pone en juego la práctica de habilidades intelectuales, técnicas

gicas y cognitivas, propias del filósofo y del aspirante a filosofar, como: la reflexión, el análisis, la crítica, la introspección, la demostración, la metacognición, etc. La argumentación es la cristalización del proceso del filosofar, la cual aunque toma diversas formas y modalidades según cada filósofo, es al mismo tiempo el común denominador de todos ellos.

"El argumento nos permite crear lazos entre formas ajenas del pensamiento, porque nos permite identificar lo que otros dicen, lo que quieren decir, las preocupaciones que los aquejan y las maneras de satisfacer esas preocupaciones. El estudiante o el aficionado muchas veces exige verdades filosóficas sustantivas, pero hay que enseñarles antes la habilidad para acercarse a esas verdades sustantivas y, en suma, a resolver sus problemas de manera adecuada (mediante el uso correcto de la argumentación filosófica)." ²⁰

Seguramente por estas y otras razones, la maestra Laura Benítez ha puesto énfasis en la importancia del papel de la argumentación dentro de la actividad docente, cuando dice: "Aprender a argumentar o a investigar no son documentos superfluos para quien pretende ser un docente en filosofía. Ser sabemos que estas tareas son constitutivas del quehacer filosófico de cualquier nivel. Un docente en filosofía debe ser capaz de orientar las posibilidades reflexivas y de investigación de sus alumnos aún cuando no se dedice a la lógica o sea, en primer término un investigador. Aún más, la transmisión del conocimiento filosófico depende en buena medida de las posibilidades argumentativas y de investigación del docente." ²¹

En conclusión puedo decir que la Filosofía como método de su propia enseñanza, que es enseñanza del filosofar, sólo cobra sentido en su praxis, esto es en su aplicabilidad práctica y en su repercusión dinámica y concreta, dentro y fuera del aula, tanto para el docente como para el estudiante, porque ambos coexisten en la acción de filosofar. Entonces ambos al hacer dicha acción, investigan, argumentan, problematizan, reflexionan, cuestionan, dudan, se asombran, piensan, meditan, analizan, cuestionan, etc., se-

de su realidad natural, social, política, económica, ética, histórica, cultural, artística, etc., para encontrarle un sentido significativo a su propia existencia y a su coexistencia con los demás y asumir el papel particular que le corresponde en la transformación de esa realidad.

Mucho se ha cuestionado y criticado el "por qué" y el "para qué" de enseñanza de la filosofía, pero considero que el fin último de la filosofía y de su acción en el filosofar lo alcanza cuando el individuo desajena la conciencia del que filosofa en busca de la comprensión de su entorno y de sí mismo. Y en busca también, de propuestas alternativas que contribuyan a transformar y a dar solución a los grandes problemas que aquejan al hombre actual en todos los ámbitos de su vida.

Dadas las condiciones de deshumanización, reificación, violencia, pérdida de poder, desempleo, hambruna, pobreza extrema, devastación ecológica, destrucción humana, y los grandes contrastes: económicos, sociales, políticos, étnicos y raciales, etc. en que se encuentra la vida de los seres humanos, se vuelven necesarios los fines educativos y prácticos del método del filosofar, para que los individuos que sean educados con este método, puedan tener la posibilidad de despertar a una nueva conciencia ética valorativa que les conduzca, en la medida de sus posibilidades y en el grado donde se presenten, a emprender acciones concretas y reales que contribuyan a la supervivencia y dignificación de los seres humanos y de los demás en los que coexisten, reivindicando sus valores y diluyendo su irracionalidad de violencia y de poder.

Esta es en suma, la pretensión, tal vez muy ambiciosa, del método de enseñanza filosófica que he intentado aplicar con mis alumnos en los años de experiencia docente, y que en muchas ocasiones me ha dado muy buenos resultados y enormes satisfacciones.

propuestas didácticas para el filosofar de los filósofos clásicos

Para plantear estas propuestas didácticas para la enseñanza del filósofo habré de estar de acuerdo con Granelo cuando dice: "Es preciso destruir el juicio, muy extendido, de que la filosofía es algo sumamente difícil por grado de una actividad propia de una determinada categoría socializada de los o caracterizados filósofos profesionales. Y, en primer lugar, se necesita que todos los nombres son "filósofos", ..." 22, en el sentido de que ser humano por naturaleza puede "filosofar", es decir buscar: razonar, reflexionar, pensar, cuestionar, argumentar, analizar, criticar, dudar, meditar, reflexionarse, etc., sobre sí mismo y sobre su entorno natural y social.

En este sentido puedo afirmar que la acción de filosofar es una capacidad intrínseca a cada ser humano, pero que en la mayoría de los casos no se actualiza, aunque no deja de estar en germen en las conciencias de las personas. Por esta razón uno de los objetivos educativos de los filósofos-docentes, es contribuir pedagógicamente al despertar de esta potencialidad filosófica de los estudiantes y el de acelerar el desarrollo de sus habilidades filosóficas, para que no se conviertan necesariamente en el futuro, en filósofos profesionales de oficio (como diría Nicol), pero sí en aficionados a la filosofía.

El objetivo regular de estas propuestas didácticas es principalmente desarrollar la potencialidad filosófica natural que los estudiantes adolescentes tienen por medio de la aplicación de estrategias surgidas del mismo que se busca en el aula. La potencialidad filosófica de un estudiante que ingresa al bachillerato, está alimentada en primera instancia (como argumentaría Granelo), de la filosofía o sabiduría popular que ha recibido desde su niñez en el seno familiar y su comunidad. Esa sabiduría o filosofía popular contiene elementos religio-dogmáticos, pseudocientíficos, de sentido común, etc., que si bien es cierto, en su objetividad, bien pueden aprovecharse para inducir el filosofar en el estudiante y conformar en él una forma inicial de filosofar que sea más sistemática y documentada.

Para poder lograr esto se necesita aplicar estrategias didácticas adecuadas, no sólo tomadas de la misma experiencia filosófica occidente, sino tomadas de la práctica filosófica que los grandes maestros de la Filosofía nos han heredado a lo largo de la historia, tales como:

- la aguda observación analítica que tuvieron los filósofos presocráticos para comenzar a descifrar el orden y la armonía de la naturaleza en Anaxágoras.
- la Mayéutica socrática como método para interrogar la intelectualidad del alumno y derivar conceptos generales a partir de respuestas individuales, recordando previamente nuestra ignorancia y nuestros límites cognoscitivos y, por tanto, atándonos de la infinitud del conocimiento.
- el diálogo platónico para discutir argumentadamente y pasar así del plano de las doxas al plano de la filosofía.
- la lógica formal deductiva de Aristóteles como base inicial de la argumentación filosófica.
- la metodología del escepticismo racionalista de Descartes para poder llegar a las evidencias o verdades claras y distintas.
- la percepción sensorial de los empiristas, para captar las cualidades esenciales de los objetos de estudio y las causas que los generen.
- el análisis crítico y trascendente que hace Kant sobre el proceso del conocimiento y sobre los juicios del lenguaje científico.
- la dialéctica hegeliana para comprender metafísicamente el movimiento y el devenir racional de lo real, como espíritu.
- la interpretación materialista de Marx sobre el proceso real de la historia y la sociedad, para desmistificarlas y denunciar los mecanismos de control y dominación del hombre por el hombre, etc., etc.

Estas y otras más estrategias didácticas que los filósofos clásicos nos han legado son completamente retomables en la construcción de un método didáctico para impulsar en los estudiantes la práctica o el ejercicio del filosofar, cuando este método cree sus esfuerzos más valiosos y pertinentes para lograr

meta, o integrando elementos cuestionados surgidos de su propia práctica ac-

Este método (sea con vigencia, o sea, sea logro), es decir, se
ser considerado como un momento didáctico inflexible e inflexible para la
anza del filósofo. Intra omnia, se le debe o recibir como un momento
de o sólido que se debe adaptar a las características particulares del
te; a las del grupo de estudiantes a los que se dirige, y a la temática
a va a exponer y a discutir, etc., por lo que se le debe ver como
todo modificable y abierto al cambio, oración; agregado que sea por tanto
ble, por lo que se verá como un método profesional.

ENCINAS BIBLIOGRÁFICAS.

ossi, Eduardo. Enseñar filosofía y aprender a filosofar, ponencia en la primera reunión de Sofía. Guadalajara México. Nov. 1985 P. 206

t. Crítica de la Razón Pura. "El destino trascendental del Método", capítulo dentro de "Arquitectónica de la Razón Pura". México 1977, Porrúa. P. 369

Merón, Fernando. Sobre la enseñanza de la filosofía (ponencia) México 1981, ponencia Núm. 7, año "II", Anuario de Filosofía. F.C.F. P. 174

Bl, Eduardo. Del oficio. Boletín No. 1 Sep-Oct. 1984. UNAM, FF y L. P.3*

Bl. Ibid. P. 28

Merón. Ibid. P. 127

atez, Laura. El problema de las materias propedéuticas en la enseñanza actual de la filosofía. Ponencia en la primera reunión de Sofía. Guadalajara México, Nov. 1985 P. 228

chavez Vázquez, Aníbal. "Por qué y para qué enseñar Filosofía" en Dialéctica. P. año IV, Núm. 7, Dic. 1979. P. 184

Merón. Ibid. P. 161

ossi. Ibid. P. 207

Merón. Ibid. P. 131

lencia, José Ignacio. Sentido y destino de la enseñanza de la filosofía. Ponencia en el Congreso Nacional de Filosofía. Guanajuato México. Dic. 1984 P. 13 - 14

Gracia, Jorge. Problemas de la enseñanza de la filosofía en Iberoamérica. Ponencia en la primera reunión de Sofía. Guadalajara México. Nov. 1985 P. 220

chavez Vázquez. Op. Cit: P. 199

irez, Santiago. "El problema de la enseñanza de la filosofía" en Revista del Colegio de Bachilleres. México. Oct.- Dic. 1982 P. 12

Merón. Ibid. P. 120

Bl. Ibid. P. 3*

Ruiz, Carlos. Propuestas para mejorar la enseñanza de la filosofía en Ibero-América. Ponencia en la primera reunión de Sofía. Guadalajara, México. Nov. 1985 pp. 215 - 216

Ruiz, Carlos. La enseñanza de la filosofía en Ibero-América. Ponencia en la primera reunión de Sofía. Guadalajara, México. Nov. 1985 P. 211

Ruiz, Carlos. Ibid. P. 212

Ruiz, Carlos. Ibid. pp. 229 - 230

Ruiz, Carlos. La formación de los intelectuales. México 1967. Cuzalbo. Colección 70. P. 61

TULO III LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN EL COLEGIO DE BACHILLERES.
(Propuestas didácticas generales)

Para poder analizar y criticar la enseñanza de la Filosofía en el Co-
legio de Bachilleres -institución en la que he trabajado desde hace 15 años a la
- es necesario partir de la comprensión y análisis de su concepción pedagó-
gica plasmada en su modelo educativo alternativo para el nivel Medio Superior, ya
ahí se encuentra descrita su Filosofía de la educación, la cual se presenta
la directriz del proceso de enseñanza-aprendizaje que rige a todas las asig-
naturas que integran su plan de estudios, incluyendo desde luego las asignaturas
filosóficas.

La concepción pedagógica y el modelo educativo del Colegio de Bachilleres están fundamentados en la teoría psico-pedagógica constructivista o cons-
truktivismo, que tiene sus primeros antecedentes filosóficos en Kant, pero que
posteriormente es continuada y desarrollada por autores como: Piaget, Ausubel,
Bruner, Vigotsky, etc. Esta teoría concibe en términos generales, que el binomio
enseñanza-aprendizaje es o tiene que ser un proceso dialéctico en el que tanto
el sujeto que "enseña" como el sujeto que "aprende", desempeñan una función ac-
tiva y dinámica en la construcción del conocimiento del objeto. Los sujetos que
participan en el proceso (estudiante y docente), construyen compartidamente el
conocimiento del objeto a partir de su interacción cognoscitiva y de su influen-
cia social recíproca; aunque uno de los dos participantes funcione o haga las
funciones de ascensor del otro, más que como su maestro en el sentido literal.

Esta propuesta rompe completamente con el esquema tradicional educa-
tivo en el que el "maestro" que "sí sabe" le enseña y le dicta una cátedra al
alumno que "no sabe" y que tiene que tomar apuntes para memorizarlos, aunque no
comprenda del todo, para pasar sus exámenes y el curso. La educación filosó-
fica en el Colegio de Bachilleres pretende contribuir al rompimiento de estos es-
quemas obsoletos y conductistas en la educación y formación de sus estudiantes.

Para entender esto último es necesario advertir que existe una gran

atibilidad entre la impartición de las asignaturas filosóficas en el Colegio (educación filosófica) y su concepción pedagógica plasmada en su modelo educativo como su concepción filosófica sobre la nueva alternativa en la educación Media Superior. En este modelo educativo se plantean elementos teóricos e instrumentales que facilitan una educación filosófica real para los estudiantes hacer viable la "enseñanza del método del filosofar" para ellos, tal y como es entendido en este informe los verbos "enseñar" y "filosofar".

Demostremos este argumento señalando y analizando algunas partes del modelo educativo del C.B. tomadas de un documento publicado por el mismo colegio en Enero de 1992, titulado: "La concepción pedagógica del Colegio de Milleres." Podemos iniciar con los objetivos generales del colegio, de los cuales sólo transcribiré los tres primeros, ya que el último se refiere a la certificación técnica terminal que reciben los alumnos para ingresar al campo laboral en el caso de no querer continuar con sus estudios profesionales, razón por la que no encaja en nuestro propósito.

OBJETIVOS GENERALES DEL C.B.

- " a) Desarrollar la capacidad intelectual del alumno, mediante la obtención y aplicación de conocimientos.

El estudiante podrá desarrollar su capacidad intelectual en el ejercicio y la aplicación permanente de las habilidades lógicas y metodológicas necesarias, tanto para la búsqueda activa y crítica de la información, como para la apropiación constructiva de contenidos básicos de diversas disciplinas que le darán posibilidades de acceder a niveles superiores en los diversos campos del conocimiento. Asimismo, integrará estos contenidos en el análisis y comprensión de problemáticas contemporáneas que lo afectan como sujeto social y como miembro de una comunidad determinada, en la búsqueda de posibles soluciones que favorezcan el desarrollo y

la transformación de su medio natural y social.

b) Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.

De este objetivo se desprende una perspectiva sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde profesor y estudiantes son corresponsables de dicho proceso, lo que implica compartir la interacción educativa (sic) y establecer una relación basada en la cooperación y la comunicación, en donde el profesor orienta y promueve la actividad en la construcción del conocimiento, considerando la participación de los estudiantes.

c) Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.

(...) el proceso de enseñanza-aprendizaje debe efectuarse en un ambiente de libertad y respeto mutuo, que abra espacio para que la formación se dé como un ejercicio permanente de reflexión en los diversos campos del conocimiento, en un contexto de comprensión de la realidad como un todo complejo y multideterminado que generará en los estudiantes la necesidad de conocer y de participar en la solución de algunos de los problemas de su medio."

Como se puede apreciar, estos objetivos generales del Colegio de Bacheleres muestran teóricamente una gran posibilidad de que se desarrolle en los estudiantes la acción de "filosofar" como una acción constructiva del conocimiento, toda vez que estos objetivos generales proponen los fundamentos teóricos de educación crítica, científica, participativa y constructiva, y que además por la directriz pedagógica de todos los programas de estudio de las diferentes naturas de su plan de estudio, que los profesores de las distintas áreas dis-

anarias pondrán en práctica.

En particular, en los programas de las asignaturas filosóficas del ciclo de Bachilleres se muestra claramente, en sus objetivos específicos (los que analizaré en el siguiente capítulo), la contribución al cumplimiento de los objetivos generales de la institución, que de alguna manera impulsan en sus contenidos las bases de la educación filosófica en el bachillerato.

Por otro lado, los objetivos generales del C.B. se ven reforzados en el impulso a la educación científica y filosófica (objetiva y reflexiva respectivamente), por la concepción del perfil del egresado que la institución pretende alcanzar. De acuerdo con esta concepción, el egresado debe alcanzar las siguientes habilidades académicas al término de su bachillerato:

- Contar con los contenidos temáticos definidos como antecedentes de la formación universitaria en general y de la profesión en la que se vaya a formar en lo particular.
- Poseer las habilidades propias del razonamiento lógico: la capacidad de análisis, de síntesis, de contrastación y de aplicación del conocimiento, que le permitirá interactuar con objetos o situaciones problemáticas, para explicarlos y buscar alternativas de solución.
- Manejar la metodología científica y los lenguajes español y matemático, lo que le permitirá vincular inducción y deducción en la explicación de las relaciones existentes entre los hechos que observa y en los que participa.
- Conjuguar sus habilidades lógicas y metodológicas tanto en la investigación como en la organización y aplicación de conceptos y reglas aprendidos previamente, en la solución de problemas y en la construcción de conocimientos más complejos.
- Contar con las capacidades de abstracción y simbolización,

necesarias para la formalización de problemas de la realidad y para el desarrollo del razonamiento.

- Tener hábitos y estrategias que le permitan sostener un ritmo fluido de lectura y con un alto nivel de comprensión.
- Poseer habilidades para la correcta expresión en forma oral y escrita.
- Aplicar sus habilidades motoras en el aprendizaje de procedimientos para el manejo de instrumental científico y técnico.
- Tener una actitud de investigación que lo impulse a la búsqueda constante de información y a la crítica de los contenidos propios del medio con el cual interactúa.
- Poseer una actitud de compromiso y participación en la solución de algunas de las necesidades de la sociedad.
- Tomar una decisión vocacional fundamentada en una reflexión crítica sobre sus gustos, inquietudes y deseos personales, en sus posibilidades reales de ingreso y permanencia en instituciones de educación superior -considerando sus capacidades y habilidades- y en las posibilidades de desarrollo en el ejercicio profesional, dadas por las condiciones socioeconómicas del país." 2

Estas características que teóricamente debe reunir el egresado del C.B.

son determinadas directamente por la puesta en práctica de sus objetivos generales pero sobre todo de los objetivos programáticos de cada una de las asignaturas de su plan de estudios en sus diferentes semestres, de tal manera que depende mucho de los docentes el que se logren. Entonces tengo que confesar que en mi caso particular, mi trabajo y mi esfuerzo como tal, los he tratado de encajar hacia dichos fines, sobre todo porque considero que éstos son bastante compatibles con el objetivo de la educación filosófica que vengo proponiendo en este informe académico.

para el nivel bachillerato, como la enseñanza de un método para filosofar.

Cuando digo este último me refiero a que la mayoría de las habilidades académicas propuestas para el perfil del egresado en el modelo educativo C.B. coinciden con algunas de las acciones involucradas en la acción de enseñar para el estudiante de bachillerato, tales como: el desarrollo de su capacidad reflexiva, crítica, de análisis, de síntesis, de aseguración, de simbolización, de razonamiento lógico, de contrastación, de problematización, de investigación, de aplicación, metodológica, etc.

Ahora transcribiré una buena parte de la concepción de la enseñanza-aprendizaje de acuerdo con el documento que vengo citando del modelo educativo del Colegio de Bachilleres, para analizarle posteriormente en cuanto a su aplicabilidad y aplicación en la educación filosófica de los estudiantes.

Según el documento, el aprendizaje es considerado como:

"... una de las múltiples dimensiones que constituyen el proceso denominado cognición (...), como la experiencia psíquica del individuo consciente del mundo, misma que abarca las esferas social y biológica vivenciadas tanto racional como afectivamente, y en cuya vivencia intervienen -además del aprendizaje- procesos de adquisición, organización y la imaginación que en conjunto se denominan procesos cognitivos.

El aprendizaje, como proceso de generación de cambios con relativa permanencia, está vinculado con otros cambios de mayor duración que constituyen el proceso denominado desarrollo, el cual es producto de la interrelación entre varios factores incluido el ambiente. Esta vinculación llama la atención al hecho de que el aprendizaje es diferenciado según el desarrollo de cada sujeto por una parte y, por otra al hecho de que al hablar de aprendizaje estamos implicando la formación de la inteligencia del sujeto y no la in-

trucción o el aprendizaje-enseñanza de conocimientos específicos exclusivamente. Por ello situamos al aprendizaje en el proceso de desarrollo cognitivo del sujeto, siendo éste un proceso constructivo e interactivo.

... el aprendizaje se dá como un producto de la interacción de un sujeto con objetos de conocimiento nuevos, estos objetos no se reducen a lo material. Incluyen propiedades tanto físicas como sociales y culturales. Asimismo, el sujeto -dado su desarrollo- cuenta con una organización de esquemas de asimilación; estos esquemas implican estructuras conoscitivas, es decir sistemas de transformaciones que poseen leyes que tienen tres aspectos: de totalidad, de transformación, y de equilibrio o autorregulación.

ahora bien, en los diferentes niveles del desarrollo se presenta un proceso que garantiza en buena medida la construcción del conocimiento, es la asimilación y acomodación. Los esquemas de asimilación se originan en la acción, entendida ésta no sólo como la acción evidente, física, sino también las acciones internalizadas por el sujeto e incluso las interacciones sociales. La acción, la interacción sujeto-objeto de conocimiento provoca transformaciones en actos; desequilibrios en la estructura cognoscitiva del sujeto ante lo cual surge la búsqueda de una nueva equilibración que se alcanza al acomodar la estructura cognoscitiva a las características del objeto.

En lo anterior observamos ya el sentido constructivo del proceso cognitivo: se buscan reestructuraciones, reestructuraciones, reorganizaciones de los esquemas cognitivos del sujeto. El establecimiento de este nuevo estado puede ser

nificar el acceso del sujeto a una etapa superior de su desarrollo intelectual en función del grado de novedad del objeto de conocimiento y de la asimilación que se haga del mismo. Los aspectos de totalidad, transformación y autorregulación se enlazan para permitir que se dé el proceso de aprendizaje como un continuo funcional pero con discontinuidades en lo estructural, ya que los esquemas tienen un carácter de movilidad (transformación), dentro de cierta identidad y conservación constituida por la autorregulación; es decir, en la interacción sujeto-objeto se presentan desequilibrios, reequilibrios y nuevos desequilibrios.

Si se observara este proceso en una gráfica de espiral, parecería que nos encontramos en algunos momentos con aparentes retrocesos e incluso "sin" aprendizaje. No obstante, una nueva reorganización de los esquemas cognitivos nos muestra que las estructuras son relativamente estables dentro de ciertos aspectos y durante cierto tiempo hasta que nuevas "crisis" cognoscitivas generan desequilibrios y reequilibrios o reestructuraciones. Así, sujeto y objeto mantienen una relación dialéctica en la que el pensamiento y el conocimiento se dan como un proceso de reestructuraciones sucesivas, el sujeto que conoce es un sujeto en desarrollo y el conocimiento es una construcción progresiva y gradual, por tanto nunca acaba da. (...)

El concepto de enseñanza remite a dos ámbitos: el de los métodos educativos y el de las intenciones emanadas de la filosofía educativa que subyace al sistema social. Métodos e intenciones se conjuntan en la idea de renovar el aprendizaje de ciertos contenidos, por lo que enseñar y aprender cons-

stituyen un dominio inseparable en cualquier experiencia educativa.

Concebido el aprendizaje como inserción en el proceso de construcción del conocimiento, la enseñanza no puede plantearse como un proceso de instrucción en donde se expone al sujeto conocimientos "dados", sino que necesariamente debe incluir el manejo de métodos, como el camino para alcanzar el aprendizaje y, con éste, los objetivos asignados a la educación.

Los métodos empleados en la enseñanza, elaborados por la pedagogía, deben considerar las condiciones psicológicas y sociales de los estudiantes por una parte y, por otra, la lógica interna que rige a los contenidos científicos que conforman una disciplina. Así, en los métodos pedagógicos confluyen dos aspectos: el individuo y sus condicionantes, y el sujeto en su dimensión epistemológica.

En particular, la concepción que aquí se plantea refleja un esquema simplificado del quehacer científico, del que recoge cuatro pasos fundamentales: a) problematización, b) búsqueda de alternativas de solución, identificación y relacionando variables, c) ejercitación de los métodos y d) establecimiento de conclusiones (conceptualización, generalización y aplicación).

En este sentido, la enseñanza no necesariamente implica exposición de temas, sino que también incluye la selección y el planteamiento de situaciones problemáticas, la promoción de la crítica y la duda sistemáticas, la búsqueda de soluciones y la ejercitación de los métodos;

la ascensión y la retroalimentación en la obtención de resultados, en su generalización y en su aplicación; y finalmente, la coordinación de esfuerzos en lo individual y grupal. Así los métodos se constituyen como un medio para la producción de conocimientos —y no en un fin en ellos mismos— que debe articularse con el método natural de aprender del estudiante y ser planteado de manera acorde a su nivel. (...)

Como se ha mencionado, enseñanza y aprendizaje forman un binomio indisoluble que se expresa en el concepto de enseñanza-aprendizaje. Si se entiende a la enseñanza como la promotora, directora y productora del aprendizaje, y a éste como efecto de aquella, el profesor debe considerar que su enseñanza se dirige a sujetos con características específicas. Los alumnos, como individuos y como grupo, no son "una hoja en blanco" sobre la que deberán escribirse automáticamente los contenidos que el profesor plantea, ellos tienen un bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que son condición y fundamento del aprendizaje —aunque también puede ser su obstáculo— por lo que el profesor debe conocerlos y tomarlos en cuenta en la planeación de su labor.

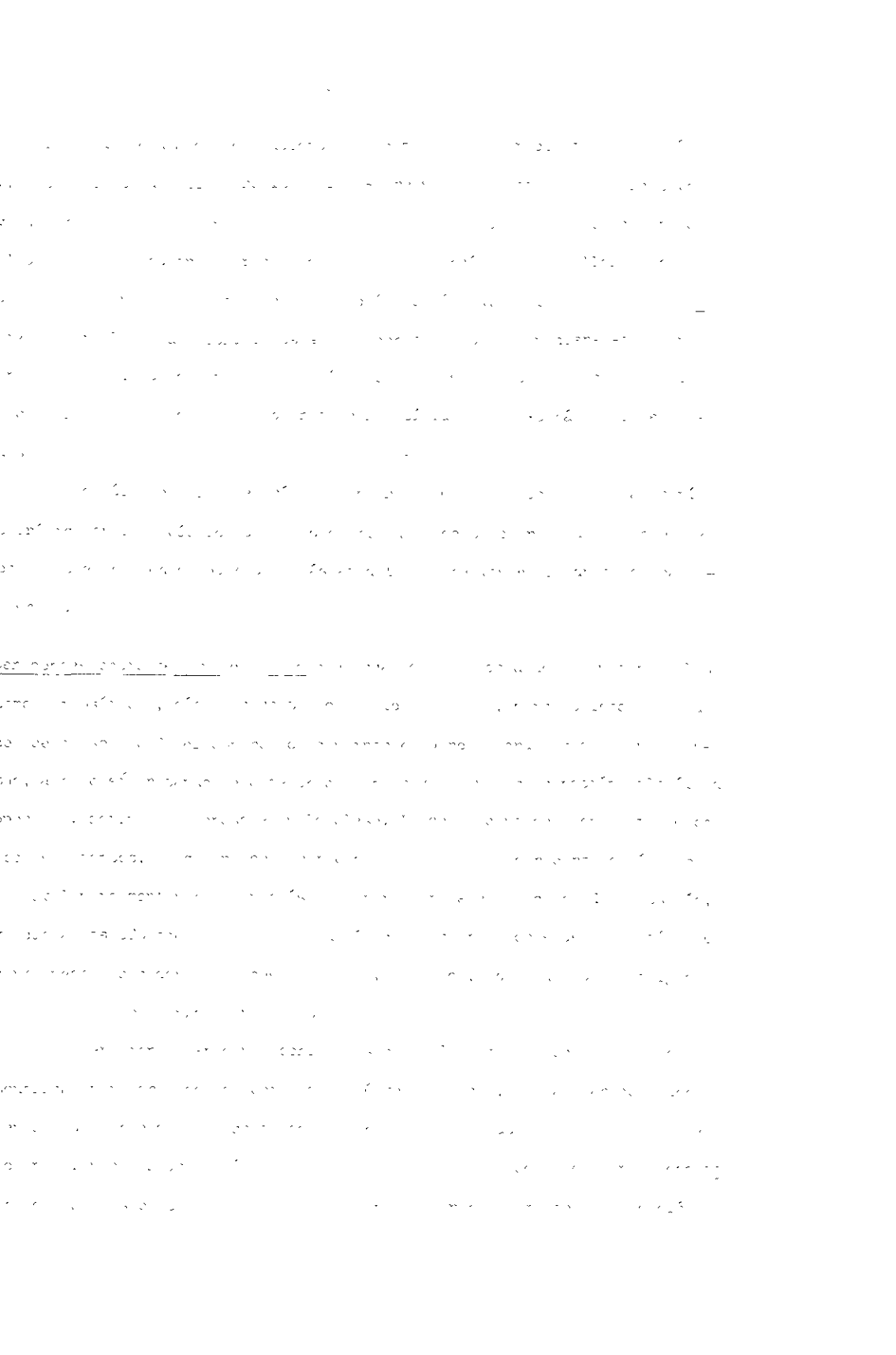
Esto da sentido al planteamiento de la dicada enseñanza-aprendizaje, entendida como un proceso en el que ambos términos interactúan y se resignifican mutuamente. No se trata sólo de que hay que enseñar para que un sujeto aprenda ni de que éste aprenda si y solo si el otro le enseña. La enseñanza se funda en el aprendizaje previo y se "encarna" con él —sea o no consciente o no para el que enseña— resignificándose y obteniendo un producto cualitativamente distinto a la

edición de lo nuevo a lo previo; el aprendizaje consistiría en la enseñanza en tanto que no "adquiriera" lo enseñado en su totalidad, sino que lo hace de un significado único determinado por las características individuales e irreplicables del sujeto que aprende. ³

Después de haber transcrito una buena parte del documento de la concepción pedagógica del modelo educativo del C.B. sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiera haber parecido tedioso e innecesario haberlo hecho, por lo sustantivo y técnico del documento en su terminología pedagógica, basada en buena medida de Piaget, pero la intención real de haber hecho esto fué respetar fielmente la versión integral de esta concepción, para darnos cuenta de su posición constructivista y de cómo ésta facilitaría la educación filosófica para los estudiantes del Colegio de Bachilleres, a través de su puesta en práctica en la enseñanza de las asignaturas filosóficas del plan de estudios del C.B., ya que como se pudo observar, en esta concepción pedagógica existen muchos aspectos teóricos coincidentes y compatibles con el quehacer filosófico en el aula.

Cabe advertir que, recíprocamente, la educación filosófica en el bachillerato contribuiría notablemente al logro de los objetivos generales del plan de estudios del C.B. y por supuesto, al logro de los perfiles educativos.

Existen muchos aspectos rescatables y retomables de esta concepción pedagógica constructivista para lograr la enseñanza del método del filosofar en el Colegio de Bachilleres, tales como: la responsabilidad académica que comparte el maestro y el alumno dentro del proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje; el ambiente de libertad y respeto mutuo; la crítica y la autocrítica que permiten realizar constantemente; la construcción propia del conocimiento a partir de sus estructuras mentales, habilidades y conocimientos previos en el momento del aprendizaje social; el rompimiento con la idea obsoleta de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser mecánico, dictatorial, receptivo y memorístico,



trucción o el aprendizaje-enseñanza de conocimientos específicos exclusivamente. Por ello situamos al aprendizaje en el proceso de desarrollo cognitivo del sujeto, siendo éste un proceso constructivo e interactivo.

... el aprendizaje se dá como un producto de la interacción de un sujeto con objetos de conocimiento nuevos; estos objetos no se reducen a lo material, incluyen propiedades tanto físicas como sociales y culturales. Asimismo, el sujeto -dado su desarrollo- cuenta con una organización de esquemas de asimilación; estos esquemas implican estructuras cognoscitivas, es decir sistemas de transformaciones que poseen leyes que tienen tres aspectos: de totalidad, de transformación y de equilibrio o autorregulación.

Ahora bien, en los diferentes niveles del desarrollo se presenta un proceso que garantiza en buena medida la construcción del conocimiento, es la asimilación y acomodación. Los esquemas de asimilación se originan en la acción, entendida ésta no sólo como la acción evidente, física, sino también las acciones internalizadas por el sujeto e incluso las interacciones sociales. La acción, la interacción sujeto-objeto de conocimiento provoca transformaciones en ambos; desequilibrios en la estructura cognoscitiva del sujeto ante lo cual surge la búsqueda de una nueva equilibración que se alcanza al acomodar la estructura cognoscitiva a las características del objeto.

En lo anterior observamos ya el sentido constructivo del proceso cognitivo; se buscan reestructuraciones, reestructuraciones, reorganizaciones de los esquemas cognitivos del sujeto. El establecimiento de este nuevo estado puede sig

tituyen un binomio inseparable en cualquier experiencia educativa.

Concebido el aprendizaje como inserto en el proceso de construcción del conocimiento, la enseñanza no puede plantearse como un proceso de instrucción en donde se exhibe al sujeto conocimientos "dados" sino que necesariamente debe aludir al manejo de métodos, como el camino para alcanzar el aprendizaje y, con éste, los objetivos asignados a la educación.

Los métodos empleados en la enseñanza, elaborados por la pedagogía, deben considerar las condiciones psicológicas y sociales de los individuos por una parte y, por otra la lógica interna que rige a los contenidos científicos que conforman una disciplina. Así, en los métodos pedagógicos confluyen dos aspectos: el individuo y sus condicionantes, y el objeto en su dimensión epistemológica.

En particular, la concepción que aquí se plantea refleja un esquema simplificado del quehacer científico, del que recoge cuatro pasos fundamentales: a) problematización, b) búsqueda de alternativas de solución, identificando y relacionando variables, c) ejercitación de los métodos y d) establecimiento de conclusiones (conceptualización), generalización y aplicación.

En este sentido, la enseñanza no necesariamente implica exposición de temas, sino que también incluye la selección y el planteamiento de situaciones problemáticas; la promoción de la crítica y la duda sistemática; la guía en la búsqueda de soluciones y en la ejercitación de los métodos;

la asesoría y la retroalimentación en la obtención de resultados, en su generalización y en su aplicación; y finalmente, la coordinación de esfuerzos en lo individual y grupal. Así, los métodos se constituyen como un medio para la producción de conocimientos -y no en un fin en ellos mismos- que debe articularse con el método natural de aprender del estudiante y ser planteado de manera acorde a su nivel. (...)

Como se ha mencionado, enseñanza y aprendizaje forman un binomio indisoluble que se expresa en el concepto de enseñanza-aprendizaje. Si se entiende a la enseñanza como la promotora, directora y productora del aprendizaje, y a éste como efecto de aquella, el profesor debe considerar que su enseñanza se dirige a sujetos con características especiales. Los alumnos, como individuos y como grupo, no son "una hoja en blanco" sobre la que deberán escribirse automáticamente los contenidos que el profesor plantea, ellos tienen un bagaje de conocimientos, habilidades y actitudes que son condición y fundamento del aprendizaje -aunque también puede ser su obstáculo- por lo que el profesor debe conocerlos y tomarlos en cuenta en la planeación de su labor.

Esto da sentido al planteamiento de la diada enseñanza-aprendizaje, entendida como un proceso en el que ambos términos interactúan y se resignifican mutuamente. No se trata sólo de que hay que enseñar para que un sujeto aprenda, ni de que éste aprenda si y solo si el otro le enseña. La enseñanza se funda en el aprendizaje previo y se "encarza" con él -sea esto consciente o no para el que enseña- resignificán_{do}lo y obteniendo un producto cualitativamente distinto a la

adición de lo nuevo a lo previo; el aprendizaje ressignifica a la enseñanza, en tanto que no "adquiere" lo enseñado en su literalidad, sino que lo dota de un significado único determinado por las características individuales e irrepetibles del sujeto que aprende." ³

Después de haber transcrito una buena parte del documento de la concepción pedagógica del modelo educativo del C.B. sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiera haber parecido tedioso e innecesario haberlo hecho, por lo sustantivo y técnico del documento en su terminología pedagógica, tomada en buena medida de Piaget, pero la intención real de haber hecho esto fue respetar fielmente la versión integral de esta concepción, para darnos cuenta de su posición constructivista y de cómo ésta facilitaría la educación filosófica para los estudiantes del Colegio de Bachilleres, a través de su puesta en práctica en la enseñanza de las asignaturas filosóficas del plan de estudios del C.B., ya que como pude observar, en esta concepción pedagógica existen muchos aspectos teóricos coincidentes y compatibles con el quehacer filosófico en el aula.

Cabe advertir que, recíprocamente, la educación filosófica en el bachillerato contribuiría notablemente al logro de los objetivos generales del plan de estudios del C.B. y por supuesto, al logro de los perfiles educativos.

Existen muchos aspectos rescatables y retomables de esta concepción pedagógica constructivista para lograr la enseñanza del método del filosofar en el Colegio de Bachilleres, tales como: la responsabilidad académica que comparten el maestro y el alumno dentro del proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje. En un ambiente de libertad y respeto mutuo; la crítica y la autocrítica que ejercitan que realizan constantemente: la construcción misma del conocimiento a partir de sus estructuras mentales, habilidades y conocimientos previos en el marco del ámbito social: el rompimiento con la idea obsoleta de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser mecánico, dictatorial, receptivo y memorístico,

significatividad alguna ni trascendencia para nadie; la propuesta del desafío de las habilidades cognitivas de los estudiantes a través de ciertos métodos y estrategias pedagógicas planteadas previamente, pero constantemente reorganizables y adaptables a las características académicas y de personalidad de los alumnos, el partir de problematizaciones significativas y la búsqueda de soluciones prácticas y la socialización del alumno, etc. Todos estos aspectos tienen que formar parte de las estrategias de enseñanza que se aplican en el aula, por lo que es conveniente, a la formación teórica de los estudiantes del licenciato conviene complementar con actividades cognitivas y de desarrollo de habilidades y destrezas filosóficas para el desarrollo de competencias en este orden, así como el desarrollo de competencias en los objetivos de educación cívica, ética de acuerdo al modelo educativo del C.R.

Por otro lado es importante considerar que el docente de cada una de ellas prepare un perfil de sus estudiantes en función de sus objetivos generales, que también se hace en función de cada una de las áreas de conocimiento que pertenecen en sus diferentes asignaturas. Así entonces en el caso del área de Metodología y Filosofía -en la que forman parte sus cuatro asignaturas-, el C.R. en parte del documento curricular, especifica que los alumnos que cursan esa línea de estudios, logren las siguientes habilidades cognitivas filosóficas:

- la capacidad de comprender y aplicar en el aula los conceptos filosóficos de esta rama de conocimiento en el aula.
- el uso de los métodos filosóficos, dialécticos y críticos, como parte de la metodología del planteamiento de problemas o hipótesis, como parte de un proyecto de investigación.
- el análisis de los contenidos filosóficos de los discursos de índole política, social, cultural, y científica.
- la reflexión crítica y ética sobre la ciencia.