



HACIA UNA ESTÉTICA DEL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA

Maren ALONSO REYES**

marenalonso@yahoo.com.mx

Carmen ROMANO RODRÍGUEZ*

Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad del Estado de Puebla

*La filosofía pertenece a quienes se adueñan de ella.
No hacen falta diplomas, niveles, orígenes sociales,
competencias particulares ni autorizaciones
para entrar en el santuario: el deseo de filosofar
basta para justificar un acercamiento al continente...
Michel Onfray*

Al hablar de filosofía llega a nuestra mente un entramado de ideas, teorizaciones y problemáticas las cuales, no obstante su imperiosa radicalidad e importancia, continúan presentes e inconclusas. Y es que la filosofía, ha sido y es, ante todo, *amplitud e inacabamiento*. Amplitud como un interminable diálogo que diversos hombres y mujeres de muy variadas culturas, épocas, lenguas, clases sociales e historias de vida, han construido por necesidad y decidido compromiso; y al que todo ser humano que así lo desee puede arribar. Inacabamiento porque su límite es el propio hombre y sus fronteras la capacidad de asombro y la disposición a la reflexión: es decir el *llamado a filosofar*.

De aquí que, tropecemos con una historia de la humanidad que entraña una historia del filosofar cuyo producto es, *la filosofía*. El filosofar se ha rehusado a abandonarnos, o mejor, es el hombre quien no lo deja partir, porque no es tan

** Estudiante de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, marenalonso@yahoo.com.mx

* Docente Investigadora de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, romanocarmen@hotmail.com

fácil como abrir la mano y dejar escapar el globo de helio. No lo deja partir, porque no lo puede dejar partir, porque el filosofar está en el hombre como su corazón mismo, en su centro.

A pesar de esto, la aceptación de la filosofía nunca ha sido generalizada, y la práctica de su enseñanza, es realizada la mayoría de veces por reducidos grupos de personas alejados de la academia. Desde hace unas décadas, la situación de su enseñanza –y del filosofar mismo- se agrava, pues su “pertinencia”, -palabra en boga en el discurso educativo contemporáneo- se ensombrece en una sociedad, cuyas exigencias laborales y de mercado, han hecho redirigir el camino de las políticas educativas, modificando los planes y programas de estudio para orientarlos abiertamente a la habilitación para lo que hoy denominamos *trabajo productivo*, término que la filósofa alemana Hannah Arendt se encargó de aclarar rescatando el vocablo *labor*¹. Esta

¹ Hannah Arendt (1998: 98) hace hincapié en que se debe evitar el uso sinónimo de labor y trabajo. En su obra expone amplia y claramente la diferencia entre labor y trabajo; observa que todo idioma europeo, antiguo y moderno, contiene estas dos palabras no relacionadas para definir lo que creemos es la misma actividad. Arendt se refiere a la distinción que Locke hace entre manos que trabajan y cuerpo que labora, como reminiscencia de la diferencia griega entre *cheirotechnés*, artesano, y aquellos que, como los esclavos y animales domésticos, atienden con sus cuerpos a las necesidades de la vida, en griego *tó sómati ergazesthai*, trabajan con sus cuerpos. En la Grecia antigua había un desprecio por la labor, surgido de la lucha por la libertad mediante la superación de las necesidades, y del rechazo a todo esfuerzo que no dejara huella, monumento, ni gran obra digna de ser recordada. A finales del siglo V aC se comenzó a clasificar las ocupaciones según el esfuerzo requerido y Aristóteles clasificó como las más bajas aquellas en las que “el cuerpo se deteriora más”. Los griegos además de su desprecio por la labor, desconfiaban del artesano, o mejor dicho de la mentalidad del *homo faber*, desconfianza basada en la convicción de que la ocupación del cuerpo, requerida por sus necesidades, resulta abyecta. De aquí la necesidad de poseer esclavos dedicados a las ocupaciones útiles para el mantenimiento de la vida, laborar significaba estar esclavizado por la necesidad y esta servidumbre era inherente a las condiciones de la vida humana. Ser esclavo era un golpe del destino y un destino peor que la muerte, ya que llevaba consigo la metamorfosis del hombre en algo semejante al animal domesticado.

Es, según Arendt, en la época Moderna cuando la labor se equipara al rango de trabajo, y éste se exalta como fuente de todos los valores. Surge entonces la distinción entre trabajo *productivo* e *improductivo*, después trabajo *experto* e *inexperto* y posteriormente todas las actividades se pueden agrupar en trabajo *manual* o *intelectual*. Sin embargo, podemos observar que en la primera clasificación -trabajo productivo e improductivo- permanece la distinción entre labor y trabajo; y es precisamente en esta distinción en la que Adam Smith y Karl Marx basan toda la estructura de su argumentación.

Para Arendt, la labor como el trabajo producen; sólo que a diferencia de la productividad del trabajo, que añade nuevos objetos al artificio humano, la labor se orienta a su propia reproducción, dicho de otra forma la labor no produce más que vida. Mediante la opresión violenta en una sociedad de esclavos o de explotación en la sociedad capitalista, la labor de unos basta para la vida de todos.

inminente orientación de la educación hacia el ámbito *laboral*, ha traído como consecuencia la constante y significativa disminución de la presencia de la filosofía como asignatura en los mapas curriculares de la Educación Media Superior y Superior. Siendo así las cosas, y motivadas por la intención de nuestro escrito, nos preguntamos ¿Cuál es el estado que guarda la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior (EMS) mexicana?

Con el propósito de acercarnos a la comprensión de esta interrogante traemos a cuenta los trabajos realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Hacia 1990, la UNESCO desarrolló un estudio denominado *la enseñanza, la reflexión y la investigación filosófica en América Latina y el Caribe*; en el que se hizo evidente la marginal posición de la filosofía en el currículo, la desvinculación de los contenidos de los programas con los intereses y expectativas de los estudiantes, el déficit de profesores y su escasa o nula formación académica en filosofía y pedagogía.

Después, en 1998 la OEI publicó el *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*, documento en el que se deja ver que a pesar de que los gobiernos reconocen la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, la realidad es que aquella adolece en diversos aspectos que pueden ser agrupados en 7 ejes:

1. *Poca presencia en los planes de estudio*
2. *Desvinculación de la filosofía con distintas áreas de conocimiento.*
3. *Contenidos programáticos alejados de los contextos vitales e intereses de los estudiantes.*
4. *Dilución de su enseñanza (transversalidad).*
5. *Formación de quienes la imparten.*

6. *Evaluación como medición de conocimientos.*

7. *Insuficientes recursos didácticos*

Al parecer, hoy las cosas no son tan distintas, la mayoría de los aspectos mencionados arriba siguen siendo focos rojos que nos indican problemáticas que no debemos perder de vista.

De acuerdo al nuevo Marco Curricular Común (MCC), contemplado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y llevado a las aulas en el ciclo escolar 2006-2007, la presencia de la filosofía como asignatura fue reducida a un solo curso de tres horas por semana, haciendo un total 64 horas de enseñanza de filosofía durante todo el bachillerato². La asignatura aparece hasta el último semestre y forma parte el campo de conocimiento histórico-social. No es requisito tener formación en filosofía para impartir la asignatura, y tampoco se ofrecen cursos de formación ni de actualización a los docentes que imparten la asignatura. Las condiciones en infraestructura de muchas de estas instituciones, sobre todo las alejadas de las ciudades, son críticas al no contar con los materiales didácticos mínimos para realizar una eficiente práctica docente.

Éste es el escenario en el que se educan a miles de jóvenes estudiantes de nuestro país; escenario que debe representar un desafío para todos aquellos que defendemos la postura de que, aún hoy y a pesar de las tendencias económico-políticas del mundo que habitamos, los jóvenes no solo asisten al bachillerato a ser informados y habilitados para *laborar*; la función del bachillerato más que informativa debe ser formativa. De aquí que, el reto no se agota con reflexionar y argumentar sobre la importancia y el sentido de la enseñanza de la filosofía, reflexión a todas luces primordial; el reto se debe expandir hasta lograr hacer operativa su enseñanza.

² En el caso de los BGEP, la disminución de la presencia de la asignatura es aún más significativa. De acuerdo al Plan de Estudios vigente, el estudiante poblano de bachillerato recibe únicamente 48 horas de enseñanza de la filosofía durante toda su educación media.

Y es que, aunque las autoridades educativas mexicanas reconocen en la fundamentación de la EMS que ésta debe ocuparse de desarrollar tres dimensiones en los estudiantes: la individual, la social y la económica. Lo cierto es que en la planeación y por ende en práctica, se observa una abierta inclinación hacia la dimensión económica; en la que la obtención de un empleo razonablemente bien pagado, amplias posibilidades de desarrollo laboral y la competitividad en una economía globalizada adquieren un sentido prioritario. Al respecto, habría que puntualizar la consecución de tales objetivos, depende en menor grado de la educación impartida en la escuela, y en mayor grado, de la inequitativa situación económica mundial y de las violentas políticas neoliberales ejercidas por los Estados.

Frente a este horizonte, la filosofía es desplazada por no encontrarla pertinente a los vigentes órdenes mundiales.

La enseñanza de la filosofía en tanto filosofar

Si bien es cierto, que el joven bachiller debe poseer un cúmulo de conocimientos y desarrollar diversas capacidades, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse lo mejor posible en el ámbito universitario y/o laboral; también es cierto que la juventud es una etapa inmejorable para formarlo como persona.

Es el momento preciso para reubicarlo por el quizá extraviado³ camino de libre pensamiento, en el que prefiera la duda sobre la ciega aceptación, el dialogo sobre la silenciosa imposición, la reflexión sobre el pasivo letargo, el saber sobre la obscura ignorancia, el entendimiento sobre la aferrada creencia, la inclinación hacia la paz sobre la absurda intolerancia. ¿Y qué mejor práctica que el filosofar para aproximarnos a tan altos ideales?

³ Decimos extraviado porque compartimos la idea de Michel Onfray (2008:127) cuando afirma que “todos nacemos filósofos”, pero que con el paso de los años y la convivencia social; la familia y la escuela se encargan de aniquilar aquella sublime propensión de los niños a cuestionar, interrogar, preguntarse por qué, cómo, de qué manera; prohibiendo la actitud interrogante, reemplazándola ya sea por una simple y llana renuncia apática, o por sabotearlos con respuestas a preguntas que ellos no hacen. “¿Por qué pensar por cuenta propia cuando se puede obedecer por cuenta de los demás?”.

Las aspiraciones fundantes de la filosofía siempre han sido las más altas y las más benéficas para el ser humano. Desde su génesis en la antigua Grecia, quedó claro que el filósofo se compromete con la permanente búsqueda de la verdad y la vida encaminada al bien.

Sin embargo, llevada al mundo, la filosofía ha cumplido dos funciones diametralmente opuestas, “como pensamiento de liberación y como pensamiento de dominación” (Villoro, 1978:64). La historia nos muestra que la filosofía, reflexiva, crítica y disruptiva por naturaleza; puede ser corrompida para utilizarse como justificación de diversas formas de opresión. Esta situación se debe tener muy presente cuando de enseñar filosofía se trata.

Enseñar filosofía no es transmitir teorías y tesis, *filosofía como dominación*; enseñar filosofía es facilitar al estudiante su encuentro con el sendero del pensar, *filosofía como liberación*. En palabras de Luis Villoro (1978:66), “la filosofía propiamente no conoce, piensa”.

De aquí que los esfuerzos de quien pretenda enseñar filosofía deban dirigirse a motivar el ejercicio de la razón⁴. Cuestión que quizá hoy, por la cantidad y lo llamativo de los adversarios que nos salen al paso, resulte más difícil de alcanzar. Es urgente hacer que los jóvenes estudiantes de bachillerato, poseedores de ciertos matices posmodernos⁵, descubran que su capacidad de entendimiento será tan amplia y tan profunda como ellos deseen; entiendan que su límite como persona no se agota con tener un trabajo y sobrevivir en las precarias condiciones que para las mayorías ofrece el sistema; comprendan que el sentido de la vida no se reduce a ser un consumidor más; observen que esto que hoy vivimos, es sólo un modo, una de las diversas formas bajo las cuales la vida puede ser vivida, y que en consecuencia pueden optar y/o

⁴ Pero no la desvirtuada razón moderna que con el tiempo llegó a considerar como único paradigma su aspecto instrumental, instaurándose en todos los ámbitos de lo humano, tal como opera en las ciencias naturales y en la técnica. Hoy es urgente pensar en una racionalidad mucho más amplia que no se agote en una razón instrumental, sino que integre una *razón de la naturaleza* y una *razón de la humanidad*.

⁵ Frente a las intenciones universalizantes del discurso dominante y de la escuela moderna, surge cada vez con mayor intensidad entre los estudiantes matices nihilistas de pérdida de sentido y defensa de la diversidad de la significación: el riesgoso relativismo moral y cultural sin sustento racional.

construir de manera informada, consciente y libre la forma de vida que consideren preferible sobre cualquier otra; en síntesis, asimilen que los órdenes -culturales, científicos, político-sociales y económicos- tal como los aprenden y los viven, *no son naturales* y que por lo tanto pueden ser modificados. He aquí el reto.

Ahora bien, si asentimos con lo dicho hasta aquí, una cosa no menos importante y más bien fundamental es preguntarnos ¿cómo hacer operativos tales planteamientos en el aula?

Cuestión que se torna difícil, si sumamos a lo encontrado por la UNESCO y la OEI en sus análisis, que en México se ha preferido centenariamente la enseñanza como dominación. Al igual que en los otros campos de conocimiento, la enseñanza de la filosofía entre los más jóvenes ha sido tradicionalmente expositivo-receptiva, de transmisión y aceptación disciplinada de los resultados cognoscitivos a los que otros han llegado, priorizando la memorización sobre el entendimiento. Bajo esta visión, el ideal educativo no es una cabeza bien amueblada, sino una cabeza bien llena; se trata como dice Michel Onfray (2008:132), “no de una *cultura socrática de la pregunta*, sino una *costumbre escolar de la respuesta*”.

Transfigurada en aleccionamiento, en dominación, la enseñanza de la filosofía se distancia de su umbral, extravía su almendra: *el filosofar*. Acción liberadora que encuentra su origen en el deseo que impulsa al asombro, a la duda, a la reflexión crítica, a la construcción de un pensamiento propio, y que finalmente estimula a un individuo a tomar la posición que orientará sus acciones. De aquí que no haya filosofía sin destino filosófico.

Sobre el deseo

Desde este horizonte, la intención primera de la enseñanza de la filosofía en tanto filosofar, antes que desarrollar cualquier conocimiento, habilidad o competencia disciplinaria, debería ser impregnar, o mejor activar en el joven del deseo o la disposición por tal actividad.

En este primer momento, el objetivo medular es lograr que el estudiante *sienta* aquel impulso que lo aproxime al saber. Nos referimos al saber en su sentido más amplio, no como producto terminado que acumula información, sino como la acción que indaga a través del pensamiento el *sabor* de las cosas del mundo, buscando experimentar a *qué saben*.

Motivar a los estudiantes a redescubrir ese sutil goce que el filósofo experimenta al *saborear* la realidad a través de la admiración y la duda, constituye el primer gran desafío de quien pretende enseñar filosofía. Después, aquel deseo habrá de ser continuado con el más grande de los proyectos: conocerse para llegar a construirse en sí mismo. Aquella antigua aspiración socrática, hoy es vigente. Dicho en otras palabras, “El deseo se sostiene, vale, cuenta y pesa si da lugar al placer de hacerse paso a paso, de elaborar un proyecto y de construir, hasta donde se pueda una identidad que nos sostenga” (Onfray, 2008:119).

Sobre los temas

Ante el escenario nihilista que hoy nos envuelve, los jóvenes están ávidos de un pensamiento práctico que pueda ser encarnado, puesto en escena y en acto.

Los intereses filosóficos de la mayoría de los estudiantes de bachillerato apuntan a problemas precisos: la relación de sí mismo con sí mismo, de sí mismo con los demás y de sí mismo con el mundo. Con este tipo de cuestionamientos, los jóvenes muestran su preocupación por su propia construcción, necesidad ética y necesidad de encontrar su lugar en lo real, incluso en el cosmos. De aquí que los temas deban ser planteados en función de tales problemas y preocupaciones.

Sobre el método

La enseñanza de la filosofía en tanto filosofar debe iniciar por encantar con las ideas, a la manera de la seducción socrática, para lograr encender en los estudiantes la pasión por el filosofar. El pedagogo que asuma la enseñanza de

la filosofía como liberación se hace un lado en términos personales y cultiva la potencia interrogativa de toda subjetividad juvenil. Coincidimos con Michel Onfray (2008), en que la fenomenología, cómo método, es un medio para alcanzar tal objetivo: “Muy tempranamente se muestra que un temperamento se construye y se constituye por este detalle, este ojo, esta mirada, esta sensualidad que pregunta sin cesar: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿por qué razones? Preguntas con las que, más tarde, se puede hacer ontología, metafísica, epistemología, estética.” (Onfray, 2008: 134)

CONCLUSIÓN

El beneficio de que la humanidad filosofe es para sí misma, la filosofía no actúa en perjuicio del ser humano, al contrario, es una práctica que ejercita, a favor de la humanidad, uno de los más preciados dones del hombre: la razón. Y mientras en el mundo no se viva conforme a ésta, la presencia de la filosofía será, a pesar de las políticas educativas generadas por diversos organismos económicos internacionales, una práctica ineludible. La justificación de que un individuo se ocupe de filosofar, descansa en un simple pero profundo *deseo* que lo impulsa a ello.

En cuanto al ámbito de su enseñanza, la franca disminución de la presencia de la filosofía dentro de los mapas curriculares, como consecuencia del orden económico y político que nos ha tocado vivir; hace apremiante la reflexión sobre la pertinencia y la concreción de su enseñanza, con el fin de que quien se dedique a esta actividad comprenda lo más claramente posible su trabajo – lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace-.

Asumir responsablemente los pocos recursos con los que hoy contamos para desarrollar la enseñanza de la filosofía, aún el más limitado: el recurso del tiempo, sin bajar la guardia; nos sitúa en el comienzo de un camino que se

podría dirigir a una significativa mejora del aprendizaje de la filosofía y por qué no, a una futura reconsideración de la disposición del mapa curricular vigente en la EMS mexicana, en el que se contemplen más y mejores recursos a la enseñanza de ciertas disciplinas hoy olvidadas, entre ellas las humanidades, las artes y por supuesto la filosofía.

FUENTES

GOUCH, Moufina (2007), *La philosophie: une école de la liberté; Enseignement de la*

philosophie et apprentissage du philosophe: état des lieux et regards pour l'avenir, Francia, UNESCO, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>

HARENDT, Hannah (1993) *La condición humana* Barcelona, Paidós.

MUÑOZ, Vitórico (2007) *La enseñanza de la filosofía. Reproducción y resistencia*, en *¿Un mundo sin filosofía?*, México, Ed. Dos siglos - Dos milenios.

OEI (1998) *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio e Iberoamérica*, España, Madrid, OEI.

ONFRAY Michel (2008) *La comunidad filosófica, manifiesto por una Universidad popular*, Barcelona, Gedisa.

POL Droit, Roger, *Enseignement philosophique et démocratie dans le monde en La philosophie saisie par l'UNESCO*, UNESCO, 1995, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf#page=119>

SECRETARÍA de Educación Pública (2006), *Programa Académico de Filosofía*, México, Puebla, Dirección de Educación Media Superior.

SECRETARÍA de Educación Pública del Estado de Puebla (2006), *Plan de Estudios del Bachillerato General Estatal 2006*, México, Puebla, Subsecretaría de Educación Media Superior- Dirección Académica.

UNESCO (1995), *Déclaration de Paris pour la philosophie*, (Francia, Paris, UNESCO), disponible en www.unesco.org

UNESCO (2005), *Informe del Director General relativo a una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía*, (Francia, Paris, UNESCO), disponible en <http://www.scribd.com/doc/686572/Estrategia-Intersectorial-sobre-la-Filosofia-de-la-UNESCO>

UNESCO, « Dossier : Philosophons », en *SHS Regards* No. 16, Section sécurité humaine, démocratie et philosophie de l'UNESCO, Paris, 2007

VILLORO, Luis (1978) *Filosofía y dominación en Nexos*, Año1, No. 12, México, pp. 63-76.